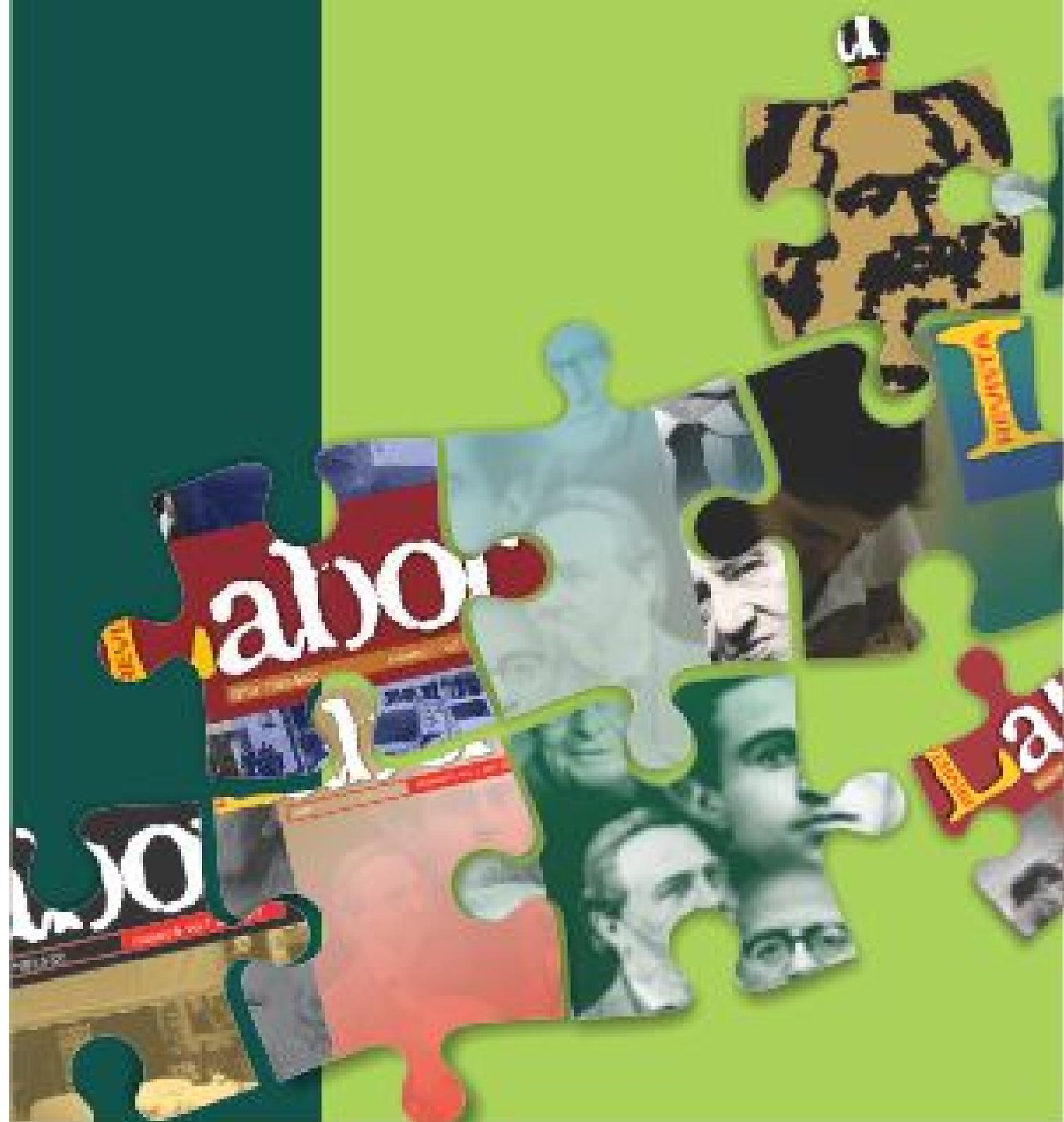


REVISTA
L

labor

ISSN: 1983-5000

número 9 vol.1, ano 2013



Sumário

Artigos

- EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAR UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO PDF
1 - 18
Marival Coan
- TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: O CANTEIRO ESCOLA PDF
19 - 34
Edson Caetano, Camila Emanuella Pereira Neves
- EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL - ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE PDF
35 - 53
Adriana Alves da Silva, Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas Arrais Neto
- POLÍTICA DE C&T E DISPARIDADES REGIONAIS NO BRASIL: RAZÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA AMAZÔNIA PDF
54 - 69
Antonio Carlos Maciel, Andreia da Silva Quintanilha Sousa, Tania Suely Azevedo Brasileiro
- CURRÍCULO E SALA DE AULA PDF
70 - 87
Wilher de Freitas Guimarães, Edna Gomes Roriz, Rita Amélia Teixeira Vilela
- POR UM JORNALISMO ALÉM DA TÉCNICA PDF
88 - 101
Tatiana Carilly Oliveira Andrade
- A LÓGICA DO CAPITAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARAENSE: o caso da OS-ETTP PDF
102 - 115
Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo
- FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL: O (RE) ENCANTAMENTO DA SALA DE AULA NA ESTEIRA DO PLANO NACIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PARFOR PDF
116 - 133
Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro, José Evangelista de Lima
- TRABALHO E EDUCAÇÃO: A REPRODUÇÃO DO CAPITAL PELO ENSINO PROFISSIONAL PDF
135 - 146
Maria Joselia Zanlorense

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAR UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO

EDUCATION TO ENTREPRENEURSHIP AS A STRATEGY TO BUILD THE NEW KIND OF WORKER

Marival Coan¹

RESUMO

O empreendedorismo e sua vinculação ao campo educacional ganharam relevo nos últimos tempos. Prova cabal dessa afirmação é o expressivo aumento de pesquisas e desenvolvimento de projetos que têm por objetivo educar para o empreendedorismo e formar um trabalhador de novo tipo, capaz de autoproduzir sua própria existência. A formação do trabalhador/empreendedor com perfil e espírito inovador, criativo e proativo, capaz de criar seu próprio negócio ou agir como se fosse dono da organização, preconiza o papel social do indivíduo abstraído das determinações estruturais, notadamente da ordem econômica vigente, a capitalista. Essa proposição precisa ser questionada: afinal, o que significa educar para o empreendedorismo e a quem interessa esta proposição? Centrado no referencial do materialismo histórico e dialético, o presente texto procura analisar como a elaboração desta ideologia do “homem empreendedor” foi e está sendo instituída no espaço escolar, além de apresentar e analisar tal formulação, buscando o significado implícito da necessidade de se educar para o empreendedorismo.

Palavras-chave: Trabalho – Educação – Empreendedorismo – Formação do trabalhador.

ABSTRACT

Entrepreneurship and its link in the education field has had increased significance in the last years, with the ample proof through the expressive growth of research and project development aiming at educating towards entrepreneurship and training a new kind of worker, the one who is able to self-produce its own existence. Training of the worker/entrepreneur with the innovative, creative and proactive profile and spirit, able to create its own business or to act as if the owner of the organization establishes the social role of the individual that is abstracted from structural determinations, especially in the current capitalist economic order. This approach needs to be questioned: what does it mean, after all, to educate towards entrepreneurship and to whom this approach matters? Centered in the historical materialism and dialectic referential, this text tries to analyze how the elaboration of this entire ideology of the entrepreneur being has been and is being instituted in the education setting, as well as presenting and analyzing this formulation, in the search of the implicit meaning of the need to educate towards entrepreneurship.

Keywords: Work – Education – Entrepreneurship – Worker training.

INTRODUÇÃO

A necessidade de formar pessoas com espírito empreendedor, principalmente por meio da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, vem se difundindo muito rapidamente, tanto por meio de pesquisas, como por meio de realização de projetos práticos que legitimam o modo capitalista de produção e intentam atender às suas demandas. Por conseguinte, o presente texto é um esforço na perspectiva de compreender todo esse movimento e provocar a reflexão acerca das implicações trazidas pela absorção acrítica das proposições que se articulam em torno do tema do empreendedorismo, tendo como referencial metodológico os princípios do materialismo histórico e dialético. Esse arcabouço teórico oferece os elementos necessários à realização da crítica à educação para o empreendedorismo como movimento edificado sobre os princípios das relações sociais capitalistas e, portanto, voltados para sua legitimação; uma vez que tal educação se serve de referenciais e pressupostos reacionários às lutas dos trabalhadores e contribui para a internalização da ideologia dominante e a consequente alienação humana.

Nesse contexto, o espaço escolar é disputado como lócus para formar um trabalhador de novo tipo, convencido de estar apto a enfrentar os desafios do atual mercado de trabalho vendendo sua força de trabalho sob diversos moldes, quer seja prestando serviços, fazendo consultorias, realizando trabalho terceirizado, temporário, a domicílio, subcontratado, quer seja com bolsas de estudo, estágio ou arranjos flexíveis e precários similares.

O discurso da necessidade de se educar para o empreendedorismo ganhou relevo nos anos de 1990, quando várias propostas foram apresentadas para combater os problemas decorrentes do desemprego que atingiu sobremaneira os jovens. O diploma não é mais garantia de colocação profissional; coadunado a ele deve haver também habilidades e competências empreendedoras. Os concluintes do Ensino Médio regular, profissional ou

universitário saem em busca do primeiro emprego, mas nesta empreitada percebem que concorrem com um imenso contingente de desempregados, e quando encontram uma oferta são frustrados pelo fato de não possuírem os requisitos exigidos pelo posto de trabalho, principalmente o da experiência profissional.

Há evidências de que o empreendedorismo foi transformado em palavra de ordem. Seus defensores apregoam que não se pode mais pensar em preparar as novas gerações para um futuro de emprego formal e garantias trabalhistas que estão em extinção. O discurso corrente é o de que se tornou necessário ao trabalhador estar provido de novas competências e habilidades para que consiga adquirir conhecimentos que gerem valor. Diversos autores defendem a ideia de que o trabalhador precisa descobrir suas características empreendedoras, arregaçar as mangas e buscar solução para seus problemas. Para eles, quem tem “espírito empreendedor” tem iniciativa, autoconfiança, se arrisca e aceita as consequências desse risco, pois tem o perfil de um destemido e fará tudo para não fracassar. Essa postura, segundo os gurus do empreendedorismo, lhe permitirá tomar decisões responsáveis. O empreendedor sabe-se timoneiro de seu próprio destino e capaz de controlar situações adversas, aproveitá-las, liderar equipe e, com persistência e motivação, sabe obter resultados.

O discurso sobre o empreendedorismo se tornou lugar comum e permeia as propostas e políticas para a formação dos trabalhadores, principalmente da juventude, em diversos continentes. Na América Latina, a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo na educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), anunciada no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC² que incluiu um quinto pilar, o “aprender a empreender” aos quatro estabelecidos, em 1996, pelo Relatório Delors da Comissão para a Educação no século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (DELORS, 1999).

Ao acrescentar o “aprender a empreender” como pilar da política educacional, UNESCO (1998) procura estabelecê-lo como eixo da educação, atrelando-o à missão de gerar alternativas para o desemprego de modo a

assegurar que mesmo em tempos de crise a humanidade mantenha a produção coletiva de riquezas, preservando a apropriação privada.

Entende-se que a proposição de se educar para o empreendedorismo carece de análises mais acuradas para se compreender a popularidade adquirida pelo tema na área da educação, como atitude a ser formada nos trabalhadores para enfrentarem os desafios atuais, principalmente no que diz respeito ao trabalho e à empregabilidade. O foco desse texto é o de analisar o empreendedorismo na educação, em especial as propostas da Pedagogia Empreendedora, a partir dos fundamentos do materialismo histórico. Para tanto, apóia-se em pesquisas que abordam criticamente o tema e problematizam a proposição que sustenta a necessidade de se educar para o empreendedorismo, a qual vem se constituindo num eixo das propostas da formação dos trabalhadores, especialmente no ensino médio e na educação profissional e tecnológica.

RAÍZES HISTÓRICAS DO EMPREENDEDORISMO E SUA GÊNESE LIBERAL

A palavra empreendedorismo deriva do termo francês *entrepreneur*, traduzido para o inglês como *intrepreneurship*, e remonta ao século XV, quando era usado para referir-se aos “homens de negócios”. O termo ganhou maior visibilidade nas obras de Cantillon (2002) e Say (1983) que, a partir da consolidação da sociedade capitalista, relacionaram a figura do empreendedor ao empresário. Richard Cantillon (1680-1734), considerado o precursor do empreendedorismo, preocupava-se com os riscos e as incertezas do processo de acumular riquezas, notadamente na obra *Ensaio sobre a natureza do comércio em geral* (2002). Sua contribuição em estabelecer os fundamentos do empreendedorismo, bem como o papel do empreendedor³ na economia, está posta de modo explícito na primeira parte de seu ensaio, de modo especial o capítulo XIII, em que descreve quem são os empreendedores e como se arriscam na compra e na venda em busca do lucro. O empreendedor deve suportar o jogo do mercado que é deveras incerto⁴, no qual ele pode ganhar ou perder. Se for mal sucedido, poderá passar necessidades e até ir à falência.

Cantillon (2002) ressalta que os riscos e incertezas fazem parte da

vida de todos os que precisam trabalhar para viver. Todos os que não são príncipes ou proprietários de terras são dependentes e podem ser divididos em duas classes: os que vivem de salários (como os generais que recebem soldos, o cortesão que tem pensão, o criado que recebe salário) e os empresários. Os empresários também vivem de um salário, porém, incerto. O autor entendia que a terra era o centro da produção da existência, por isso considerava os proprietários de enormes quantias de terras a serem arrendadas os únicos indivíduos realmente independentes, os demais seriam todos dependentes.

Outra definição para o empreendedorismo foi apresentada por Jean-Baptiste Say (1767-1832) para quem empreendedor é o principal responsável pelo desenvolvimento econômico que resultava, em sua concepção, da criação de novos empreendimentos. Árduo defensor do pensamento liberal, Say se entusiasmava com o progresso econômico trazido pela revolução industrial e por ver o Estado monárquico, preocupado em tributar e gerar moedas, ruir por meio de grandes convulsões, abrindo espaços a um futuro melhor. A marcha do pensamento liberal em curso, da livre iniciativa de pessoas e nações, da concorrência, dava-lhe esperanças.

Os conceitos de empresário, capitalista, investidor, operário foram trabalhados pelo autor com uma conceituação própria, e o empreendedor, para Say, era o empresário industrial, aquele que é capaz de colocar a teoria na prática. Considerava que empreender capitais, na perspectiva da acumulação, era muito salutar e a ninguém deveria amedrontar, uma vez que o próprio curso da natureza tenderia a reparti-los. Além disso, a acumulação fazia crescer o conjunto de capitais de um país. Nessa perspectiva, o direito à propriedade precisava ser preservado, “como o mais poderoso encorajamento à multiplicação das riquezas” (Say, 1983, p. 133). O autor também acreditava na capacidade de aplicação dos talentos individuais e na autorregulação dos mercados, uma vez que “um tipo de produção raramente ultrapassaria os demais, e seus produtos seriam raramente aviltados se sempre deixassem todos à sua inteira liberdade” (Say, 1983, p. 140). Outrossim, o crescimento de um setor econômico contribui para o crescimento dos demais, pois “a prosperidade de uma espécie de indústria favorece a prosperidade de todas as outras” (Say, 1983, p.140). É nesse processo que o homem talentoso se revela. Não basta ter talentos – lembra o autor – é necessária a existência dos

meios para exercê-los.

Say formulou a ideia – conhecida como “Lei de Say” – de que numa economia mercantil o objetivo do produtor é trocar as mercadorias por ele produzidas por outras mercadorias; assim, o valor da produção de um produtor qualquer é igual ao valor de sua demanda por outras mercadorias. Desconsiderou, dessa forma, que “numa economia mercantil” a produção destina-se à venda e não ao simples autoconsumo. O autor postulava ainda a ideia de que a produção gera sua própria demanda, afirmando não haver restrição de demanda para a contínua expansão da economia (COAN, 2011).

Além da fundamentação liberal, outro traço comum entre as concepções de Cantillon e Say, tomados como autores basilares do empreendedorismo, é que ambos consideravam os empreendedores como pessoas que corriam riscos, posto que investiam seus próprios recursos, sempre na perspectiva de ganharem mais. Compravam matéria-prima por um determinado preço, transformavam-na em produtos para depois revender. Deriva desse fato a compreensão do empreendedor como aquele que aproveita as oportunidades na perspectiva de ganhar mais do que investiu, porém, tem que correr os riscos inerentes a esse jogo. Esses autores formularam suas ideias no início do desenvolvimento da sociedade capitalista, entre os fins do século XVII e início do século XIX, momento em que a economia política ainda não havia recebido as críticas mais contundentes, o que aconteceu pouco tempo depois, a partir da contribuição de Karl Marx (2003) e de outros autores marxistas. Marx, por exemplo, criticou a concepção da lei da oferta e procura de Say, pois a mesma mascara a teoria do valor.

No século XX, o empreendedor passou a ser alvo de estudos de outros campos do saber, como a Administração, a Psicologia, a Sociologia, que atribuíram novos significados ao empreendedorismo e enaltecem o comportamento empreendedor dos indivíduos. A partir dos anos de 1980, houve grande expansão do empreendedorismo no campo educacional com o desenvolvimento de várias pesquisas (DRUCKER, 1986; FILION, 1999) em diversos países (Estados Unidos, Canadá, França), principalmente nas áreas das ciências humanas e gerenciais. Essas pesquisas tratavam de temas como: características comportamentais de empreendedores, educação empreendedora, pesquisa empreendedora, pedagogia e cultura

empreendedora, empreendedorismo e sociedade, empreendedorismo e pequenos negócios, novas oportunidades, desenvolvimento e gerenciamento de negócios, intraempreendedorismo, autoemprego, entre outros. Eram estudos direcionados à busca de estratégias para garantir o sucesso dos novos empreendimentos, acentuando a relevância da articulação entre escola/universidade e empresas.

No Brasil, a educação para o empreendedorismo, na década de 1980, ganha adesão inicialmente no ensino superior, alastrando-se, lentamente, para os outros níveis e modalidades de ensino. O ensino de empreendedorismo iniciou-se na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, em 1981. Em 1984, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP oferece a disciplina. Também em 1984, foi ministrado o primeiro curso de empreendedorismo em um Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1993, foi criada uma rede de ensino de empreendedorismo por meio do programa SOFTEX/CNPq (Associação para Promoção da Excelência do *Software* Brasileiro) com o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de empreendedorismo e atingiu mais de 100 departamentos de ensino de informática em 23 estados brasileiros e no Distrito Federal. (Araújo *et al* 2005).

Em maio de 1992, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC criou uma Escola de Novos Empreendedores – ENE, com a missão de promover ações de intercâmbio com a sociedade que resultassem na criação, no desenvolvimento e na consolidação de uma cultura empreendedora. Em 1998, a ENE lançou o Programa de Empreendedorismo em Educação, direcionado ao ensino fundamental, reunindo profissionais e pesquisadores de múltiplas áreas de conhecimento, docentes e alunos do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, tendo por foco o empreendedorismo para as crianças. Em 1999, foi criado na UFSC o Programa Engenheiro Empreendedor, com o objetivo de oferecer cursos na área de empreendedorismo e de organizar concursos de planos de negócios para alunos das engenharias. A partir de então, houve expressivo crescimento do ensino do empreendedorismo em diversas Universidades e cursos. Contudo, o grande alarde sobre as façanhas dos empreendedores exitosos convive com o

silêncio absoluto sobre os casos das falências⁵. A *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), que há alguns anos vem estudando a atividade empreendedora em cerca de 150 países, inclusive o Brasil, destaca que o empreendedorismo leva muita gente à falência⁶.

EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PARA FORMAR O TRABALHADOR DE NOVO TIPO

Na educação básica e profissional o ensino do empreendedorismo está se consolidando, especialmente pela adesão a projetos baseados na pedagogia empreendedora⁷ desenvolvida por Fernando Dolabela⁸, seja como disciplina ou mesmo conhecimento extracurricular transdisciplinar, com presença marcante do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Organizações Não Governamentais (ONG) ou, mesmo, de entidades ligadas à divulgação do empreendedorismo, como a *Junior Achievement* (JA) e Empresa Junior dentro das escolas.

Também é expressivo o número de pesquisas de mestrado e doutorado que descrevem acerca da necessidade de se educar os trabalhadores para serem empreendedores. Eis alguns exemplos: Pereira (2001) apresenta procedimentos metodológicos para o desenvolvimento e a atualização de habilidades do sujeito empreendedor, notadamente do jovem universitário, que precisa ser formado com uma nova mentalidade para atender e se adequar às mudanças do mundo atual. Miranda (2002) elaborou uma metodologia para introdução do ensino de empreendedorismo nos cursos técnicos de nível médio. Wolf (2004) descreve acerca da aceitação do aprendizado do empreendedorismo como facilitador do sucesso profissional de alunos do ensino médio. Bastos *et al* (2006) entende que o projeto do empreendedorismo na escola básica como matéria extracurricular, transdisciplinar, permite incorporar ao ensino curricular obrigatório outros conhecimentos que provoquem nos jovens novos comportamentos e novas posturas a partir do ideal empreendedor. Friedlaender (2004) e Santos (2002) reforçam a necessidade de formar para o empreendedorismo, pois o empreendedor sabe buscar as oportunidades, tem iniciativa, é persistente e comprometido com seu projeto. Também é exigente consigo mesmo e sabe

que enfrentará riscos, estabelece e procura cumprir metas, busca informações e sabe utilizá-las, sabe usar a arte da comunicação e persuasão e é independente e autoconfiante⁹.

Entre os diversos autores que sustentam a ideia de educar os atuais e futuros trabalhadores para o empreendedorismo, indubitavelmente, Fernando Dolabela é o que mais se destaca em função das diversas proposições e trabalhos práticos que apresenta e desenvolve, com destaque para a pedagogia empreendedora (DOLABELA, 2003) e oficina do empreendedor (DOLABELA, 1999).

Dolabela organizou vários materiais e atividades para alunos e professores, tais como livros, artigos, cadernos de exercícios, *software*, seminários, cursos, oficinas. O autor (DOLABELA, 2003) destaca que o mundo atual passa por rápidas e profundas transformações que exigem um novo posicionamento da escola. Nesse contexto, a tarefa da educação empreendedora seria, principalmente, a de fortalecer os valores empreendedores na sociedade, a capacidade individual e coletiva de gerar valores para toda a comunidade, de inovar, de ser autônomo e de buscar a sustentabilidade. A tese do autor é a de que o atual modelo educacional fundamenta-se numa cultura que pretende preparar crianças, jovens e adultos, exclusivamente, para conseguirem um emprego. Contrário a esse modelo, que considera anacrônico, o autor insiste na necessidade de se praticar os princípios do empreendedorismo na escola como um meio para mudar o paradigma educacional. A meta principal da pedagogia empreendedora é inserir o empreendedorismo na educação básica, além de procurar articulá-lo com a construção de tecnologias de desenvolvimento social local sustentável (DOLABELA, 2003).

Diversas entidades e escolas aderiram à proposta de Dolabela, e os dados divulgados por elas mostram que a proposta vem influenciando projetos pedagógicos de diversas escolas, com o apoio de várias secretarias municipais e estaduais de educação e da rede privada de ensino. Relatos, por exemplo, da experiência desenvolvida com alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Israel Pinheiro, de Belo Horizonte/MG, mostram como os alunos aprendem desde cedo que empreender pode ser um bom negócio¹⁰. A instituição investe na pedagogia empreendedora e em sua metodologia para

inserir o ensino do empreendedorismo na educação básica de crianças, jovens e adultos na perspectiva de fazer com que a educação fortaleça o indivíduo para construir seu próprio futuro. A Prefeitura de Ponta Grossa/PR aderiu à pedagogia empreendedora. O projeto é desenvolvido em conjunto com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que oferece a capacitação dos professores. A Secretaria Municipal de Educação de Brazópolis/MG, realizou seminários com seus professores para a adoção da pedagogia empreendedora na rede municipal, inclusive contratou palestras ministradas por Fernando Dolabela.

CRÍTICAS À PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

As formulações que sustentam a necessidade de se educar os adolescentes e jovens trabalhadores para o empreendedorismo, em especial Dolabela (2003) e demais autores que seguem essas orientações, foram alvo de críticas. Nessa perspectiva, Cêa e Luz (2006), Cêa (2007), Souza (2006), Souza (2009) e Coan (2011), por exemplo, afirmam que tal postulado, em especial a formulação da pedagogia empreendedora, coaduna-se com as proposições que visam a ajustar os indivíduos às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização da economia, flexibilização do processo produtivo e novas formas de organizar e gerenciar o trabalho na perspectiva de formar um trabalhador de novo tipo.

Cêa e Luz (2006) consideraram que Dolabela (2003) apresenta a ideia de empreender como sinônimo de produção e distribuição de riquezas, sem a devida análise crítica a respeito das relações capitalistas de produção. Os autores procuram explicitar o princípio liberal embutido na proposta da pedagogia empreendedora, que defende a ideia de que os impulsos egoístas concorrem para o bem comum; bem como revelam que a argumentação e o tom sedutor de tal proposta omitem os elementos materiais necessários à realização dos sonhos. Ou, seja, é uma proposta meramente idealista. Outra crítica incide sobre a adoção feita por Dolabela dos pilares da educação apresentados no Relatório Delors (DELORS, 1999), negligenciando o caráter formativo da educação. A individualização das iniciativas que consiste em jogar para o indivíduo a tarefa de sua autorrealização merece atenção, uma vez que

se trata de uma ideologia que serve para legitimar a ordem vigente, não tem poder explicativo da realidade, intenta acomodar as pessoas, além de tratar a realidade de forma abstrata. Essa teoria, em síntese, sugere que basta que se tenha um sonho, não interessa qual seja, para que se possa realizá-lo.

Nota-se que Dolabela (2003) apresenta uma proposição de ajustamento dos jovens ao atual modelo socioeconômico, mesmo que aparente sinalizar para a necessidade de rupturas. Além disso, os fundamentos epistêmicos da pedagogia empreendedora são absolutamente frágeis e descontextualizados, a começar pelos conceitos de “capital humano” e “capital social” que são pouco explicados (COAN, 2011).

Drewinski (2009) analisa a proposição do empreendedorismo como forma de combater o desemprego juvenil, apresentada por meio da pedagogia empreendedora de Dolabela (2003) e do Projeto Jovem Empreendedor do governo federal. Sustenta que a formação de empreendedores, por meio dessas propostas, busca produzir o consenso de que seria possível criar alternativas de trabalho e geração de renda e, assim, incluir as pessoas no mercado de trabalho. Esta ideia, apresentada como inovadora, é, de fato, uma proposta conservadora, de mera adaptação dos indivíduos à sociedade.

A educação para o empreendedorismo, segundo Souza (2009), faz parte de um ideário educacional mais amplo, disseminado por organismos multilaterais e por muitos governos, na perspectiva de manutenção da hegemonia capitalista que procura reduzir a educação aos estritos interesses da produção da mais-valia pela exploração do trabalho abstrato. A ideologia imersa nesse ideário consiste em afirmar que, no atual contexto, a integração do Brasil no mercado mundial favoreceria o crescimento econômico e geraria inclusão social por meio de atitudes empreendedoras. A origem do empreendedorismo está relacionada à teoria do capital humano e seus desdobramentos na educação e, na atualidade, os apelos para o empreendedorismo estão associados à crise do emprego formal causada pelo próprio capitalismo. Para Souza (2009), o “aprender a empreender” reduz o trabalho educativo à produção de mais-valia em contexto de crise estrutural; aproxima, dessa forma, a educação ao complexo da alienação, “pois pretende, em vão, adaptar o indivíduo à sociedade capitalista de forma a tentar inutilmente harmonizar os conflitos entre capital e trabalho, ao desconsiderar o

conteúdo desumano que existe durante a produção de mais-valia” (SOUZA, 2009, p.15).

A formação de jovens e trabalhadores empreendedores é uma proposta organicamente articulada ao projeto histórico do capital. Argumenta-se que essa orientação, que promete realizar o sonho do sucesso pessoal e profissional, opera no sentido de naturalizar a condição de protagonista do jovem, único responsável por sua sobrevivência e pelo desenvolvimento econômico da coletividade a que pertence, revelando ser este um discurso pragmático e ideológico que reforça o individualismo característico da racionalidade neoliberal, o que permite apresentar as formulações que orbitam em torno da formação dos trabalhadores/ empreendedores como ideologia.

EMPREENDEDORISMO COMO IDEOLOGIA

Procurou-se apresentar a formação dos trabalhadores para o empreendedorismo como ideologia, tomando-se como referência a compreensão de Marx e Engels e outros marxistas, de modo especial Gramsci (1977, 1979) e Mészáros (2007). Para esses autores, as ideologias são representações da realidade, expressam concepções de mundo que servem à legitimação do *status quo* e reproduzem a sociabilidade capitalista, de modo que se torna necessário analisá-las para construir formas de resistência e de mudança social.

Marx, na introdução de *Contribuição à crítica da economia política* (1977) e em *A ideologia alemã* (2001), Marx e Engels destacam que a ideologia se faz presente na superestrutura da vida social que, por sua vez, encontra sua base na produção da existência. Gramsci (1977, 1979) concebe que a ideologia, como a própria vida, é espaço de realização da política e a articula a diversos outros conceitos como senso comum, bom senso e consciência filosófica. Para o autor, o senso comum, difuso e incoerente, poderia ser o início de uma trajetória para se chegar ao senso crítico; porém, a compreensão da realidade simplesmente pelo senso comum é restrita e superficial. Analisar a ideologia imbricada no senso comum é desafio para os que lutam contra a ordem estabelecida nas fileiras da contra-hegemonia, na produção de uma contraideologia em prol de um projeto emancipatório.

István Mészáros (2007), por sua vez, refuta a tese dos ideólogos do capital que difundem a falácia do fim das ideologias. Discordando veementemente, o autor sustenta que “em nossa sociedade tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer percebamos, quer não” (MÉSZÁROS, 2007, p. 57). Portanto, nesse contexto histórico regido pela perversa lógica da propriedade privada e da cultura liberal, é imprescindível conhecer como a sociedade capitalista opera tentando naturalizar suas contradições, uma vez que apresenta “suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como ‘normalidade’, ‘objetividade’ e ‘imparcialidade científica’” (MÉSZÁROS, 2007, p. 57). Nas sociedades de classe, como é a capitalista, o discurso ideológico é utilizado para levar as pessoas a aceitarem as relações sociais vigentes sem questioná-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se apresentar como a necessidade de se formar o homem trabalhador para o empreendedorismo, notadamente por meio da educação escolar, tornou-se evidente nos últimos tempos como estratégia para combater o desemprego, constituindo-se, dessa forma em uma ideologia que, enaltecendo o modo de produção capitalista, intenta moldar os indivíduos à ordem social vigente com a promessa de que, com o desenvolvimento de suas potencialidades empreendedoras, obterão sucesso na vida profissional e pessoal. O discurso sobre o empreendedorismo, embebido de valores liberais, prima por ocultar as causas dos problemas sociais, apresentando-os, inclusive, como desafios a serem superados com iniciativa e proatividade individual. Este discurso aparece justaposto a outros – cidadania ativa, responsabilização, empoderamento, capital social, sociedade do conhecimento – como estratégias utilizadas pelo capital, nos últimos tempos, para educar o consenso, de modo especial, por meio da repolitização da política (NEVES, 2010).

No início do século XXI, observa-se a consolidação e o aprofundamento do projeto burguês de sociedade que propõe políticas com o objetivo de “aliviar a pobreza” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2005), ao mesmo tempo em que estimula a realização de atividades empreendedoras que

favorecem a competitividade e o individualismo (valores morais do pensamento liberal clássico). Nesse contexto, ganham evidência os discursos centrados na responsabilidade social, no empreendedorismo voltado para o desenvolvimento de projetos educacionais de viés comunitário que, simultaneamente, despolitizam as relações sociais contraditórias e responsabilizam a pessoa e a comunidade pelas soluções das questões sociais e, concomitantemente, estimulam a competitividade e o individualismo como valor moral. Ou seja, a formação do homem empreendedor se funda no espírito competitivo, mas ao mesmo tempo solidário e preocupado com as questões sociais. É o homem responsável por sua própria produção da existência que age de acordo com as leis do mercado capitalista, capaz de se adaptar ao novo mercado de trabalho flexibilizado, mas, simultaneamente, preocupado com a diminuição da miséria humana.

Isso ajuda a compreender as razões pelas quais os discursos em torno do homem de novo tipo – empreendedor – são mais facilmente absorvidos, uma vez que se utilizam de estratégias para sua disseminação, travestidas de uma série de significados, e a educação para o empreendedorismo acaba sendo assumida como forma de dinamizar a educação e torná-la mais atrativa e atual, capaz de responder às demandas contemporâneas de um mundo marcado por profundas mudanças, que exigem um novo modelo de escola para formar um novo perfil de homem/mulher, um novo perfil de trabalhador(a) – inovador e pró-ativo, capaz de autoproduzir sua existência pela criação de seu próprio posto de trabalho ou dinamizar as empresas/organizações por meio de seus atributos como portador de um perfil empreendedor. Entende-se que essa realidade precisa ser questionada e, como destaca Mézáros (2005), a educação não é um negócio; não é uma mercadoria, é criação. Nesse sentido, a educação deve auxiliar na superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. H. et al . O estímulo ao empreendedorismo nos cursos de química: formando químicos empreendedores. **Química Nova**, São Paulo, vol. 28, suplemento, p. s18-s25, Nov/dez. 2005.

BASTOS, Adriana Teixeira et al. **Empreendedorismo e educação**: o caso do Projeto Empreendedorismo na Escola, 2006. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br>>. Acesso em 02/09/2008.

CANTILLON, Richard. **Ensaio sobre a natureza do comércio em geral**. Curitiba: Segesta editora, 2002.

CÊA, G. S. dos S.; LUZ, A. S. da. Empreendedorismo e educação: reflexões sobre um velho sonho liberal. **Revista Espaço acadêmico**, Maringá, n.63, agosto/2006. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/063/63cealuz.htm>> Acesso em 05/09/2006.

CÊA, Geórgia S. dos Santos. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. *In*: CÊA, Geórgia S. dos Santos. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

_____. **Pedagogia empreendedora** - o ensino do empreendedorismo na educação básica voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil**. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em..., Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor** (*entrepreneurship*): prática e princípios. Tradução de Carlos J. Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1986.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 05-28, abril/junho, 1999.

FRIEDLAENDER, Gilda Maria Souza. **Metodologia de ensino-aprendizagem visando o comportamento empreendedor**. 2004, 144f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Edição crítica do Instituto Gramsci, org. Valentino Gerratana, Torino: ed. Einaudi, 1977.

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

GRECO et.al. **Empreendedorismo no Brasil**. Curitiba: IBQP, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital**. Vol. I, Tomo I e II, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. 2ª reimpressão. Tradução Paulo Cezar Castanheira, São Paulo: Boitempo, 2007.

MIRANDA, Hamilton José. **Elaboração de uma metodologia para introdução do ensino de empreendedorismo nos cursos técnicos de nível médio**. 2002, 118 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

NEVES. Lúcia Maria Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

PEREIRA, Sonia Maria. **A formação do empreendedor**. 191f.. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SANTOS, Lucilaine de Souza. **Modelo de implantação de educação para o trabalho**: um estudo de caso. 2002, 97f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. Coleção Os Economistas, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: **Quaestio**. Vol.7, nº 2, p. 97-111, 2005.

SOUZA, Adriano Mohn. **Jovens e educação empreendedora: que discurso é esse?** 2006, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás/GO, 2006.

SOUZA Elaine Constant Pereira de. **Mercadores de ilusões: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do rio de janeiro.** 2009 226 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe 1987 – 1997.** Santiago do Chile, 1998. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847porb.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2008.

_____. PRELAC, uma trajetória para a educação para todos. **Revista PRELAC**, ano 1, n.0/agosto de 2004. Santiago do Chile. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em 22/09/2010.

WOLF, Sergio Machado. **Aceitação do aprendizado do empreendedorismo como facilitador do sucesso profissional expressa por alunos do ensino médio em uma unidade escolar da rede pública catarinense.** 2004, 128 f. Mestrado (Mestrado em Engenharia de produção) - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

¹ Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em Educação pelo PPGE/UFSC. Professor efetivo do IF-SC. Pesquisador do Gepeto/UFSC. Email.: marival@ifsc.edu.br

² O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC é uma declaração de consenso entre os ministros da Educação sobre a situação e a projeção da educação na região, com o *slogan* “Educação para todos”. Foi aprovado em novembro de 2002, em Havana, Cuba.(UNESCO, 2004)

³ A tradução brasileira da obra de Cantillon não usa o termo empreendedor ou empreendedorismo. O termo usado na tradução portuguesa da Editora Segesta é “empresário”, entendido como os arrendatários de terra, os mercadores, atacadistas, comerciantes, mestres de ofício, entre outros, que levam a cabo um empreendimento. A versão inglesa da obra emprega o termo *undertaker* que pode ser traduzido como empresário, mas também agente funerário, cangalheiro, empreiteiro. Esta nota tem por objetivo demarcar claramente o sentido do termo empreendedor na compreensão dos economistas, que difere da compreensão dos autores comportamentalistas pelo fato de os economistas articularem a noção de empreendedorismo a negócios, ao passo que os comportamentalistas a relacionam a atitudes. A utilização do termo pelos autores que postulam a educação para o empreendedorismo fica nesse limbo entre empreender um negócio ou empreender iniciativas, de caráter generalizado que acaba por tornar o termo bastante vago e propício a todo tipo de utilização, inclusive de caráter falacioso.

⁴ Registra-se que na configuração social descrita por Cantillon, o empresário, seja ele o arrendatário, o comerciante, lojista, mestre de ofícios, entre outros, não ocupa lugar de destaque na hierarquia social. Os príncipes, os proprietários de grandes quantias de terras ficavam no topo. Como bem ressalta no final do capítulo XII “É a privação do necessário que

leva a subsistir, num país, os arrendatários, todo tipo de artesãos, os mercadores, os oficiais, os soldados, os marinheiros, os criados e todas as outras ordens que nele encontram ocupação. Toda gente que trabalha serve apenas ao príncipe e aos proprietários [...]" (CANTILLON, 2002, p. 43).

⁵ Tanto em Portugal como no Brasil, os casos de falência dos novos empreendedores são muito altos, ultrapassando os 50% já nos primeiros anos de existência, o que revela que a míope educação para o empreendedorismo serve muito mais para arruinar a vida das pessoas do que, propriamente, permitir a elas obterem sucesso na sociedade do desemprego (COAN, 2011).

⁶ Mais informações em Greco et. al. (2008) e no *site* da entidade: www.gemconsortium.org.

⁷ A pedagogia empreendedora refere-se à proposta concebida e criada por Fernando Dolabela (2003) e que visa a difundir o ensino de empreendedorismo na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Atinge, portanto, idades de 4 a 17 anos.

⁸ Fernando Celso Dolabela Chagas é graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Direito e Administração, e Mestre em Administração pela UFMG (1990). É consultor da Confederação Nacional da Indústria – Instituto Euvaldo Lodi (CNI-IEL), do CNPq, da Agência de Educação para o Desenvolvimento (AED) e de dezenas de Universidades.

⁹ Um estado da arte mais detalhado da temática pode ser encontrado em Coan (2011).

¹⁰ Relatos do boletim interno da escola disponibilizado no *site*: [<http://emip-bhte.blogspot.com/>](http://emip-bhte.blogspot.com/).

RECEBIDO EM: agosto/2013

APROVADO EM: setembro/2013

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: O CANTEIRO ESCOLA

WORK AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRODUCTIVE RESTRUCTURING: THE JOBSITE SCHOOL

Edson Caetano¹
Camila Emanuella Pereira Neves²

RESUMO

Este artigo faz uma reflexão sobre o binômio trabalho e educação a partir da reestruturação produtiva e dos programas educacionais, através de pesquisa realizada em uma construtora situada na cidade de Cuiabá, em 2010. A reestruturação produtiva no setor se inicia em 1983, quando as construtoras foram compelidas a promover alterações na organização do processo de trabalho. É dentro deste cenário que se inserem tanto a terceirização como a alfabetização. Procuramos compreender as mudanças e as implicações nas condições de trabalho, na organização e no conteúdo do trabalho decorrentes da adoção da terceirização. Analisamos também os projetos de alfabetização mantidos nos canteiros de obras, confrontando a visão expressa pelo setor administrativo da construtora e aquela expressa pelos trabalhadores acerca do significado, da importância e do papel atribuídos à educação.

Palavras-chave: Trabalho e Educação - Alfabetização de Adultos - Reestruturação Produtiva.

ABSTRACT

This Article is a reflection on the binomial work and education, from the productive restructuring and of educational programs, through research performed in a construction company located in the city of Cuiaba in 2010. The productive restructuring in the industry begins in 1983, where the builders were compelled to promote changes in the organization of the work process. It is within this scenario that fall under both the outsourcing, such as literacy. We tried to understand the changes and the implications on working conditions, on the organization and content of the work arising from the adoption of outsourcing. Also analyzed the projects of literacy kept us jobsites, confronting the vision expressed by administrative sector of construction company e by workers about the meaning, the importance and the role attributed to education.

Keywords: Work and Education - Adult Literacy - Productive Restructuring.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as implicações da terceirização adotada por um número crescente de empresas de edificações habitacionais, visando ao aumento da competitividade. Analisa também os significados da alfabetização para o capital e para o trabalhador³.

Diante da crise que assolou este subsetor a partir de 1983, as empresas de edificações foram compelidas a promover alterações na organização do processo de trabalho, quer pelo colapso do Sistema Financeiro da Habitação, quer pelas novas exigências do mercado consumidor associadas à pressão dos operários da construção.

É neste cenário de instabilidade e de alterações no âmbito do processo de trabalho que se inserem tanto a estratégia da terceirização como a alfabetização e a qualificação profissional. Portanto, nosso foco de análise incidirá sobre estes dois tipos distintos de iniciativas, que correspondem a dois momentos diferentes na história recente da empresa pesquisada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo empírico baseou-se na análise de uma empresa de edificações habitacionais e de suas empresas terceirizadas. Os critérios para a escolha desta construtora foram: sua importância no cenário da construção habitacional (é uma construtora de grande porte, com altas taxas de lucratividade, apontada por empresas do subsetor como uma construtora moderna); a constatação de que em sua história recente foram implementadas experiências de alfabetização e de terceirização, possibilitando, assim, vislumbrar duas estratégias distintas numa mesma empresa.

No total foram gravadas 26 entrevistas, com duração média de uma hora cada. Destas, 7 foram realizadas na construtora pesquisada e estiveram direcionadas aos seguintes sujeitos: gerente de obras (1), gerente de suprimentos (1), gerente de recursos humanos (1), psicóloga (2), diretor (1) e pedagoga responsáveis pelo projeto Educar (1). Outras 13 entrevistas voltaram-se aos profissionais do canteiro de obras, contando com a participação de: mestre de obras (1), ajudante (4), auxiliar de almoxarifado (1),

pedreiro (4), marceneiro (2), encanador (1). Realizamos, ainda, 4 entrevistas com alunos do curso de alfabetização mantido pelo sindicato da construção civil de Cuiabá: ajudante (2), pedreiro (2) e 2 entrevistas com diretores do sindicato dos trabalhadores da construção civil de Cuiabá. As entrevistas caracterizam-se como semi-estruturadas, o que possibilitou, por um lado, direcionarmos os depoimentos para aspectos tidos como importantes para o estudo e, por outro, propiciarmos liberdade para que os entrevistados abordassem temáticas que julgassem interessantes.

O teor das entrevistas realizadas visou a enfatizar os seguintes aspectos: a) junto aos representantes da gerência (terceirização, desemprego, reestruturação produtiva, concepção de educação); b) para os trabalhadores (importância da educação, condições de vida/trabalho, desemprego, perspectiva de vida); c) para os dirigentes sindicais (desemprego, terceirização, educação).

EDUCAR PARA O AMANHÃ: UM PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO

A empresa pesquisada foi fundada em 1973, em Cuiabá, tendo como atividade principal a construção de edificações na região metropolitana desta cidade. A mesma é considerada desde os primeiros anos de 1980 como uma das empresas líderes do subsetor. O número total de operários da empresa é 230 (base: julho/2010) distribuídos da seguinte forma: 193 operários na produção e 37 no setor administrativo. No período de realização da pesquisa (ano 2010), 9 obras estavam sendo edificadas, possibilitando a produção média anual de aproximadamente 75.000 m² de construção.

Em 1990 a empresa pesquisada criou o 'Projeto Educar para o Amanhã' destinado à alfabetização dos trabalhadores mantidos por ela nos canteiros de obras. O momento de criação do programa de alfabetização é marcado, segundo Barone e Letelier (1995), pela retração da migração para os grandes centros urbanos e, assim, por uma queda na oferta de força de trabalho. Em tal conjuntura, as empresas de edificações são compelidas a disputar trabalhadores com setores produtivos que oferecem melhores condições de trabalho.

Do ponto de vista conjuntural, o momento de criação dos projetos de

alfabetização é marcado pela articulação entre a crise econômica e a crescente exigência do mercado consumidor do produto moradia. Para garantir maior competitividade, as empresas de edificações intensificam esforços visando ao “aumento da produtividade, a diminuição do desperdício de materiais, a diminuição dos acidentes de trabalho e a melhoria na qualidade do produto” (BARONE; LETELIER, 1995, p. 447).

A alfabetização, segundo a empresa pesquisada, cumpre um papel essencialmente instrumental, por ser concebida como um elemento capaz de garantir o incremento da produtividade e, portanto, da lucratividade.

A empresa tinha uma vontade grande de que a questão da qualidade fosse trabalhada a partir da oportunidade da escola. Quer dizer, que o trabalhador tivesse crítica em cima daquele trabalho que ele estava fazendo, então a escola foi um investimento da empresa nesse sentido, na busca dessa qualidade (Sandra, psicóloga).⁴

Outro aspecto viabilizado através da educação e extremamente valorizado, segundo a construtora, é o suposto aumento da responsabilidade que o trabalhador alfabetizado demonstra ter durante a execução de seu respectivo ofício:

Com a alfabetização, o cara passa a saber que se ele faltar vai acarretar mais trabalho para o outro. Ele passa a pensar um pouco mais em grupo, ele tem uma consciência a nível de acidentes, ele tem uma consciência a nível de desperdício, retrabalho (Ana Luiza, responsável pelo Projeto Educar).

Entretanto, cumpre destacar que, em sua maioria, as condições encontradas pelos trabalhadores diariamente nos canteiros de obras não apresentam alterações importantes. Estes permanecem caracterizados como locais de trabalho marcados pela sujeira e desorganização, pelo barulho e pelo perigo. Isso equivale a dizer que o trabalhador modificou-se qualitativamente a partir da alfabetização, principalmente pelo resgate de sua auto-estima; mas o canteiro de obras não, permanecendo então um descompasso entre o perfil do trabalhador e seu local de trabalho.

Ainda em relação à valorização do processo de escolarização detectado nas falas de parte da gerência dos canteiros de obras, é enfatizado o papel desempenhado pelo sistema educacional com referência ao adestramento, no sentido de moldar o trabalhador segundo os padrões desejados pelo capital (FRIGOTTO, 1999).

O principal da escola é dar consciência e disciplina ao operário. A primeira coisa é que ele tem que ser disciplinado, não pode ser **bocudo, respondão**, tem que ser uma pessoa fácil de lidar. Tudo que você manda ele fazer, ele está pronto para fazer (Orlando, mestre de obras, grifos nossos).

Ressaltamos que, embora parte da gerência dos canteiros de obras mantidos pela empresa pesquisada pense a educação como um meio de adestrar o trabalhador, isto não implica que a escola cumpra efetivamente tal papel. Este descompasso entre o papel que o capital deseja que a escola cumpra e a realidade na sala de aula explica-se, como bem assinalam Carnoy e Levin (1993, p. 70), por ser a educação "ao mesmo tempo, o resultado de contradições e origem de novas contradições. É uma área de conflitos a respeito da produção de conhecimentos, ideologia e emprego (...)".

A escola deve transformar esse trabalhador num cidadão. Então é isso que eu chamo ser cidadão: é a pessoa ouvir, tentar criticar, emitir a sua opinião, coisa que eles não fazem (Ana Luiza, responsável pelo Projeto Educar).

O depoimento acima expressa a dificuldade que a construtora possui em controlar não somente os conteúdos e a postura dos professores, mas, sobretudo, a dinâmica das aulas. Dito de outra maneira, o dia-a-dia escolar é construído/reconstruído pelos atores envolvidos no processo de aprendizagem (professor, aluno) e inexistente planejamento/intervenção pedagógica capaz de prever e ou controlar totalmente o inesperado característico da sala de aula.

ALFABETIZAÇÃO NOS CANTEIROS DE OBRAS: POSSÍVEIS SIGNIFICADOS

Os trabalhadores/alunos que passaram e passam pelos canteiros de obras/escolas procurando aprender a ler e escrever apresentam em comum não só a origem rural (principalmente da região norte e nordeste do país), mas principalmente o semblante cansado de quem teve uma história de vida pautada pela pobreza e um cotidiano de trabalho extremamente penoso.

Eu trabalhava na lavoura na Bahia junto com a minha mãe porque o meu pai, antes de eu nascer, ele morreu. Aí, fiquei eu com a minha mãe e meus dois avôs. Nisso, eu comecei a estudar, acho que eu estudei uns seis meses, aí já comecei a trabalhar porque eu já tinha

uma forcinha e nós tudo era pobrezinho. Aí, larguei a escola para trabalhar para ajudar minha família (Francisco, faxineiro).

A totalidade dos trabalhadores que participaram do 'Projeto Educar' é formada por homens com idade entre 18 e 50 anos, analfabetos ou semi-analfabetos, moradores da periferia de Cuiabá, trabalhadores sem qualificação anterior e que obtiveram na construção civil a única oportunidade de emprego na cidade. As dificuldades enfrentadas diariamente por estes trabalhadores decorrem de várias situações. Em primeiro lugar, a maioria deles acorda três horas antes do início da jornada de trabalho e retorna às suas casas no final do dia, entre três e quatro horas após o término das aulas⁵. Em segundo lugar, diferentemente de outros setores produtivos, o subsetor de edificações habitacionais exige que o trabalhador execute seu respectivo ofício sob as intempéries do tempo. Por último, e não menos importante, encontra-se um traço marcante do trabalho realizado no canteiro de obras, qual seja: o trabalho concretiza-se pelo dispêndio da força física do trabalhador.

Apesar do cansaço, do desânimo, da falta de perspectivas, estes trabalhadores, muitos com idade acima dos 50 anos, superam-se e procuram habituar-se ao manuseio de um instrumento que não requer força, mas sim habilidade. Este instrumento é o lápis. Nas duas horas de aula obtidas por dia, a força física não se faz necessária e quando observamos os alunos sentados tentando desenhar as primeiras letras, quase não enxergamos trabalhadores fortes e calejados, mas sim crianças tentando, errando e, por fim, com o olhar brilhante, conseguindo escrever alguma palavra.

O que mata na construção é a canseira. A gente tem que gostar mesmo de estudar, tem que ter vontade porque geralmente no serviço de obras chega à tarde, o cara ta num bagaço danado: é frio, é chuva, é sol, é vento (Francisco, pedreiro).

A leitura aparece para os alunos do projeto como algo que alterou qualitativamente suas vidas não apenas no âmbito do trabalho, mas também no cotidiano. A maior parte dos trabalhadores valoriza a leitura face aos benefícios alcançados no âmbito da vida cotidiana, tal como a leitura de jornal, da carta da família e do letreiro do ônibus.

Aqui eu aprendi a ler um pouco, agora eu não tenho mais dúvida em ir em tal lugar porque eu já sei ler o nome de ônibus, estação de

metrô. Para onde eu for agora eu não fico mais perguntando a ninguém porque agora eu vou sozinho (José Carlos, marceneiro).

O domínio da leitura possibilita ao trabalhador locomover-se sozinho por meio de transportes coletivos, sem que tenha o constrangimento de perguntar constantemente às pessoas em volta sobre o itinerário pretendido. Com isso, o grau de autonomia e liberdade do trabalhador aumenta e conseqüentemente a sua auto-estima, pois pior que ser analfabeto é explicitar diariamente tal condição a desconhecidos.

O mais importante para mim é saber ler, a minha irmã sempre compra jornal então eu posso pegar, posso ler algumas coisas no jornal que nem negócio de esportes que eu gosto demais. (Orlando, ajudante).

Nos depoimentos, percebe-se que a importância atribuída à leitura é superior àquela atribuída ao domínio da escrita. A esse respeito, Barone e Letelier (1995, p.465) salientam que, "no viver cotidiano, em geral, as necessidades de leitura sobrepõem-se às necessidades de escrita - isto faz com que as referências dos trabalhadores direcionem-se, com maior freqüência, à primeira destas habilidades".

Os conhecimentos obtidos através da escolarização são considerados importantes em várias situações da vida do trabalhador, porém, o mesmo não ocorre em relação à execução do trabalho no canteiro de obras, porque não modifica o conteúdo do trabalho e as relações de poder no canteiro.

A gente não saber ler e escrever na parte de pedreiro não atrapalha porque o pedreiro não precisa ter muito estudo. A parte de cálculo, essas coisa aí já é para o engenheiro, mestre de obras, quer dizer, isso aí nem para o encarregado já não faz tanta falta (Paulo, pedreiro de alvenaria).

A totalidade dos depoimentos obtidos junto aos trabalhadores dos canteiros de obras expressa a fragilidade de vínculos constituídos entre escolarização e execução das tarefas, independentemente do ofício; ou seja: a execução correta do trabalho não requer, necessariamente, um trabalhador com determinado nível educacional, mas sim que o mesmo possua experiência profissional adquirida no próprio local de trabalho. Em decorrência desta percepção, para os trabalhadores entrevistados, a escolarização é tida como o único instrumento capaz de concretizar o sonho de sair do canteiro de obras e

trabalhar em outro setor produtivo, que ofereça melhores condições de trabalho.

Se eu tivesse estudado, poderia ter um serviço melhor, eu jamais ia querer trabalhar aqui e é claro que eu quero sair. É aquilo que eu falo: hoje em dia o estudo não é tudo, mas a maior arma minha e eu acho que para o pobre é um estudo (Nelson, ajudante).

O desemprego passa a ser compreendido pelo trabalhador que passou pela escola como um fenômeno que independe da vontade do trabalhador. Desta maneira, a escola estimula a criticidade no aluno/trabalhador, fornecendo-lhe ferramentas que lhe possibilite compreender o mundo em que vive⁶.

É óbvio que o estudo me ajuda e vai me ajudar mesmo se eu tiver desempregado. Mesmo assim, ele vai tá me ajudando porque pelo menos eu vou ter a certeza que eu estou procurando serviço não por causa de mim, mas pela situação do país (Marcos, ajudante).

Com base no depoimento precedente, pode-se depreender que a importância da escolarização não está na possível superação do desemprego, mas sim na compreensão da problemática do desemprego enquanto um problema social e não individual.

A partir da análise dos depoimentos fornecidos pelos trabalhadores acerca da importância da escola em suas vidas, concluímos que a alfabetização significou para os mesmos o reforço à sua auto-estima, melhor convívio no local de trabalho, domínio do código escrito e, fundamentalmente, a base através da qual foram ampliadas as noções de criticidade e cidadania que lhes possibilitam o sentimento de pertencimento a uma dada sociedade.

Na perspectiva da construtora pesquisada, a educação é uma ferramenta capaz de melhorar o desempenho do trabalhador durante a execução de seus ofícios. A alfabetização emerge também como necessidade de adequar o nível escolar a novos processos construtivos, que demandam um trabalhador capaz de ler manuais de procedimento. Todavia, conforme enfatizamos acima, para o trabalhador a escolarização não tem relação direta com a execução do trabalho nos canteiros de obras, pois os “segredos” dos ofícios são apreendidos através da observação junto ao oficial e demandam prática e não leitura ou escrita.

A EMPRESA ESTUDADA NO CONTEXTO DA TERCEIRIZAÇÃO

A partir de 1990, intensifica-se o processo denominado 'reestruturação produtiva'⁷, visto que a articulação entre o aumento da produtividade e a redução de custos é considerada a alternativa à subsistência das empresas num cenário doravante marcado pelo acirramento da concorrência entre as mesmas. A concorrência que até então permanecia, em certa medida, circunscrita aos mercados nacionais, não mais observará as fronteiras regionais, ou seja, a produção, a distribuição e o consumo de bens mundializam-se⁸.

Em 2010, a empresa havia terceirizado todas as etapas do processo no segmento de edificações habitacionais (através da padronização e estandardização do projeto) e nos demais segmentos este índice atingia 90% das etapas. A terceirização e as inovações tecnológicas evidenciam um cenário marcado pela crescente precarização das condições de trabalho. A referida degradação das condições de trabalho pressupõe a flexibilização progressiva do mercado de trabalho através das seguintes iniciativas:

flexibilização da organização do trabalho e da produção (polivalência, exteriorização etc.); flexibilização dos tempos de trabalho (diversificação, variabilidade, mobilidade etc.); flexibilização das formas de emprego (redução de proteções contra as garantias de trabalho, alargamento de postos precários); flexibilização do custo salarial direto (posto em causa através da indexação dos salários sobre os preços e de reduções legais) e indireto (reformas de indenização do desemprego) (FREYSSINET, 1997, p. 3).

A subcontratação, segundo o setor de engenharia da empresa pesquisada, é a única estratégia capaz de assegurar a manutenção das construtoras no mercado, tida então como algo inevitável.

Hoje eu acredito que a palavra construtora deva acabar, aquela empresa piramidal, verticalizada com diretor, gerente, não sei o que, área de suprimentos, área de financeira... É uma questão de sobrevivência (Alcides, engenheiro).

A propósito da estruturação do mercado de trabalho na década de 90, Harvey (1992, p. 145-146) afirma que:

a subcontratação organizada abre oportunidades para a formação de pequenos negócios e, em alguns casos, permite que sistemas antigos de trabalho doméstico, artesanal, familiar (patriarcal) e paternalistas ('padrinhos', 'patronos' e até estruturas semelhantes à da máfia) revivam e floresçam, mas agora como peças centrais, e não apêndices do sistema produtivo.

A crescente terceirização de etapas do processo construtivo nos canteiros mantidos pela empresa faz com que parte da gerência vislumbre o seguinte cenário para a construtora num futuro não muito distante:

eu imagino que até eu vou ser acionista desta empresa, eu vou ser um prestador de serviços para a empresa. A empresa num futuro bem próximo vai ser uma marca com prestadores de serviços para esta entidade. (...) Para você entender melhor é o seguinte: uma Nike, ela não faz tênis, ela não faz nada, ela só tem a marca; uma Beneton não faz nada; uma Microsoft também, ela não faz nada, ao contrário, ela mantém uns carinhas pensando para ela lá, só aquele grupo fica pensando lá e ela tem um faturamento astronômico. E esta empresa aqui atuando enquanto empresa-mãe fazendo esses negócios e articulando esses negócios e tudo⁹ (Alcides, engenheiro).

Passados seis meses da obtenção do depoimento acima, constata-se que certas afirmações ali presentes de fato materializaram-se, como por exemplo, a subcontratação crescente de etapas da obra e a redução de 68,9% na força de trabalho empregada na produção, enquanto que no setor administrativo a redução atingiu 72,6%. Por outro lado, o engenheiro que forneceu o depoimento não se tornou acionista ou prestador de serviços da construtora - como pressupunha - e mais, foi demitido juntamente com outros trabalhadores em outubro de 2010.

A PRECARIZAÇÃO ABSOLUTA

Grande parte das análises que priorizam a problematização acerca dos efeitos da terceirização sobre as condições de trabalho indica a crescente precarização e aumento do desemprego que atingem o conjunto dos trabalhadores em diferentes níveis: diminuição dos benefícios sociais; degradação salarial; aumento do desemprego; ausência de equipamento de proteção/falta de segurança/insalubridade; trabalho menos qualificado; trabalho sem registro; desorganização sindical pelo esfacelamento e fragmentação do coletivo de trabalhadores e jornada mais extensa.

O que singulariza a subcontratação no Brasil é, em primeiro lugar, o seu grau de alcance, por atingir atualmente empresas de edificações de grande porte e que, historicamente, construíram uma trajetória num sentido diverso (como por exemplo, a construtora pesquisada) e, em segundo lugar, situa-se na conjugação nefasta para os trabalhadores entre subcontratação, desemprego e desregulamentação de direitos trabalhistas. A redução do número de postos de trabalho, motivada dentre outros fatores pela implementação da terceirização, é a consequência mais visível e prejudicial aos trabalhadores.

A situação de desemprego no subsetor apresenta contornos extremamente graves, pois o período de procura por um novo emprego é longo, o desemprego atinge principalmente os trabalhadores desqualificados e/ou com idade acima dos 35 anos e estes desempregados não possuem qualificação profissional anterior ou escolarização que lhes possibilite migrar para outros setores produtivos.

Outro aspecto referente ao desemprego diz respeito à sua incidência/predominância sobre determinado tipo de trabalhador. No caso do subsetor analisado, o desemprego atinge com maior intensidade os trabalhadores não qualificados.

Infelizmente, o não qualificado cada vez mais vai sobrando no mercado. Então, esse cara que a gente chama de servente, que é aquele que ajuda os outros, está saindo do mercado porque as coisas vão sendo mecanizadas. Várias coisas que se faziam na obra, que eram feitas manualmente por um indivíduo vai sendo extinta. (Luiz Carlos, engenheiro)

A difusão da subcontratação articulada à utilização de novos equipamentos e ferramentas de trabalho, bem como novos materiais, reduzem drasticamente as atividades anteriormente desenvolvidas pelos ajudantes e, por conseguinte, reduz-se o número dos mesmos nos canteiros de obras. Com isso, dá-se o fechamento da *porta de entrada* para o mercado de trabalho de um enorme contingente de operários migrantes, sem qualificação e analfabetos.

De acordo com o depoimento de um engenheiro da empresa pesquisada, o desemprego do trabalhador sem qualificação é mais dramático:

Você não pode deixar de levar em conta que esse indivíduo não qualificado que está diminuindo, não é só o emprego que ele está perdendo. Esse cara, ele mora na obra e se alimenta nesse local de trabalho. Então, cada vez que ele perde o emprego, ele não perdeu só o emprego, ele perdeu também o teto e a comida, é um indivíduo que não tem onde morar e se alimentar, além de não ter mais salário. (Moisés, engenheiro)

Segundo a direção do Sindicato, as construtoras terceirizadas não cumprem a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), chegando ao ponto de não pagarem sequer os dias trabalhados aos operários.

Os trabalhadores das subcontratadas trabalham até sem salários, isso nós vemos todo o dia. Tem operário que chega a trabalhar um, dois ou três meses sem receber um tostão. Aí você aciona os órgãos que se dizem competentes para cobrar isso das empresas e aí a coisa se enrola por muito tempo. Nisso, a empresa troca de nome e CGC, pedem falência o dia que quer e o coitado do trabalhador sem receber (Alcides, diretor do sindicato da construção de Cuiabá).

Referindo-se a este tipo de relação, Bresciani (1997, p. 200) ressalta que:

Na imensa maioria dos casos, a chamada terceirização à brasileira tem sido apenas mais um expediente para reduzir custos a qualquer preço, em que especialização e qualidade são retórica vazia, e a degradação do trabalho, do trabalhador, e também do produto, se renovam como meios espúrios de competitividade empresarial.

Outra prática crescente a partir da subcontratação é a contratação do trabalhador sem registro em carteira, portanto, sem direitos vinculados ao trabalho. O temor em adquirir a condição (real) de desempregado, que traz consigo a recusa em submeter-se a privações das mais diversas, acaba por induzir o trabalhador a aceitar esse tipo de contratação.

Nós vamos encontrar um índice grande de trabalhador sem carteira assinada e esse é o ponto mais explorador que existe. Isso acontece nas terceirizadas, ou dos pequenos construtores, ou dos gatos e isso nós conseguimos detectar principalmente quando tem morte na obra. Aí nós pegamos muitos trabalhadores sem registro e que acabam se acidentando e morrendo, aí é a hora da correria pra registrar o camarada depois de morto, entendeu? (Alcides, diretor do sindicato da construção de Cuiabá).

O depoimento acima evidencia o uso predatório da força de trabalho no setor da construção civil, posto que a empresa subcontratada procura legalizar a situação do trabalhador já morto, como se a premissa para a

existência formal e legal do trabalhador do canteiro de obras fosse a inexistência.

Cabe enfatizarmos que a adoção da terceirização, segundo a empresa contratante, contribuiu para o aumento da competitividade da mesma, pois possibilitou fundamentalmente a diminuição de custos. Todavia, na ótica de trabalhadores e sindicalistas, a terceirização é sinônimo de precarização das condições de trabalho, pois estas, quando oferecidas pelas construtoras de médio e pequeno porte (terceirizadas), são piores do que as encontradas nas construtoras de grande porte (contratantes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram analisados os condicionantes e as implicações decorrentes da implementação do processo de terceirização em uma construtora localizada em Cuiabá. A terceirização tem sido utilizada por um número crescente de empresas do subsetor de edificações habitacionais enquanto estratégia de racionalização do trabalho.

A trajetória da construtora pesquisada informa-nos que a busca por maior eficiência através da articulação entre o aumento da produtividade e a minimização de custos viabilizou-se pela escolha de diferentes estratégias de racionalização do processo de trabalho, que procuravam responder a determinadas conjunturas. Diante de uma conjuntura marcada pelo acirramento concorrencial, a construtora substituiu a política de valorização do trabalhador pela terceirização.

O empreendedor terceirizado ou a empresa subcontratada é um trabalhador por conta própria ou até mesmo um empregador sob o controle da empresa contratante. Dessa forma, reelabora-se o conceito de trabalhador coletivo, ampliando-o, pois se rompem os limites da empresa através da incorporação de outros trabalhadores vinculados a diferentes empresas no mesmo processo produtivo.

Na realidade, a terceirização propicia diminuição de custos para a empresa contratante porque o valor da remuneração concedida à empresa contratada é inferior ao despendido com trabalhadores próprios. A empresa terceirizada, apesar das queixas, mantém um volume de serviços superior ao

que detinha anteriormente e obtém redução nos custos de manutenção de seus trabalhadores através da intensificação da precarização das condições de trabalho nos canteiros de obras (burla à legislação trabalhista, pagamento por tarefa, descompromisso com o fornecimento de equipamento e cursos de segurança do trabalho, etc).

Do exposto anteriormente, concluímos que na terceirização, subcontratação, parceria, cooperação ou seja qual for a denominação dada a esse tipo de estratégia de flexibilização, a lucratividade auferida pelas empresas resulta da intensificação da exploração da força de trabalho¹⁰.

A escolarização não propiciou ascensão profissional e tampouco melhoria salarial ao trabalhador do canteiro de obras; ademais, tem-se que o “saber ler e escrever” alimenta o sonho deste em um dia deixar de trabalhar como pedreiro. Outro fato que merece destaque: embora a fala de alguns dos trabalhadores entrevistados aponte para a existência de vínculos entre educação e trabalho, na visão majoritária dos mesmos a alfabetização é posta como um mecanismo que alterou positivamente suas vidas fora da esfera da produção. Por último, mas de fundamental importância, está a contribuição da escolarização no sentido de desenvolver a criticidade e a cidadania dos trabalhadores, municiando-os com conhecimentos que lhes possibilitem compreender o mundo em que vivem e possivelmente participarem de maneira ativa na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

BARONE, Rosa Elisa & LETELIER, Maria Eugênia. "Canteiro escola": uma resposta da indústria da construção no contexto produtivo atual -. In: **Educação & Sociedade**, n.º 52, Campinas: Papius, dezembro/1995.

BRESCIANI, Luís Paulo. Os desejos e o limite: reestruturação industrial e ação sindical no complexo automotivo brasileiro. In: LEITE, Márcia de Paula (org.). **O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Papius, 1997.

CARNOY, Martin & LEVIN, Henry M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FREYSSINET, Jacques. Le rôle du chômage de masse dans la flexibilisation de l'emploi. In: APPAY, Béatrice & THÉBAUD-MONY, Annie. **Précarisation sociale, travail et santé**. Paris, Iresco, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.), **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, Livro 1, Volume 1, 1982.

SINGER, Paul. A crise das relações de trabalho. In: NABUCO, Maria Regina & NETO, Antônio Carvalho (orgs.). **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: Sociedade Editora e Gráfica de Ação Comunitária, 1999.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). E-mail: caetanoedson@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: camilaemanuella@hotmail.com

³ Este artigo é resultado de uma releitura do relatório final de Projeto de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. A pesquisa de campo foi realizada em uma empresa de edificações habitacionais situada em Cuiabá no ano de 2010.

⁴ Os nomes dos entrevistados são fictícios (o que assegura o anonimato dos mesmos).

⁵ É interessante ressaltar que de tempos em tempos o trabalhador desloca-se para um canteiro de obras numa região diferente, implicando um interminável acostumar-se a itinerários diferentes e, por conseguinte, a ônibus com horários diferenciados.

⁶ Enguita (1989, p. 218) entende que “embora possamos caracterizar a escola, em geral, como uma instituição que busca moldar as pessoas, não é possível ignorar que estas não são simples matérias primas ou produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa, como sugere a metáfora da tábula rasa. Trata-se, pelo contrário de seres humanos, dotados de inteligência e vontade, cujos desejos, preferências, aversões, expectativas, experiências, etc., se traduzem em respostas individuais e grupais aos imperativos da instituição, com o resultado final de que os resultados obtidos por esta não podem chegar jamais a coincidir com seus desígnios iniciais”.

⁷ “A reestruturação produtiva e industrial consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinição de papéis dos estados nacionais e das instituições financeiras, visando a atender às necessidades de garantia de lucratividade”. (CATTANI, 1997, p. 202).

⁸ “O termo de origem francesa ‘mundialização’ (mondialisation) encontrou dificuldades para se impor, não apenas em organizações internacionais, mesmo que supostamente bilíngües, como a OCDE, mas também no discurso econômico e político francês. Isso deve-se, claro, ao fato de que o inglês é o veículo linguístico por excelência do capitalismo e que os altos executivos dos grupos franceses estão entupidos dos conceitos e do vocabulário em voga nas business schools. Mas também, com certeza, ao fato de que o termo ‘mundialização’ tem o defeito de diminuir, pelo menos um pouco, a falta de nitidez conceitual dos termos ‘global’ e ‘globalização’. A palavra ‘mundial’ permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete – EUA, Canadá, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália – os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro, do caminho que vão ter de percorrer para adaptar-se”. (CHESNAIS, 1996, p. 24).

⁹ “O oligopólio, a grande empresa capitalista clássica, multinacional, transnacional, isto é, empresas existentes em centenas de países, empregando centenas de milhares de pessoas, cujas vendas anuais superam o PIB de um grande número de países pequenos, estão se descentralizando, estão ficando menores, porém criando ao seu redor uma rede de pequenas e médias empresas filiadas, subcontratadas, algumas vezes, com posse cruzada de ações. Isso é uma novidade. Dentro disto surge o franqueamento. Estão surgindo grandes redes de empresas, em que o núcleo é comparativamente pequeno. Por exemplo, a Benetton, um caso interessantíssimo, é uma empresa que, basicamente, desenvolve modelos de confecção e subcontrata a fabricação dessas roupas com dezenas de empresas outras, e, finalmente vende essas roupas no mundo inteiro.” SINGER (1999, p. 34-35).

¹⁰ “Antes de tudo, o motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão possível do próprio capital, isto é, a maior produção possível de mais valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho” (MARX, 1982, p. 380).

RECEBIDO EM: agosto/2013

APROVADO EM: setembro/2013

EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL - ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE

EDUCATION IN CAPITALIST SOCIETY – SUBJECTS TO ANALYSE

Adriana Alves da Silva¹
Elenilce Gomes de Oliveira²
Enéas Arrais Neto³

RESUMO

Neste texto, elencam-se aspectos importantes das categorias trabalho e alienação/estranhamento, da perspectiva marxista, visando a contribuir num alcance maior de compreensão no que se refere à crítica cotidiana da educação. Espera-se que a reflexão aqui expressa possa contribuir com subsídios para que a educação possa ser discutida sob uma perspectiva crítica, como elemento importante no desenvolvimento da sociabilidade humana, não podendo, portanto, seu desenvolvimento ser privilégio de ascensão pessoal de pessoas singulares.

Palavras-chave: Educação – Trabalho – Alienação.

ABSTRACT

In this paper, we list important aspects of categories such as job and alienation/estrangement, in the Marxist perspective, aiming to contribute for a better understanding of the criticism in education. We expect that the reflection expressed here may provide other elements in search of discuss the education in a critical perspective, as an important subject in the development of human sociability and not such as an individual prerogative.

Keywords: Education – Labor – Alienation.

INTRODUÇÃO

Cotidianamente, ouvimos discursos que analisam a educação como redenção e instrumento de ascensão social. Grande parte desses discursos reivindica a qualidade da infraestrutura, formação dos professores e maior compromisso na apresentação dos conteúdos, utilizando-se muitas vezes de casos isolados de projeção, para exemplo de que a educação mesmo diante de todas as adversidades seria um meio para a promoção social. Esses discursos, superficiais em seus argumentos, elegem a singularidade, esquecendo os

nexos e as determinações históricas da sociedade de classe, contribuindo para mascarar a exclusão e a desigualdade, naturalizando as relações sociais.

Compreendemos que várias são as matrizes teórico-metodológicas que se propõem a analisar a educação na atualidade, contudo, visando a uma apropriação crítica, optamos por investigá-la a partir da perspectiva marxista, sendo portanto o objetivo, nesse ensaio, exhibir alguns elementos que nos auxiliam a compreender a educação como elemento importante no processo de construção e transformação da ordem social.

A escolha da perspectiva marxista justifica-se em virtude de que nos permite ampliar o horizonte de análise, situando a educação na totalidade das relações sociais estabelecidas cotidianamente, num processo que possibilita a leitura e compreensão das múltiplas e contraditórias determinações da realidade em que está inserida, como reação dialética entre objetividade e subjetividade, cujo propósito se expressa na construção, transformação e humanização da sociedade.

No texto que segue, desenvolvemos esse ponto, elegendo aspectos das categorias, trabalho e alienação, como ferramentas importantes para pensar e analisar a educação na sociedade capitalista. Tencionamos identificar contradições e possibilidades de sua realidade, do ponto de vista da contribuição para a autonomia da sociedade, subvertendo os discursos e debates cotidianos de forma superficial.

Cabe destacar o fato de que a análise aqui estabelecida tem o entendimento da sua limitação e não pressupõe captar ou exaurir todos os aspectos da totalidade envolvida, mas apreender a educação como momento da totalidade concreta, buscando elementos que possam contribuir para um exame mais fundamentado, e para a qualificação das reflexões e dos debates.

TRABALHO – CATEGORIA IMPRESCINDÍVEL NO ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO

A educação é uma atividade eminentemente humana e, cotidianamente, o homem se utiliza desta para auxiliar nas ações de garantia de suas necessidades, sejam essas materiais ou espirituais. Assim, para estabelecimento de uma análise da educação, de fundamental importância se

faz o entendimento do processo pelo qual os homens garantem essa existência e afirmam-se homens, distinguindo-se dos demais seres naturais – entender, portanto, o trabalho.

Conforme Marx é no trabalho e pelo trabalho que o homem se constitui ser social. Diferentemente dos demais seres naturais, ele marca seu desenvolvimento desde o momento em que, para garantir a sua existência biológica, se distingue da natureza, ampliando suas formas de retirar desta os elementos básicos da sua sobrevivência, adaptando-a a si conforme suas necessidades:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 1987, p. 19).

Mediante o trabalho, a natureza se humanizou, dando origem à vida social, proporcionando condições avançadas de conforto e bem-estar. Pela atividade humana, e a capacidade de fabricar instrumentos, cada vez mais o homem evoluiu e se distancia da necessidade de atuação direta sobre a matéria natural, melhor utilizando o uso do tempo e propiciando facilidade na execução de tarefas de sobrevivência.

Aspecto importante reporta-se ao fato de o trabalho não ser uma atividade genética, nem o homem predispor em sua condição genética de habilidades e conhecimentos para transformação da natureza. Estas características são adquiridas com a repetição e experimentação nas suas ações cotidianas, sendo estas transmitidas mediante aprendizado. Esta característica fundamental evita que os homens tenham sempre de voltar à forma de trabalho mais elementar, possibilitando, ao contrário, o aperfeiçoamento dos instrumentos e evolução humana com origem nas gerações anteriores. Na explicação de Saviani (2007, p. 154),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo

produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Depreende-se, portanto, que, ao transformar a natureza pela ação do trabalho, o homem desenvolveu a capacidade teleológica de primeiro idealizar, para depois concretizar suas objetivações, podendo nestas visualizar possibilidades outras, fato que o distingue como ser inacabado e em constante transformação.

Pelo desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, o trabalho, por mais simples que seja, não se limita à experiência pessoal de uma pessoa, mas se realiza na base da experiência e da prática social coletiva, não atendendo a um elenco limitado e invariável de necessidades, implicando, ao contrário, o desenvolvimento de novas possibilidades (NETTO E BRAZ, 2010, p. 31).

O trabalho consubstancia-se, dessa forma, numa relação entre o homem e a natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p. 211).

Pelo exposto, podemos inferir que o trabalho é uma atividade coletiva, realizada por sujeitos que prefiguram o resultado de sua ação, não obedecendo apenas a determinismos orgânico-naturais, ou gregarismo de raízes naturais. Parte das necessidades de superação das condições materiais objetivadas na relação do homem com a natureza e se estende além destas, no estabelecimento de relações sociais fundamentais, que implicam a transmissão e aprendizagem de habilidades e conhecimentos e, portanto, em educação.

O trabalho privilegia, assim, um princípio educativo que auxilia o homem a compreender o processo histórico e social no qual está inserido,

ampliando as capacidades, potencialidades e sentidos humanos. Nesta direção, explica Ramos (2010, p.09):

[...] o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Ao comportar as ações realizadas pelos sujeitos, as quais ora relacionam o homem à natureza na produção de bens materiais, ora conectam os homens entre si na produção de relações de caráter imaterial/subjetivo, a sociabilidade humana/sociedade situa o homem para além da natureza, caracterizando-o como ser com capacidade para escolher, projetar, objetivar-se, desprendendo-se do imediato, da singularidade dos fenômenos, tornando-se assim universal.

Em verdade, pela capacidade teleológica de objetivar-se, seja de forma material ou de modo imaterial, o homem se revela como ser criativo e autoprodotivo: ser da práxis, produto e criação da sua autoatividade, “ele é o que(se) fez e (se)faz” (NETTO E BRAZ, 2010, p. 43).

Nesse sentido, e pelas objetivações possuírem o caráter coletivo e de processo, evoluindo continuamente, essas objetivações devem estar disponibilizadas de forma democrática a todos, assimilando-as e apropriando-as, cada homem, de forma singular, por aproximação e escolha, apropriação esta, em que reside a constituição da sua subjetividade.

Cabe ressaltar o fato de que a originalidade de cada indivíduo social (originalidade que deve nuclear sua personalidade) depende das condições e oportunidades vivenciadas, nas quais cada homem pode se apropriar do maior número de objetivações. Muito embora sejam as objetivações elaborações coletivas, porém, devendo, portanto, estar disponibilizadas para todos, esta condição não é garantia de que sua apropriação ocorra por meio dos homens singulares.

Este processo - Educação - tem papel fundamental, já que se expressa pelo resultado das ações de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. Corroborando Libâneo (1994, p.17), a educação é o “processo de

prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de suas necessidades”.

A educação se faz no cotidiano e envolve diversos espaços: família, igreja, organizações comunitárias, organizações de cultura, a política e a escola. Conforme Brandão (1995, p.47),

É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido – e - aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando.

É neste sentido, e nesta relação com o todo social, que a educação escolar é parte constitutiva indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para inserção no mundo profissional. É por isso que “hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica” (CURY, 2002, p.246).

É importante notar que, sendo a educação um fenômeno social, ou seja, parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, sua prática não se faz dissociada de intencionalidade, mas sim socialmente determinada. Neste sentido, embora a educação se faça atendendo a uma necessidade de socialização, não constitui elemento neutro, mas determinado por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, ou seja, valores, normas e particularidades da estrutura social à que está subordinada, incluindo suas contradições. Assinala Ramos 2010, p. 69:

[...] produzimos nossa existência em contextos produtivos concretos, também configurados economicamente pelo modo de produção, e com características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção. Tais características colocam, para os sujeitos, exigências específicas de domínio técnico-científico, para que se tornem aptos a produzir sua existência mediante a inserção nesses contextos. É nessa perspectiva que o trabalho se torna princípio educativo [num segundo sentido], ou seja, na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (grifo nosso).

Constituindo a educação uma ação que propicia a vivência de experiências em contextos configurados pelo modo de produção no qual os homens se organizam para objetivação de suas necessidades, torna-se evidente que, em sociedades onde a propriedade privada se faz existir e as objetivações do trabalho não mais se constituem como produto democrático coletivo, a educação também reflita essa situação, tornando-se diferenciada de acordo com os estratos e setores de classe nos quais acontece. Reflete, desta forma, o posicionamento dos vários grupos em conflito numa sociedade de classes.

O trabalho, pela própria acepção fundante da realidade, é uma atividade indispensável em qualquer modalidade de sociabilidade. Conforme já o percebia Marx,

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2004, p. 64-65).

Cabe assinalar contudo, que, muito embora o trabalho seja intrínseco à realização humana, nas sociedades de classe pode assumir um caráter ambíguo, ou seja, pode ser utilizado como instrumento de desenvolvimento das potencialidades do ser humano, mas, também, impedir esse desenvolvimento. Demonstra-se por um lado, como categoria mediadora do homem com a natureza, comum as pessoas, comportando a própria essência, sendo denominado por Marx de trabalho útil, trabalho concreto, que cria os valores de uso necessários ao ser humano para satisfazer socialmente as suas necessidades físicas e espirituais; de outra forma, sob o caráter de trabalho abstrato, trabalho como dispêndio de energia, se configura simplesmente como trabalho quantitativo, contido nas mercadorias, cujo principal fim é a criação de mais-valia, a valorização do valor, a reprodução e autovalorização do capital.

Com efeito, a condição de existência do homem, independente deste modelo de sociedade, está centrada no trabalho. Sem este, ele não pode viver, ou seja, sem produzir os meios de subsistência, não é possível pensar em qualquer forma de sociabilidade. Com efeito, muito embora a atual

sociabilidade traga a marca da alienação e do estranhamento, essa não é uma condição fixa, ou única, do trabalho, podendo ser mudada como expressão das próprias contradições engendradas pela sociedade de classes com a qual se articula.

Na sociedade capitalista, o trabalho é expresso de forma alienada em relação ao trabalhador, impedindo que ele desenvolva plenamente suas potencialidades. Por sua vez, a educação tem papel fundamental no processo de compreensão e elaboração da realidade viabilizada pelo trabalho. Na atualidade, porém, em virtude das objetivações humanas terem sido produzidas no marco da sociedade de classes, caracterizadas pela divisão social do trabalho e apropriação privada das forças produtivas, a educação assume a forma desta sociedade alienada, mascarando as relações de dominação e exploração, apresentando a sociedade atual como processo natural e estruturado sem possibilidade de modificação.

ALIENAÇÃO⁴ – A EXTERIORIZAÇÃO ESTRANHADA NA EDUCAÇÃO

Na sociedade capitalista, marcada pela divisão social do trabalho e propriedade privada dos meios de produção, o produto da atividade humana, e dentro desta a educação, em vez de beneficiar a todos, passa a ser desenvolvida de forma desigual, privilegiando uma classe em detrimento de outra. Desse modo, o trabalho que garantiu ao homem a capacidade teleológica deixa de se mostrar como objetivações do trabalhador, para se exprimir como algo que lhe é estranho, fenômeno de inversão caracterizado com procedência na alienação.

A alienação, neste entendimento, reporta-se à relação do trabalhador com o seu trabalho, o qual deixa de se mostrar como objetivações que possuem características e identidade do trabalhador (singularidade), deixando também de espelhar aquilo que representa a humanidade (universalidade), passando a dominar o trabalhador, e expressando-se não como obra sua, mas sim como algo que lhe é estranho, em que o homem não se reconhece.

Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu

trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas, infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho, e fora de si [quando] no trabalho. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio de satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (...) Pertence a outro e é a perda de si mesmo. (MARX, 2008, p. 82-83).

Com efeito, o trabalhador passa a enxergar a realidade não mais como produção das condições materiais de existência - do trabalho – deixando a condição de sujeito a objeto, sentindo-se um ser estranho na sociedade que edifica. Alienado o trabalho, “a criatura passa então a dominar o criador”, num fenômeno de inversão no qual o trabalho perde o caráter humanizador e, quanto mais o homem produz, mais ele se aliena, mais ele se desgasta física e espiritualmente, numa relação de estranhamento cujo produto aufere uma autonomia capaz de domina-lo (NETTO E BRAZ, 2010, p. 31).

Todas estas consequências derivam do facto de que o trabalhador se relaciona ao produto do seu trabalho como a um objeto estranho. Com base neste pressuposto, é claro que quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, tanto mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria perante si, tanto mais pobre ele fica na sua vida interior, tanto menos pertence a si próprio. (MARX, 2008, p.159).

Para Marx (2008), o trabalho alienado não se apresenta apenas na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho. Nesse sentido, argumenta que a alienação é expressa em quatro aspectos inter-relacionados.

1. Alienação dos produtos do trabalho.
2. Alienação do ato da produção.
3. Alienação do ser genérico do homem.
4. Alienação do homem pelo próprio homem.

A alienação do trabalhador com o produto do seu trabalho mostra-se na falta de reconhecimento do homem de sua capacidade de se ver como ser criador, produtor. Nesse sentido, não mais encontra identidade com o resultado

do seu trabalho, parecendo-lhe este como uma coisa estranha que não lhe pertence. Assim, os objetos produzidos não servem para satisfazer suas necessidades, mas sim as de outrem.

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto, que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2008, p. 159).

Sem se reconhecer nos objetos que produziu, o trabalhador passa a ter com estes uma relação de autonomia e oposição. Com efeito, o trabalho, no lugar de trazer satisfação, desumaniza e oprime o trabalhador. Por isso, o trabalhador se torna um servo dos objetos que produz:

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX, 2008, p. 160).

Alienação do ato da produção. Conforme Marx (2008), durante a produção, em virtude de a atividade a ser realizada ser determinada por outrem, ou seja, seu conteúdo e sua finalidade não são determinados pelo trabalhador, a alienação se manifesta do trabalhador consigo próprio, e, desta maneira, reflete no seu trabalho que lhe parecer alheio, como se não fosse seu.

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. [...] O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. [...] Chega-se à conclusão que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal. Comer, beber e

procriar, etc., são também certamente genuínas funções humanas. Mas, abstractamente consideradas, o que as separa da restante esfera da actividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal. (MARX, 2008, p. 162-163).

Nesse âmbito o trabalhador não se realiza, não sente satisfação no que faz e sua ação, enfim o brutaliza. Nesse sentido, que Marx enfatiza que o homem só aparecerá plenamente livre quando das suas atividades puramente animais, ou seja, comer, beber e procriar, de modo que se chega a recair na contradição “enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal”. (MARX, 2008, p. 162).

O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente - espécie. Ou antes, é apenas um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência. (MARX, 2008, p.84).

Na alienação do homem com relação ao seu ser genérico, constata-se que ele fica destituído de sua característica universal, reduzindo-se a uma mera condição de vida individual, não se reconhecendo nas objetivações humanas, tão pouco imprimindo sua marca nestas objetivações.

Alienado da sua forma genérica, ele não logra se enxergar no outro, equalizando-se aos animais e perdendo, portanto, a capacidade de humanização. Por sua vez, a atividade laboral passa a ser apenas meio de sobrevivência individual, desprovida de concepção e essência humana potencialmente emancipadora, deixando de ser uma manifestação de sua essência para ser instrumento apenas para a fabricação de bens de sobrevivência:

[...] é precisamente na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Tal produção é a sua vida genérica ativa. Através dela, a natureza surge como a *sua* obra e a sua realidade. Por conseguinte, o objeto do trabalho é a *objetivação da vida genérica do homem*: ao não reproduzir-se apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele duplica-se de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. Pelo que, na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objeto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua *vida genérica*, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em

desvantagem a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico. (MARX, 2008, p. 165-166).

A alienação do homem em relação ao próprio homem sintetiza os demais aspectos da alienação desenvolvidos por Marx. O homem alienado do seu processo produtivo e do produto do seu trabalho, e ainda de seu ser genérico é, em verdade, o homem alienado de si mesmo. A auto-alienação se estabelece, pois, quando ele não se percebe como ser genérico, quando não se percebe no outro. Com efeito, uma vez que o produto e a atividade de uns pertencem a outros, este outro passa a ser visto como um concorrente, um rival e não como semelhante.

Uma conseqüência imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a *alienação do homem* relativamente ao *homem*. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em oposição com os outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens, bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho dos outros homens. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana (MARX, 2008, p. 166).

O trabalho alienado é intrínseco do sistema capitalista e, dentre os seus desdobramentos para obtenção de suas finalidades, encontram-se a propriedade privada e a divisão social do trabalho, dimensões estas que impedem, a um só tempo, que o trabalhador possa ter domínio da produção e, conseqüentemente, do produto do seu trabalho. Conforme observam Marx e Engels (1987, p. 46), a "divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas: a primeira enuncia em relação à atividade aquilo que se enuncia na segunda em relação ao produto da atividade".

Estando o trabalhador separado dos meios de produção e dispondo apenas de seu trabalho, não vê alternativa para garantir a sua sobrevivência a não ser estabelecer uma relação com outro que está fora do processo de trabalho (o detentor dos meios de produção) em troca de um salário, não tendo, portanto, domínio sobre o processo de seu trabalho nem sobre o produto deste, tornando-se um trabalhador alienado e, portanto, vulnerável às condições de apropriação privada impostas:

A propriedade privada resulta portanto, por análise, do conceito de trabalho exteriorizado (entäusserten), isto é, de homem exteriorizado (entäusserten), de trabalho estranhado (entfremdeten), de vida alienada (entfremdeten), de homem alienado (entfremdeten). Herdamos certamente o conceito de trabalho exteriorizado (entäusserten) (de vida exteriorizada (entäusserten)) da economia nacional como resultado do movimento da propriedade privada. Mas evidencia-se na análise desse conceito que, se a propriedade privada aparece como fundamento, como razão do trabalho exteriorizado (entäusserten), ela é antes uma consequência do mesmo, assim como também os deuses são, originariamente, não a causa, mas o efeito do erro do entendimento humano. Mais tarde essa ação se transforma em ação recíproca. (MARX, 2008, pp. 87-88).

Pela divisão social do trabalho, a alienação fragmenta e hierarquiza a produção em funções de planejamento e execução, ou trabalho material para produção de coisas e trabalho intelectual para produção de ideias. Nesta divisão, o trabalhador braçal fica destituído dos meios de produção intelectual, sem direito a contribuir com a criação, passando a executar ações sobre as quais não tem qualquer domínio, conferindo autonomia às ideias (consciência) e passando a acreditar serem estas que criam a realidade.

Nesse sentido, a fragmentação se fortalece, dicotomizando e privilegiando as ações de planejamento em detrimento das ações de execução, passando as ideias a serem consideradas responsáveis pela constituição da realidade, mostrando-a não como realmente é, mas como aparenta. Consequência do trabalho alienado, o trabalhador equipara-se a uma mercadoria, ficando o desenvolvimento de suas potencialidades humanas em plano secundário. Assim, o trabalhador somente se faz importante como força de trabalho que pode ser comprada ou vendida conforme as necessidades do capital.

Em verdade, despojado de todas as condições necessárias à utilização autônoma de sua força de trabalho e, não tendo, além desta, outra mercadoria para vender, o trabalhador se transforma, assim numa mercadoria, estabelecendo com o patrão uma relação entre comprador e vendedor da força de trabalho, abrindo-se um novo período na história social humana no qual além dos bens necessários à vida humana, o próprio trabalhador passa a ser mercadoria. (GRANEMANN, 2009).

Sendo a alienação inerente à sociedade capitalista, em que a estrutura social se caracteriza na divisão social do trabalho e da apropriação

dos bens coletivamente produzidos por uma classe, “as finalidades assim como os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais”. (LIBÂNEO, 1994, p.18).

Nesse processo de alienação, a apropriação e transmissão de conhecimentos e habilidades, elaboração histórica e coletiva, que encerram o patrimônio desenvolvido pela sociabilidade humana, se transmitem também de maneira desigual e alienante, rebaixando o desenvolvimento e a evolução humana.

Assim a educação, ação intrínseca das relações sociais e “meio pelo qual se desenvolvem o conhecimento, os valores, os aspectos éticos, a dimensão crítica, onde se desenvolvem aprendizados constantes e gradativos”, que proporciona aos indivíduos a capacidade para formular, conhecer e estabelecer relações ativas e transformadoras em relação ao meio social, em vez de contribuir para humanização e emancipação social, na sociedade capitalista, acaba por se perder na divisão das tarefas, separando de forma hierárquica os saberes em ações de planejamento e execução, reflexo da divisão social do trabalho que separa trabalho manual do trabalho intelectual. (OLIVEIRA, 2007, p.22).

Integrante dessa sociedade com base na divisão de classe e fragmentação do trabalho socialmente produzido, a educação passa a se organizar de forma a atender as exigências do contexto produtivo, passando as profissões do ponto de vista da formação, “a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas”. (RAMOS, 2010, p.70).

Atendendo aos interesses da classe dominante, a educação bifurca sua forma e modalidade de disponibilização. Assim, para os filhos das elites, as instituições de ensino se caracterizam pelo ensino propedêutico, já para os filhos dos trabalhadores, ensino profissionalizante, este voltado à formação de uma força de trabalho psíquica e fisicamente adaptada às técnicas e à disciplina da produção para preparação de mão de obra para o mercado.

Espelhado na forma de organização do processo produtivo, o qual desenvolve apenas capacidades unilaterais do trabalhador, separando-o, atomizando-o e isolando-o para execução de funções específicas, sem domínio

do processo produtivo total e conectado à sociedade, a educação reproduz essa lógica, privilegiando a transmissão do que já está pronto e acabado de forma fragmentada e especializada em disciplinas, sem qualquer vinculação, não deixando espaço para “compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas”. (RAMOS, 2010, p.67).

Por sua vez, a Ciência, desdobramento da educação e necessidades da produção material, desenvolvida de forma pura e centrada em descobertas de benefício coletivo, é monopolizada, passando a ser utilizada de forma aplicada, estreitando os laços entre o mundo da produção e o mercado, transformando-se numa mercadoria adequada a serviço do capital. Conforme Marx,

Os conhecimentos, a compreensão e a vontade, que o camponês ou artesão autônomo desenvolve mesmo que em pequena escala, como o selvagem exercita toda arte da guerra como astúcia pessoal, agora passam a ser exigidos apenas pela oficina em seu conjunto. As potências intelectuais da produção ampliam sua escala por um lado, porque desaparecem por muitos lados. O que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se defrontam. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial, ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital. (2004, p.283-284).

Cabe destacar que a educação, muito embora tenha uma conotação ampla, realizando-se em todos os espaços da vida humana, em sua modalidade formal como escola, aluno e professor, surge quando a “educação se sujeita à pedagogia”, ou seja, quando situações próprias para o seu exercício são criadas e estabelecidos executores especializados para sua realização, associando também a estes métodos regras e tempos. (BRANDÃO, 1995, p.26).

É com a Revolução Industrial que se evidenciam os vínculos da educação com a produção da vida material, carecendo a vida produtiva de formação, passando o mercado a ser elemento indissociável e princípio ordenador do sistema de ensino, do currículo e das práticas pedagógicas,

reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista. A sociedade alienada/estranhada, longe de proporcionar o desenvolvimento integral dos trabalhadores em todas as suas potencialidades, os especializa, hierarquiza e os individualiza, num processo em que o outro deixa de ser visto como semelhante para ser um rival, um concorrente, num contínuo espaço de insegurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos exprimir aspectos importantes das categorias trabalho e alienação, da perspectiva marxista, visando a subsidiar e fundamentar o debate quando da crítica da educação na sociedade atual, por defendermos a noção de que uma análise da educação que fuja da superficialidade, necessariamente, tem de estabelecer relações com a totalidade da vida material e visualizar as contradições e antagonismos de classe.

Muito embora outras categorias da tradição marxista sejam importantes quando da análise da educação, optamos neste texto por trabalho e alienação, por julgarmos serem estas imprescindíveis nas discussões, tendo em vista conterem em seu interior elementos que instigam o questionamento e a reflexão, propiciando a compreensão de que a sociedade de classes com base na apropriação privada dos meios de produção e divisão social do trabalho é resultado do processo histórico e, portanto, passível de transformação.

Em realidade, a ausência da compreensão da categoria trabalho, como categoria fundante da sociabilidade humana e elemento que permite ao homem transformar a sociedade ao tempo em que também se transforma, fragiliza o debate, contribuindo para que as análises de educação se façam esvaziadas de argumentos mais complexos e totalizantes. Por seu turno, a falta de compreensão de que a alienação está presente no cotidiano, sendo responsável pelo aparecimento do dominador e da propriedade privada, impedindo que os meios de produção, assim como o patrimônio propedêutico produzido se façam acessíveis de maneira democrática e socializada, também

são aspectos que empobrecem os discursos, constituindo-se, estes, de maneira superficial.

Desta forma, analisar a educação na sociedade do capital numa perspectiva marxista é desvelar o conteúdo das relações materiais entre os homens, explicitando como estas se constituem no cotidiano e na totalidade da sociedade. É descortinar as contradições e antagonismos que permeiam à luta de classes, desnudando a exploração e as desigualdades provocadas pela relação entre o capital e o trabalho em sua relação com o processo educativo.

Uma análise da educação numa perspectiva marxista exige, assim, uma reflexão transposta aos mecanismos formais e sistematizados da educação escolar, que privilegiam conteúdos abstratos e fogem ao questionamento, à crítica e ao julgamento, num adestramento de conformismo e disciplinamento oriundos da ordem vigente. Exige reconhecer que a educação na sociedade de classes é utilizada para formação limitada e voltada para interesses de mercado, que, ao tempo em que aliena, fragmenta o conhecimento e o desvincula do cotidiano, prestando-se muito mais para seleção e repetição de ações rígidas do que para ampliação e intervenção no dia a dia.

Dentro da perspectiva marxista, a educação não é um processo de transferência de saberes, mas sim um processo dialético de conhecimento da realidade, pautado por um caráter libertador, questionador, que adentra a essência da realidade, desvendando a relação dialética entre objetividade e subjetividade da totalidade das manifestações cotidianas, não apenas na busca de explicações, mas também de intervenção e transformação na sociedade.

Para a perspectiva marxista, a educação deve ser um instrumento de mudança e de transformação da sociedade, e não de manutenção da ordem vigente, libertando o homem da opressão existente durante a produção e reprodução da vida social, fenômenos que, partindo da teleologia humana, deveria ser humanizador e não opressor.

Nesta emancipação, não há um antídoto ou uma pedra filosofal. Assim, uma das tarefas importantes da educação reporta-se a contribuir para descoberta de que elementos impedem a emancipação do homem, indicando-lhe as raízes sociais desses elementos para nega-los. Em verdade, é negando a organização material classista que a emancipação pode acontecer.

Para Marx, são as contradições no contexto do desenvolvimento das forças produtivas que propiciam o reconhecimento do trabalhador quanto ao seu estado de opressão. Nesse sentido, atribui à classe trabalhadora a tarefa de transformação da sociedade capitalista numa outra sociabilidade, na qual os homens possam ser valorizados, não pela sua capacidade de produção material, mas por serem humanos dotados de capacidade criadora, capazes de se elevarem acima das necessidades materiais imediatas.

A educação em todo esse processo ocupa espaço fundamental no sentido de contribuir para ampliação da consciência do trabalhador quanto à situação de exploração vivenciada na sociedade de classe. Na generalização de uma educação que venha a contribuir para superação da formação unilateral, contudo, retrato da divisão social do trabalho, é uma tarefa que exige, por princípio, a base de uma consciência de classe.

Nessa perspectiva, debates e discursos que não levem em consideração o rompimento da sociabilidade humana que mantém a propriedade privada dos meios de produção e que reproduz a divisão social do trabalho, refletida numa educação para o conformismo e para a disciplina e ascensão social singular, continuarão esvaziados e fragilizados e contribuirão para fortalecimento e permanência da sociedade capitalista atual.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 116, July 2002.

GRANEMANN, Sara. **O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ ABEPSS/ CEAD-UnB Brasília, 2009.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____, Karl. **O Capital**, Vol. 1/1. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (I – Feuerbach). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

NETTO, J. P. e BRAZ, M. **Economia Política** – uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Simone Barros de. **Desenvolvimento sustentável e cultura de paz no meio escolar**: desafios para o serviço social. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

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

¹ Assistente Social, doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do IFCE – Campus Iguatu, e-mail: adriana_as_ce@hotmail.com

² Pedagoga, Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do IFCE – Campus Fortaleza, e-mail: elenilce@ifce.edu.br

³ Arquiteto, Mestre em Sociologia, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor da UFC, e-mail: eneas_arrais@hotmail.com

⁴ Muito embora exista no meio acadêmico uma discussão na qual se distinguem alienação/exteriorização de estranhamento, por considerar que na produção o trabalhador necessariamente se aliena e, portanto, se exterioriza, colocando algo de si nas objetivações, consideramos aqui alienação como estranhamento, ou seja processo no qual o trabalhador não se reconhece no que produz. Já por objetivações consideramos a atividade criativa, seja da relação entre o homem e a natureza, seja da relação dos homens entre si. A tradução da obra Manuscritos Econômicos e Filosóficos feita por Jesus Ranieri e editada pela Boitempo privilegia essa discussão na qual os termos alienação e objetivação são equivalentes, significando momentos positivos no desenvolvimento humano.

RECEBIDO EM: agosto/2013

APROVADO EM: setembro/2013

POLÍTICA DE C&T E DISPARIDADES REGIONAIS NO BRASIL: RAZÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA AMAZÔNIA¹

C &T POLICY AND REGIONAL GAPS IN BRAZIL: REASONS FOR THE CONSOLIDATION OF PUBLIC UNIVERSITIES IN THE AMAZON

**Antônio Carlos Maciel²
Andréia da Silva Quintanilha Sousa³
Tânia Suely Azevedo Brasileiro⁴**

RESUMO

O objetivo do texto é discutir a necessidade da expansão da oferta de cursos públicos para o ensino superior e conseqüentemente o incremento na pós-graduação na Região Amazônica. Os dados apresentados têm como base as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão pertencente ao Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária na Amazônia e de importantes estudos sobre o tema, dentre os autores, destaque para Martins (1986) que ajuda a pensar a questão agrária brasileira. A necessidade de expansão de cursos superiores públicos é constatada por todos os indicadores, ratificada pelas autoridades e instituições de ciência e tecnologia, e uma condição *sine qua non* para a consolidação das universidades públicas do Norte do país. Para demonstrá-las, dois grupos de razões podem ser listados: as que apontam para a diminuição das disparidades regionais e as que reconhecem a urgência de uma resposta aos impactos sócio-ambientais decorrentes da ocupação sócio-econômica recente da região.

Palavras-chave: Ciência e Tecnologia – Ensino Superior – Expansão – Região Amazônica.

ABSTRACT

The purpose of the paper is to discuss the need for expansion of public courses for higher education and consequently the increase in graduate school in the Amazon. The data presented are based on research by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), an agency within the Ministry of Education (MEC), the National Institute of Colonization and Agrarian Reform Amazon and major studies on the subject, among the authors, especially Martins (1986) that helps to think agrarian issue. The need for expansion of public higher education is evidenced by all indicators, ratified by the authorities and institutions of science and technology, and a *sine qua non* for the consolidation of public universities in the North. To demonstrate them, two groups of reasons can be

listed: those who point to the reduction of regional disparities and to recognize the urgency of a response to the environmental and social impacts arising from the occupation of the recent socio- economic region.

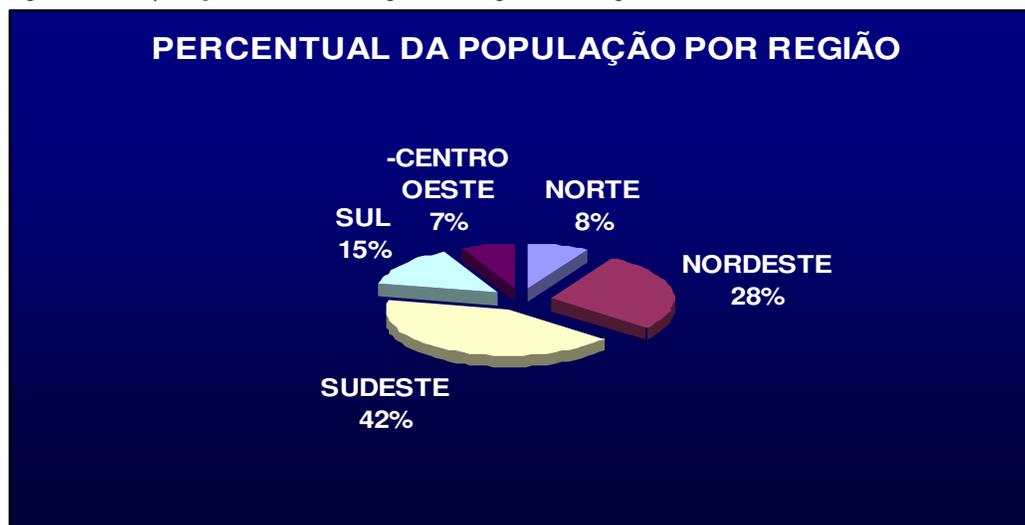
Keywords: Science and Technology - Higher Education - Expansion - Amazon.

AS DISPARIDADES REGIONAIS

É histórica a concentração de ciência e tecnologia no centro-sul do país (regiões sudeste e sul). Poder-se-ia, para atenuar tal concentração, argumentar que estas regiões também são as mais populosas e que sua economia, que pode ser medida pelo PIB regional, representa um volume de riqueza correspondente as suas necessidades.

No entanto, verificando bem os dados estatísticos, mesmo levando em consideração a correspondência C&T/População e C&T/PIB, consta-se que as disparidades ultrapassam os limites de uma suportável proporcionalidade.

Figura 1 – População do Brasil, segundo as grandes regiões



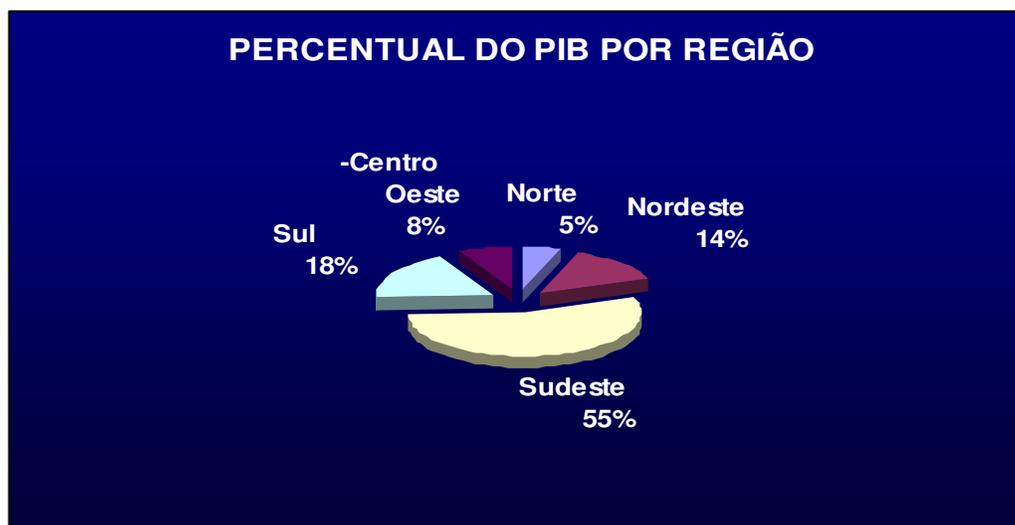
Fonte: IBGE, Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007.

Na Figura 1, percentual da população por região, observa-se que as regiões Sul e Sudeste detêm 57% da população.

O PIB das duas regiões, contudo, conforme se observa na Figura 2, chega a 73%, correspondentes a $\frac{3}{4}$ de toda a riqueza produzida no país.

Qualquer política de C&T, na medida em que está continua extremamente vinculada ao Setor Público, deveria buscar corrigir as diferenças entre as regiões, levando em consideração as demandas sociais destas.

Figura 2 – Produto Interno Bruto a preços correntes, segundo grandes regiões – ano base 2004.



Fonte: IBGE(2004), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais.

Não é o que ocorre nem em atendimento de graduação (embora este tema não é objeto desta nota) nem em termos de pós-graduação, conforme atestam os dados da Tabela 1 e Figura 3, a seguir.

Esses dados demonstram que a correspondência em vez de se dá em função das demandas sociais, dá-se pelo poder concentrador de riqueza (o que não é nenhuma novidade) da região.

Tabela 1 – Número de programas de pós-graduação, por nível, agrupado por região – ano base: 2006

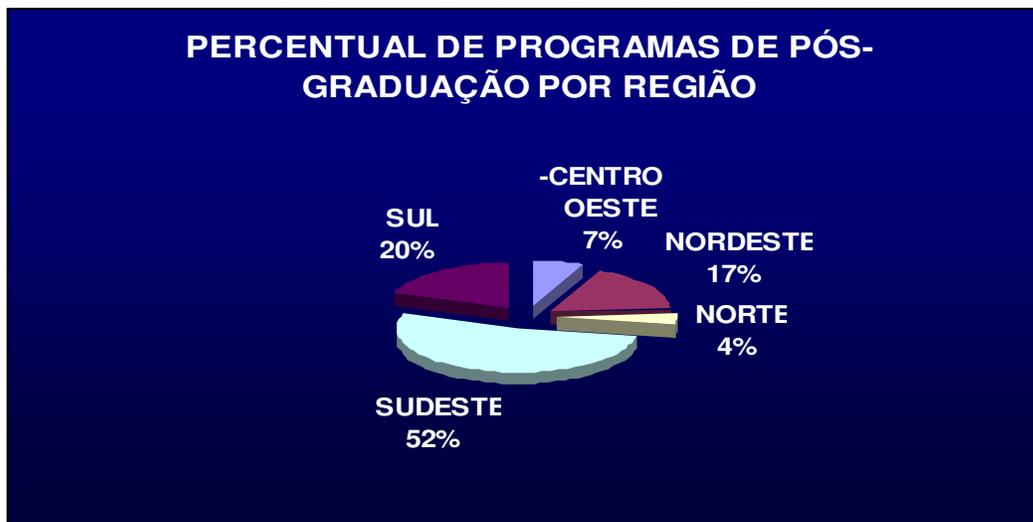
Região	Total	M	D	M/D	F
<u>CENTRO-OESTE</u>	156	86	2	56	12
<u>NORDESTE</u>	385	216	10	129	30
<u>NORTE</u>	93	64	2	23	4
<u>SUDESTE</u>	1184	348	20	734	82
<u>SUL</u>	449	211	5	204	29
Total	2267	925	39	1146	157

Fonte: CAPES/MEC.

Legenda: M = Mestrado, D = Doutorado, F = Profissionalizante,

Com efeito, sem torturar os dados, haja vista que são oficiais e são facilmente encontrados nas fontes de referência, há uma correspondência quase biunívoca entre o percentual do PIB das regiões Sudeste e Sul (73%) e a oferta de Programas de Pós-Graduação (72%), conforme Figura 3. Portanto, 15% acima da correspondência em relação à população, o que em termos quantitativos absolutos significam uma distância abismal.

Figura 3 – Percentual de programas de pós-graduação, agrupados por região



Fonte: CAPES/MEC(2006) – Ano Base 2006.

Não deixa de ser interessante, pelos parâmetros aqui analisados (PIB versus oferta de pós-graduação stricto sensu), que o Sul seja a região mais beneficiada nessa correspondência e o Nordeste, o mais prejudicado.

Mas é na relação oferta de pós-graduação stricto sensu versus população, que as disparidades entre as regiões são mais visíveis.

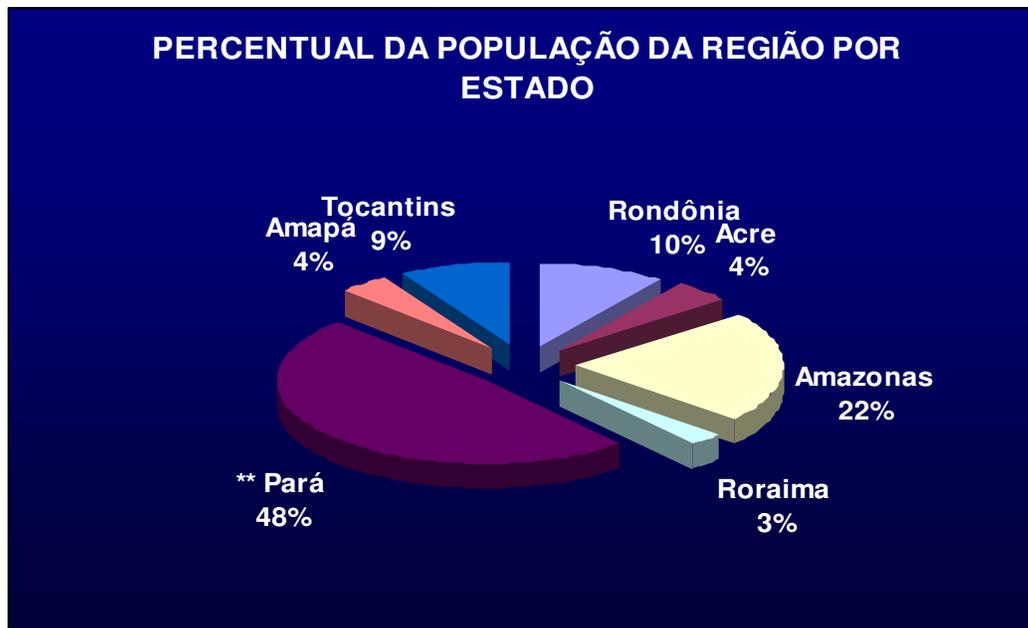
A oferta de programas de formação stricto sensu do Sudeste são 7% acima do percentual da sua população; o Sul, 5% acima; o Nordeste, 11% abaixo; e o Norte, 4% abaixo.

AS DISPARIDADES INTRARREGIONAIS

O modelo concentrador de riqueza e a correspondente concentração em C&T não é, todavia, determinante apenas das disparidades regionais. Enquanto modelo de política pública, repercute diretamente na organização e

na distribuição dos sistemas de C&T de cada uma das regiões. E a região Norte não é exceção. Vejamos figura 4.

Figura 4 – Percentual população da Região Norte, por estado



Fonte: IBGE, Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007.

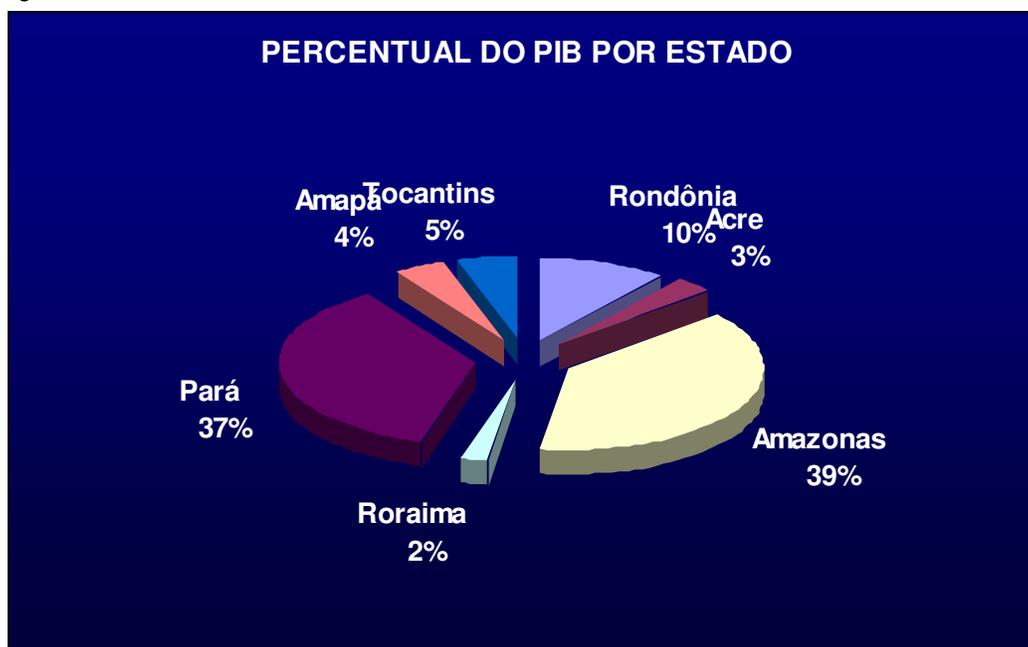
No geral, os Estados mais tradicionais, com maior população e maior volume de PIB, concentram, também, a oferta de cursos para a qualificação de recursos humanos, nos níveis da pós-graduação stricto sensu. Mas alguns aspectos diferem do padrão nacional.

Em termos de PIB, Pará e Amazonas encontram-se praticamente empatados, com 37% e 39 respectivamente, e juntos concentram 76% de toda a riqueza produzida na região. 3% a mais, portanto, do que o representado pelas regiões Sul e Sudeste (73%) em relação ao restante do país. Concentração, porém, impressionantemente próxima da taxa nacional.

A diferença do padrão nacional reside no fato de que o maior PIB (Amazonas com 39%) não corresponde a maior oferta de Programas de Pós-Graduação (Amazonas, 36%), contra 47% de Programas oferecidos pelo Estado do Pará, cujo PIB atinge 37%. Essa diferença, no entanto, é absolutamente compreensível, porque o Pará detém mais que o dobro da população do Amazonas.

Entre os cinco Estados restantes, que detêm 24% do PIB, ocorre um fenômeno interessante: olhando para o lado da oferta de programas de pós-graduação, percebe-se uma equidade nessa oferta de programas; olhando, porém, tanto pelo lado do PIB quanto da População, o Estado de Rondônia está extremamente prejudicado.

Figura 5 – Produto Interno Bruto a preços correntes, segundo as unidades federativas da região – ano base 2004.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais.

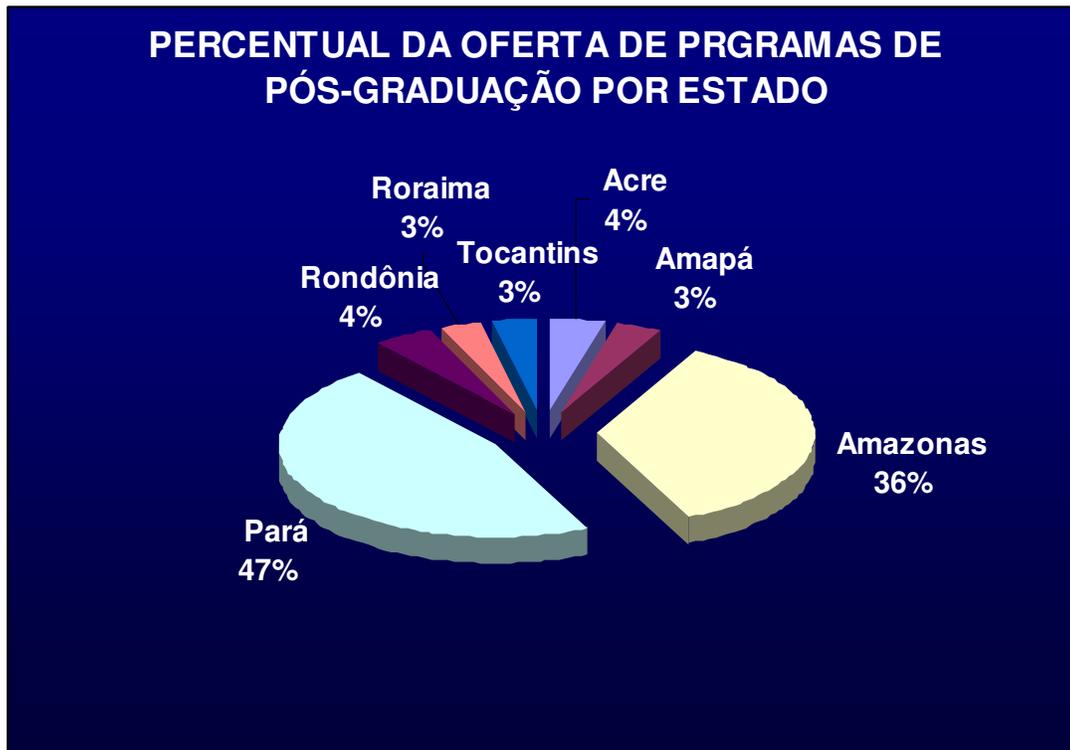
Conforme Figura 5, detentor de 10% tanto de população quanto de PIB regional, o **Estado de Rondônia** somente é contemplado com 4% dos programas de pós-graduação stricto sensu. Ora, o PIB de Rondônia corresponde ao PIB de Acre, Roraima e Tocantins juntos. Esses Estados, igualmente juntos, disponibilizam de 10% dos programas regionais de formação pós-graduada, importando, por esse critério, numa defasagem de 6%, o que em termos quantitativos representa muito.

Do ponto de vista da população, o **Estado de Rondônia** tem quase a totalidade dos Estados do Acre, Roraima e Amapá, que juntos são responsáveis, também, por 10% dos programas stricto sensu.

Portanto, a aparente equidade de oferta de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, entre os cinco Estados menores da Região, esconde

uma distorção de oferta desses Programas com prejuízo significativo para o Estado de Rondônia. Comparativamente, se o Nordeste é o mais prejudicado em termos nacionais; o Estado de Rondônia o é em termos regionais.

Figura 6 – Percentual de programas de pós-graduação, agrupados por unidade federativa da região



Fonte: CAPES/MEC – Ano Base 2006.

Os dados expostos acima, Figura 6, demonstram o déficit, exemplificados pelos Programas de Pós-Graduação, que o país tem com a região Amazônica e, no âmbito desta, o déficit que o país e a região têm com o Estado de Rondônia. Bastariam esses dados para justificar a oferta à população, desse Estado, de Programas de Mestrado que viessem não só dar consistência e amadurecimento científicos aos grupos de pesquisa da Universidade Federal, mas também aporte tecnológico necessário de que precisa o desenvolvimento sustentável regional.

A oferta tanto do mestrado em educação em particular, quanto de outros que visem consolidar o desenvolvimento regional, não se justifica apenas por se tratar de corrigir uma defasagem de formação recursos humanos qualificados em relação às necessidades do mercado ou da população, mas do que isso, trata-se do pagamento de uma dívida aos

impactos sócio-ambientais causados pela ocupação antrópica das últimas décadas.

AS NECESSIDADES DE C&T PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A ocupação sócio-econômica do Estado de Rondônia, a partir de 1970, através dos Projetos de Colonização do Programa de Integração Nacional, causou uma profunda mudança na paisagem natural da região.

O processo de ocupação do Estado de Rondônia tem sido objeto de estudo das mais diversas áreas de conhecimento. Antropólogos como Teixeira (1999); sociólogos como Martins (1982 e 1986), Lopes (1983), Silva (1984); economistas como Hébette e Acevedo (1982), Mesch (1984), Cunha (1985) e Batista (2001); passando por historiadores, tais como Perdigão e Bassegio (1992), e geógrafos como Becker et al. (1990), Coy (1986), Santos (1999) e Amaral (1999), chegando a ecólogos como Miranda (1987) e Fearnside (1989), têm apresentado suas interpretações a respeito do processo de colonização desencadeado, a partir de 1970, pelo Plano de Integração Nacional, através de seus diferentes Programas.

Esses estudos são unânimes em reconhecer que esse é o processo mais intenso ocorrido durante as décadas de 70 e 80, mais precisamente entre 75 e 85, em todo o Brasil. Da mesma forma como, também, são unânimes em apresentar, cada um pelo seu ângulo, os problemas e os impactos ambientais, culturais e sociais, que os equívocos, desse tipo de ocupação, estavam causando ou poderiam vir a causar. Martins (1982, p. 68-69), bem a propósito, afirma sobre a forma de ocupação:

O que temos agora é a aplicação de um outro modelo de ocupação, que pretende anular e revogar os modelos anteriores... Por isso, não estamos diante de um processo de ocupação da Amazônia; estamos, na verdade, diante de uma verdadeira invasão da Amazônia, em que os chamados pioneiros não raro se comportam, ante os primeiros ocupantes, como autênticos invasores – devastando, expulsando, violando direitos e princípios.

De fato, a década de 70, preparada pelo governo militar na década de 60, se caracteriza pela penetração do grande capital na Amazônia, que,

todavia, não se dá da mesma maneira em todos os lugares, ainda que o movimento fosse o mesmo. Essa penetração se dá através de enclaves minerais, tais como Carajás-PA, Serra do Navio-AP, Bom Futuro-RO, Presidente Figueiredo-AM; dá-se através de Zonas Francas, tal é o caso de Manaus, e de zonas de livre comércio, nas divisas de Rondônia, Acre e Amapá; dá-se ainda sob a forma de frentes de ocupação em territórios integrados ao mercado nacional, tal é o caso de Mato-Grosso do Sul e Goiás, e sobre territórios não integrados, particularmente Pará, Mato-Grosso e Rondônia.

A situação específica de Rondônia, enquanto Território Federal de um lado e, de outro, enquanto área de grandes seringais, fez com que esse fosse o 'locus' privilegiado, naquela década, dos projetos fundados numa concepção de colonização integrada, baseada na pequena propriedade rural⁵. Observe-se que, quando se diz concepção de colonização integrada, baseada na pequena propriedade, não se quer dizer somente na pequena propriedade, como se é induzido a pensar por alguns estudos. Isso significa então que, embora baseada na pequena propriedade, a colonização integrada, em Rondônia, desde o início, desde, portanto, a Operação Amazônia, já previra o acoplamento com a média e a grande propriedade. Inegável é, desde logo, que o processo fora intenso. De acordo com Becker (1990, p. 177) "o crescimento demográfico entre 1970 e 1980 foi fantástico, com elevação das densidades de 0,4 para 8,5 hab/km²", e arremata com base em um estudo seu de 1985⁶:

A dinâmica social em Rondônia é reveladora de mecanismos de atuação do Estado, mas também da potencialidade da prática social. O processo de povoamento se identifica com a produção de uma nova região – hoje institucionalizada como um Estado da Federação –, produção dirigida e executada diretamente pelo Governo Federal, mas efetivada pelas mãos de milhares de migrantes, cuja, iniciativa é, hoje, ao contrário do que ocorre na Amazônia oriental, dominante.

De acordo com ela, portanto, a especificidade da dinâmica social em Rondônia é resultante da conjunção de esforços, entre governo e população, dominada por esta última, a partir de 85.

A conjugação de esforços em Rondônia, todavia, assume características muito peculiares. Porque em primeiro lugar, se, de um lado, o fluxo migratório do final dos anos 70 obriga o Estado a aligeirar o processo de

assentamento, de outro, isso é realizado através de uma nova metodologia, que incluía a redução do lote pela metade e a quase desobrigação total do Estado em relação à infra-estrutura, como é caso do PAR – Projeto de Assentamento Rápido (80-82) e, em parte, dos PAs – Projetos de Assentamento, subseqüentes. Apesar disso, o processo de ocupação ficou sob a direção do Estado de 1970 ao início dos anos 80 e, pelo menos a partir de 1986, sob a crescente organização política do Movimento Sem-Terra, que não é um movimento espontâneo.

Como conseqüência, em segundo lugar, só se pode falar propriamente de movimento espontâneo no interstício entre 80 e 86, quando o Estado, pressionado pela demanda, muda sua estratégia exatamente para não perder o controle do processo. O que é devido, frise-se, em boa medida ao aporte financeiro do POLONOROESTE, que teve, exatamente nesse período, o seu grande momento. Ademais, nesse período, como acrescenta Mesch (1984, p. 196) “os fatores de expulsão de migrantes, nas regiões de origem, são maiores que os fatores de atração existentes em Rondônia”⁷. Desse modo, parece exagero subtrair a importância do movimento social como um todo ou de reduzi-lo ao espontâneo.

Em terceiro lugar, porque nos projetos de assentamento, a partir de 1986, supostamente destinados aos tais movimentos espontâneos, grassam irregularidades e desistências, logo não poderiam ter a força isoladamente que se supõe ter. De acordo com Amaral (1999, p. 100-111) – a partir de pesquisa de campo realizada, em 1997, no PA – Vale do Jamari, instalado em 1986, com área média de 45 ha, para 1.081 assentados – desses somente 8,88% eram remanescentes, sendo 82,89% expropriados (dos quais 74,19% dos novos proprietários estão em situação irregular), enquanto que 8,23% foram expulsos pela inundação do lago da UHE de Samuel. Resultado: dos 1.081 lotes de 1986, são encontrados, até aquela data, 372 proprietários.

Exatamente por isso, em quarto lugar, a força dos movimentos sociais não decorre apenas dos movimentos espontâneos, cujos sujeitos, supostamente, são os beneficiários desse tipo de assentamento, mas da diversidade social que compõe o movimento com um todo, incluindo aí a leva dirigida, onde se encontram pequenos, médios e grandes proprietários. No limite, a consistência da ocupação em Rondônia, é produto da organização

desses sujeitos, enquanto sociedade civil, conceito, aliás, mais apropriado para sugerir um movimento que faz pressão contra o Estado, mas ao mesmo tempo depende dele, numa relação contraditória, porque interdependente.

Em decorrência dessa intensidade, porém, os impactos do processo da ocupação econômica e humana de Rondônia suscitaram nos cientistas a realização de pesquisas, que avaliaram esses impactos em suas áreas de interesse.

Há impactos de toda ordem. Há os impactos culturais, tanto as referentes à destruição das culturas autóctones, dadas as conseqüências das relações sociais com a cultura nacional (TEIXEIRA, 1999, p. 229-235), quanto àquelas relativas à subjugação das populações tradicionais, por suas desvantagens sociais e tecnológicas (TEIXEIRA, 1999, p. 227-228, 235-240). Há os impactos ambientais, quer por desmatamento (FEARNSIDE, 1989, p. 21-29) quer por erosão do solo (FEARNSIDE, 1989, p. 39-48). Há os impactos sócio-econômicos, tanto sobre a transformação da estrutura agrária (MACIEL, 2004 e 2005; AMARAL, 1999; SANTOS, 1999; BATISTA, 2001), quanto sobre a transformação da estrutura social, agora baseada no colono.

Para finalizar, exemplifica-se com o fator mais visível (nem por isso o mais importante): o **desmatamento da Amazônia** e, dentro desta, o **desmatamento no Estado de Rondônia**, conforme figura 7.

Figura 7 – Taxa de desmatamento anual na Amazônia Legal



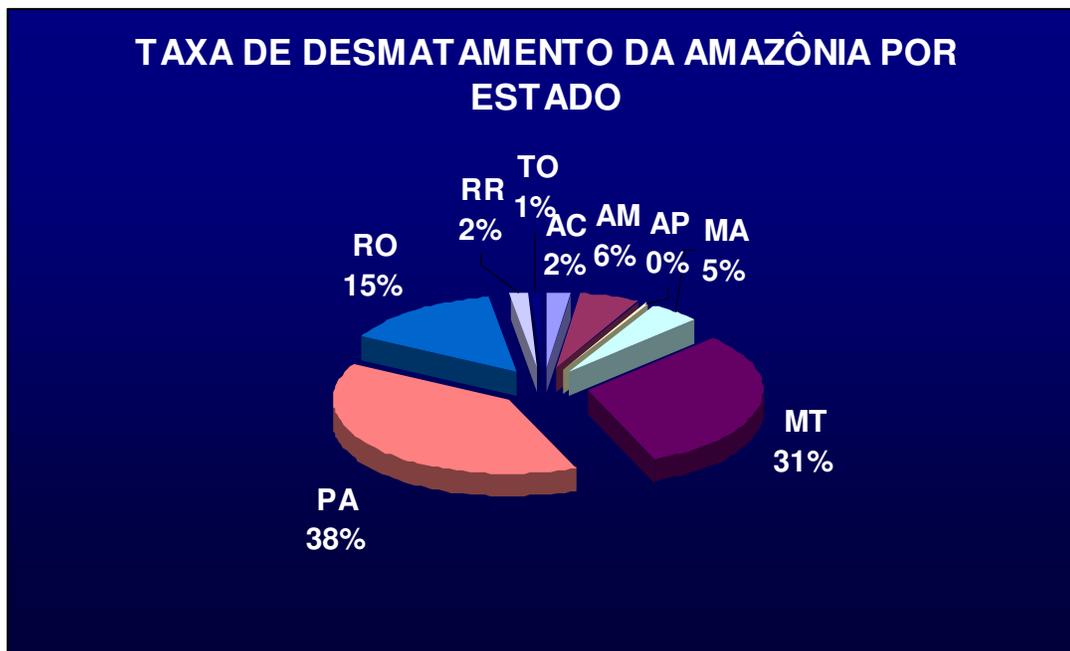
Fonte: <http://www.inpe.br>. acesso em 15/10/2007.

O INPE(2007) estima que, no período 2005-2006 (cujos dados ainda estão sendo processados), o desmatamento na Amazônia fique entre 13.100 e 14.039 km².

O INPE analisou 34 imagens, onde ocorreu 67% do desmatamento na Amazônia no período de 2004-2005. A taxa calculada nestas imagens foi 8.836 km². Com estes dados, o INPE estima que a taxa de desmatamento da Amazônia para o período Agosto 2005 – Agosto 2006 seja de 13.100 km², com uma margem de erro de 10%. Esta projeção indica uma queda de 30% em relação ao período 2004-2005. É a segunda menor taxa de desmatamento na Amazônia verificada desde que o INPE iniciou este tipo de levantamento anual em 1988.

Apesar da queda pontual, a trajetória da taxa de desmatamento na Amazônia do gráfico não deixa dúvida de que a tendência é sazonal, não raramente determinada por pressões internas e externas. Por outro lado, qual a posição ocupada pelo Estado de Rondônia?

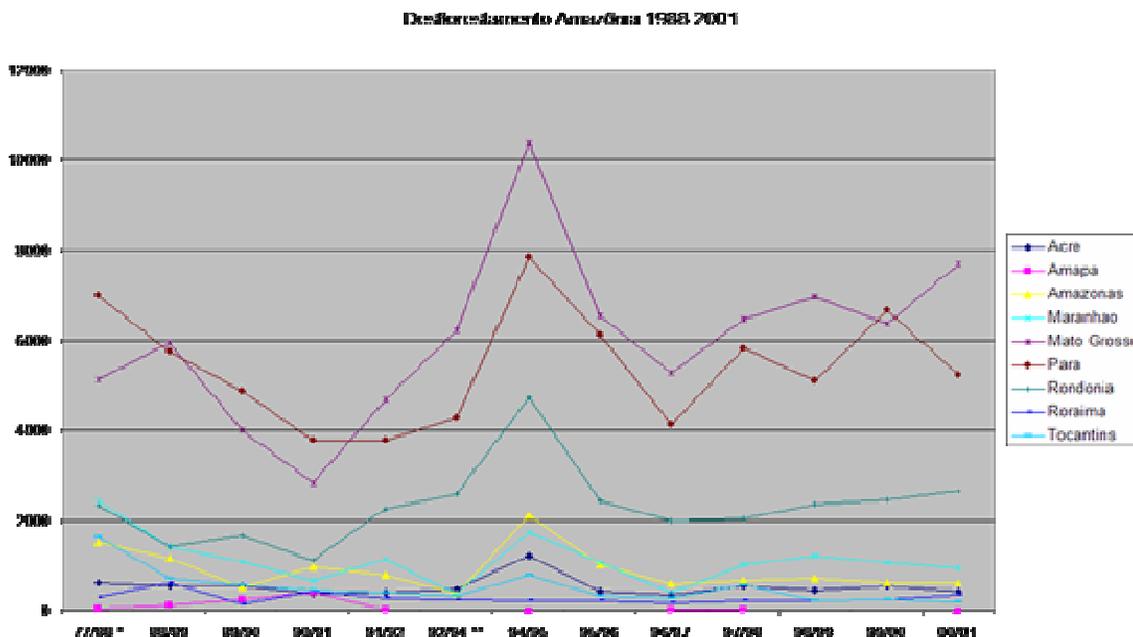
Figura 8 – Taxa de desmatamento da Amazônia Legal, por Unidade Federativa, do período de 2005-2006



Fonte: <http://www.inpe.br>. Acesso em 15/10/2007.

De acordo com o INPE, Figura 8, no mesmo período (agosto/2005 – agosto/2006), o Estado de Rondônia é o terceiro em desmatamento na Amazônia Legal e o segundo da Região Norte.

Figura 9 – Desmatamento na Amazônia Legal, por estado da região, entre 1988 e 2001



Fonte: INPE(2004).

O gráfico da figura 9, referente ao período entre 1988 e 2001, acima, portanto quase duas décadas, mostra que a posição, lamentavelmente histórica, ocupada pelo Estado de Rondônia, não mudou: permanece no terceiro lugar, entre os maiores devastadores da floresta, numa posição muito acima dos Estados com menor taxa de desmatamento.

CONCLUSÃO

O conjunto desses fatores parece demonstrar, com agudeza, a importância de Programas de Mestrado e Doutorado para a Amazônia Ocidental, como um todo, e para o Estado de Rondônia, em particular.

Tudo isso sem levar em consideração que esse Estado possui, proporcionalmente, a maior malha rodoviária do Norte, os dois municípios com maior taxa de crescimento populacional do país, o segundo plantel de gado do Norte e Nordeste, as maiores jazidas de cassiterita e diamantes da região e,

para concluir, é para esse Estado que estão projetadas os dois maiores investimentos em energia do país, as Hidrelétricas do Rio Madeira, além do Gasoduto Urucum (Coari-AM)/Porto Velho. Com estas notas não se pretende mais que justificar a imperiosa necessidade de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Estado de Rondônia.

REFERÊNCIAS

AMARAL, José J. O. **Os latifúndios do INCRA: a concentração de terra nos projetos de assentamento em Rondônia**. 1999. 128 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BATISTA, Israel X. **Desenvolvimento sustentável em Rondônia: políticas públicas, desmatamento e evolução socioeconômica**. 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geociências e Meio Ambiente) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BECKER, Berta K. Estratégia do Estado e povoamento espontâneo na expansão da fronteira agrícola em Rondônia: Interação e conflito. In: BECKER, B. K.; MIRANDA, M.; MACHADO, L. O. **Fronteira amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília: Editora UnB/Editora UFRJ, 1990.

BRASIL. IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais**, 2004.

_____. **Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007**.

BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. **Número de Programas de Pós-Graduação, por nível, agrupado por Região**. Ano Base: 2006.

COY, Martin. **Problemas atuais de colonização e desenvolvimento rural numa fronteira agrícola na Amazônia brasileira e a resposta do Estado: o caso de Rondônia**. [s.o.r.1986].

CUNHA, Silvio R. P. **O xadrez da terra: um estudo da colonização dirigida em Rondônia**. 1985. 145 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/NAEA, Universidade Federal do Pará, Belém.

FEARNSIDE, Philip M. **A ocupação humana em Rondônia: impactos, limites e planejamento**. Assessoria de Divulgação Científica. SCT/PR, CNPq (Relatório de Pesquisa n° 5), Brasília, 1989. 76 p.

HÉBETTE, Jean; ACEVEDO, Rosa. **O Estado e a reprodução social: Ariquemes – Rondônia**. Belém: NAEA, 1982. (série Seminário e Debates N. 09).

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. **Programa de desflorestamento**. Disponível em: <<http://www.inpe.br>>. Acesso em: 21 fev. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. **Programa de desflorestamento**. Disponível em: <<http://www.inpe.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

LOPES, Eliano S. A.. **Colonização Agrícola em Rondônia: a relação parceleiro-agregado como manifestação de resistência à expropriação**. 1983. 124 f. Dissertação (Mestrado em Técnicas agrícolas) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Itaguaí-RJ.

MACIEL, Antônio C. **Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. 2004. 348 f. Tese (doutorado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

_____. **Campesinato e fronteira: estratégias produtivas da agricultura familiar em Rondônia**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2005.

MARTINS, José de S. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1982.

_____. **A reforma agrária e os limites da democracia na “Nova República”**. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 1986.

MESCH, José. **A gênese e a expansão capitalista em Rondônia: as frentes de migração e formas de propriedade**. 1984. 281 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MIRANDA, Evaristo E. **Rondônia – terra do mito e o mito da terra: os colonos do Projeto Machadinho**. Porto Velho: EMBRAPA, 1987.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos: Rondônia: a trajetória da ilusão**. São Paulo: Loyola, 1992.

SANTOS, Carlos. **A fronteira do Guaporé**. Porto Velho: EDUFRO, 1999.

SILVA, José P. **Jaru: colonização e campesinato: política de colonização e sobrevivência da produção camponesa no Estado de Rondônia**. 1984. 184 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande.

TEIXEIRA, Carlos C. **Visões da natureza: seringueiros e colonos em Rondônia**. São Paulo: EDUC, 1999.

¹ Palestra proferida no Seminário Internacional “La Educación Superior en La Amazonia Hoy: Inclusión, Pertinencia y Financiación em Los Programas de Formación”, e publicada nos Anais do evento, na cidade de Leticia/Colombia, em novembro de 2010.

² Doutor em Ciências Sócio-Ambientais pela UFPa, professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ariquemes. Professor do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/ITES/UNIR. acmaciel@unir.br.

³ Doutora em Educação pela UFRN, lotada no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho. Professora do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR e Pesquisadora dos Grupos UNIVERSITAS, PRÁXIS E HISTEDBR. Membro do Observatório da Educação CAPES/MEC/INEP. andrea Quintnailha_sousa@hotmail.com.

⁴ Pós-Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP, Doutora em Educação pela URV/ES; professora associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho; Líder do Grupo de Pesquisa PRÁXIS/UNIR e pesquisadora do LIEPEE/USP; Coordenadora e docente do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR. taniabrasileiro@gmail.com.

⁵ Acresce-se às condições específicas de Rondônia o fato de não possuir oligarquia forte, o acesso rodoviário desde meados de 60, existência de manchas de terras férteis próximas a BR, além de vastas áreas de terras devolutas (MESCH, 1984, p. 170), fatores que, com a tutela do Estado, possibilitaram um afluxo migratório de tal intensidade que motivou Becker (1990, p. 147) a repensar seu próprio conceito de fronteira, enquanto “espaço não plenamente estruturado e, por isso, dotado de elevado potencial político... Tais elementos e condições comandam, sem dúvida, as transformações sociais não só na Amazônia oriental, mas em grande parte do país. Em áreas localizadas, contudo, a dinâmica da transformação social, embora ditada pelas estratégias do Estado e das corporações, parece ser hoje comandada por uma atuação crescente da população... Este é o caso de Rondônia... A dinâmica do povoamento foi tal que aí se desenrola um dos mais significativos processos de transformação econômica, social e política do Brasil contemporâneo.”.

⁶ Trata-se de “The crisis of the state and the region: regional planning questioned”. *Environment and planning. Society and Space*. London, v. 3, p. 141-53. 1985.

⁷ Vejam-se as razões para tal afirmação nas p. 195-196 da dissertação do referido autor.

RECEBIDO EM: maio/2013

APROVADO EM: junho/2013

CURRÍCULO E SALA DE AULA

CLASSROOM AND CURRICULUM

Wilher de Freitas Guimarães¹
Edna Gomes Roriz²
Rita Amélia Teixeira Vilela³

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar o currículo materializado na sala de aula de Física, interpretando o que os dados nos revelaram, no processo de didatização do conhecimento, sobre a efetivação das diretrizes curriculares do ensino de Física. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica Objetiva, um procedimento de pesquisa empírica qualitativa e interpretativa, que permitiu compreender a escola a partir da reconstituição da aula. A investigação apontou que a disciplina analisada na sala de aula não confirma a realização das diretrizes curriculares de um ensino de Física que promova a autonomia para o aprender a partir dos elementos próximos, práticos e vivenciais dos alunos. Em vários momentos, a aula resulta na *semiformação* e na falta de um ensino da Física abordado enquanto construção histórica, como atividade social humana na qual as teorias científicas mantêm uma relação complexa com o contexto social, político, econômico e cultural em que ocorreram. Fato que reforça um processo educacional de mitificação do conhecimento científico, por parte dos alunos, e limita a atuação dos mesmos, como cidadãos ativos e críticos, capazes de emitirem juízos de valor em relação a situações sociais que envolvam aspectos físicos e/ou tecnológicos relevantes.

Palavras-chave: Teoria Crítica - Currículo - Sala de Aula - Conhecimento - Semiformação.

ABSTRACT

The goal of the research was to investigate the materialized curriculum in a Physics classroom, interpreting what the data revealed to us, in the process of didatization of knowledge about the effectiveness of the curriculum guidelines of physics teaching. The methodology used was the Objective Hermeneutics, a procedure of qualitative and interpretative research, developed by the sociologist Ulrich Oevermann, that allowed us to understand the school from the reconstruction of the lesson. The study showed that the subject that was analysed in the classroom doesn't confirm the accomplishment of the "diretrizes curriculares" of a Physics teaching that promote the autonomy for the learning from the closer elements, practical and liveable of the students. At many times, the class based on the common sense, in mistaken information and even reductionists, result in the semiformation and in the lack of a Physics teaching approached while historical building, as a social human activity in which the theories keep a complex relation with the social context, politics, economical and cultural that occurred. This fact reinforces an educational process of mitification of scientific knowledge, on the side of the students and limits their

performing as active and critical citizens, capable of making value judgement in relation to social situations that involve physical aspects and / or relevant technological.

Keywords: Critical Theory - Curriculum - Classroom - Knowledge - Semiformation.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as concepções tradicionais que constituíram o núcleo de noções de currículo e conhecimento foram colocadas em xeque pelas teorias críticas do currículo. Sendo assim, o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, mas envolve a construção de valores e significados culturais. Desse modo, as teorias críticas sobre currículos não aceitam os conhecimentos selecionados e os saberes dominantes, a serem trabalhados na sala de aula, apenas como questões meramente técnicas onde a construção dos conteúdos se concentra, sobremaneira, em exposições didáticas conceituais de fórmulas e leis, desarticuladas e distanciadas do mundo vivido pelos alunos e professores, sem relação com o contexto social em que ocorreram.

De fato, num modelo curricular tradicional, simplista, operacional, técnico e enciclopédico, numa visão tipicamente cartesiana, positivista e mecanicista, onde o conhecimento é seriado, compartimentalizado e somente reproduzido, pelo professor, a possibilidade do exercício da experiência formativa do aluno em conhecer a realidade para transformá-la fica afastada. Nessa perspectiva, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, onde os conhecimentos, a serem transmitidos, não são problematizados, porque são apresentados como objetivos e neutros, um resultado da genialidade dos cientistas. Nesse sentido, de acordo com Silva, “o currículo é organizado com vista a conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência, já que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta” (SILVA, 1999, p.23).

EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO PLENA DO SUJEITO: FORMAÇÃO (BILDUNG) COMO AUTONOMIA

No entanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, devem envolver na ação docente,

o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. (...) a crescente valorização do conhecimento e da capacidade de inovar demanda cidadãos capazes de aprender continuamente, para o que é essencial uma formação geral e não apenas um treinamento específico (BRASIL, 1998, p.6).

Podemos notar que essa teorização tem reflexos enormes, na metodologia e no desenvolvimento das Ciências, no contexto da sala de aula. Nessa direção, introduz profundas modificações na abordagem do conhecimento científico, por parte do docente. A premissa é que não basta, apenas ao aluno, ter conhecimento científico sobre a natureza; também é necessário que ele entenda como a ciência funciona, pois só assim as características e os limites deste saber podem ser avaliados.

No caso da educação básica, é essencial, na formação do aluno, uma abordagem e um tratamento do conhecimento científico enquanto construção histórica, como atividade social humana que emerge da cultura, com vista a levar o educando à compreensão de que os,

modelos explicativos não são únicos nem finais, tendo se sucedido ao longo dos tempos (...).O surgimento de teorias físicas mantém uma relação complexa com o contexto social em que ocorreram. Essa percepção do saber físico como construção humana constitui-se condição necessária, mesmo que não suficiente, para que se promova a consciência de uma responsabilidade social e ética. Nesse sentido, deve ser considerado o desenvolvimento da capacidade de se preocupar com o todo social e com a cidadania (BRASIL, 1998, p.27).

Não se pode deixar de mencionar ainda o fato de que o paradigma moderno de conhecimento científico, antes intocável, vem sofrendo mudanças desde o último século pondo fim “às ilusões modernistas e iluministas, que foram, no entanto, incorporadas pela escola” (DOLL, 2002, p. 128). No seguimento desse raciocínio, defende Moreira (2006) que as noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos estudantes estão,

também, em mais de uma dimensão, em “descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-lo” (MOREIRA, 2006, p.154). Nessa hipótese de trabalho, a ação docente, juntamente com as suas teorias pedagógicas e curriculares, não pode passar ao largo desta discussão, se almeja a formação (Bildung) do aluno como o cerne do ato educativo. Pois a educação não é uma mera transmissão do saber e não há dúvidas de que é extremamente relevante refletir a respeito da importância de se concretizar na sala de aula e, através dela, na escola, a legitimação de todos os processos que propiciam as condições do desenvolvimento acadêmico, psicológico e emocional do indivíduo, com vista ao desenvolvimento da sua plena autonomia. Nesse contexto, é preciso escapar aos ditames de um formalismo escolar e de um ensino uniformizante que restringe a reflexão sobre a realidade social ao privilegiar a instrução.

Assim, é fundamental que o docente discuta com os seus alunos as condições históricas e filosóficas onde foi possível o desenvolvimento do conhecimento científico da natureza. Trata-se, portanto, de ir além da incorporação dos avanços da ciência contemporânea simplesmente por conta da sua importância instrumental e utilitária. Do contrário, a experimentação poderá se apresentar como passe de mágica e o conhecimento como um produto acabado.

Estamos realçando que se o conhecimento, prescrito na disciplina curricular tradicional, for ensinado nas escolas num modelo tipicamente cartesiano e numa abordagem didática excessivamente conteudista e eficientista, induzirá a crença de que a ciência é neutra, objetiva e de que o seu discurso é o privilegiado na representação e controle do mundo. Esse modelo de ensino terá como consequência o esvaziamento de uma consciência crítica formadora de conceitos políticos, éticos, históricos, sociológicos e científicos diferenciados; valores educacionais necessários ao desenvolvimento da individualidade, da iniciativa de indivíduos capazes de reflexão e de ação própria, portanto, de autonomia.

Entretanto, a defesa dessa perspectiva para ação docente no ensino das Ciências na escola, não nos conduz a transformar o mesmo em uma aula de História ou Filosofia, pois, isso seria, também, empobrecedor para os alunos. Ou mesmo fazer a apologia de um ativismo pedagógico para conscientizar os alunos na lógica da ação docente do “professor alquimista”⁴. Todavia, o ensino não pode deixar de levar em conta uma aprendizagem mais significativa de conteúdos e significados dos

conhecimentos científicos que contribuam para a formação integral (Bildung) do educando. É preciso educar no sentido de permiti-lo a compreender de que a ciência é um empreendimento humano falível, imbricado de interesses, consensos, dissensos e relações de poder.

Com efeito, se o conhecimento científico, prescrito no currículo escolar e desenvolvido na sala de aula, permanecer como um dogma natural, ele deixa de ser uma possível representação da realidade para se transformar em doutrina, um fim “em si mesmo”, um modelo explicativo único, estático e final, portanto, em um mito. E, como mito, induzirá e conduzirá a uma consciência ingênua que se almejava superar por meio do processo educativo.

De fato, a ciência é somente um modo possível de ver a realidade. Sendo assim, é preciso que o ensino das Ciências rompa com a lógica positivista e cientificista moderna, onde prevalece o acúmulo de informações excessivamente formais e sem relação complexa com o contexto social em que elas ocorreram. Dessa maneira, a educação para a autonomia estará se efetivando e contribuindo para uma propedêutica formação científica mais crítica e, sabidamente, mais adequada à formação da cidadania.

É inegável que se dê voz ativa ao aluno, na sala de aula, para que ele se expresse e se exponha com vista à construção de saberes que combinem com a formação humana para a participação e reflexão. Nessa perspectiva, na prática docente, a reflexão não pode ser substituída pela instrução e memorização de conteúdos conceituais fechados e não cabe à educação reproduzir, no contexto da sala de aula, uma realidade já existente nas relações sociais, dominada pelo egoísmo e pelo interesse próprio. Por certo, os alunos devem aprender a agir com discernimento, não por adesão ao dominante, mas por decisão particular, fundada no entendimento e na capacidade de serem consequentes em suas escolhas.

Tendo como foco a Bildung, é necessária, na sala de aula, uma ação docente que rompa com o fazer pelo fazer, em nome da harmonia, da ordem e da disciplina que sufoca a participação, o debate e as divergências de pontos de vista. O ensino deve fomentar a aprendizagem pautada na cooperação, tolerância e solidariedade entre os alunos e os professores. Assim, a ação docente viabilizará a autonomia do aluno em pensar e agir por conta própria e se orientará no sentido de fomentar nele a capacidade de superar o conformismo e a naturalização da

indiferença resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Esse é um dos desafios para a tarefa educativa a ser exercida pela escola.

Vale ressaltar que, se o currículo escolar das Ciências da Natureza abarcar somente o conhecimento científico à luz dos parâmetros da utilidade e da operacionalidade, numa ação docente excessivamente formal e técnica, por certo, essa prática expulsará a reflexão da sala de aula, sobretudo, do caráter histórico e transitório da produção desse conhecimento. Conforme já mencionamos, a consequência será a dogmatização dos saberes e a alienação do educando, e não sua efetiva formação. Por certo, o resultado será o que Adorno (1995) chamou de semiformação.

EDUCAR É ROMPER COM A SEMIFORMAÇÃO E COM A CONSCIÊNCIA COISIFICADA

Para Adorno, é preciso uma educação que privilegie a reflexão e que rompa com as facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. Para o pensador, quanto mais o ensino procurar se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais a formação se converterá em mera presa da situação social existente contribuindo para educar pessoas apenas bem ajustadas. Seguindo esse ponto de vista, a organização dos currículos escolares, ao privilegiar o enfoque positivista de seriação e compartimentalização dos conhecimentos, em que esses são apresentados como imóveis e imutáveis, neutros e imparciais, sem historicidade, impedirá o avanço de um projeto emancipatório de educação que permita ao indivíduo transformar a realidade social na qual está inserido. Com efeito, se o processo educativo não pode ser abstraído do funcionamento da sociedade, desse modo, os conhecimentos ensinados na escola, não permitem serem trabalhados como se fossem objetivos, imparciais e divorciados do mundo dos valores. De fato, comprometeria uma educação para a autonomia.

Desse modo, se faz necessário escapar aos ditames de um formalismo escolar e de um ensino uniformizante cujo “pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento” (MAAR, 1995, p.14) acabando por autonomizar o conhecimento ao restringir a reflexão educacional sobre a realidade social, mascarando as relações de poder existentes.

Nessa perspectiva, o ensino desestimula os alunos de pensar no real, com toda a sua riqueza, mutabilidade e complexidade.

Na *semiformação*, o domínio do saber, o conhecimento da cultura humana acumulada e a reflexão sobre o próprio conhecimento, são tornados e tomados como irrelevantes. Como consequência, a *semiformação* possibilita a adaptação e o conformismo do educando diante da realidade social, tornando-o incapaz de dúvidas. Ela aumenta o potencial de adesão sem consciência e, o resultado educacional, sugere ser a legitimação e reprodução do estabelecido. Ou seja, a difusão de uma produção simbólica na qual predomina a dimensão instrumental da razão.

Para Adorno, a semiformação é símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação ao prender-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados, sem se preocupar em problematizá-los em direção à formação da personalidade emancipada. Muitas vezes por covardia, falta de coragem e, mesmo, ingenuidade.

É pertinente afirmar que Adorno, em suas críticas ao sistema escolar alemão, mostra-se radicalmente contrário a uma ação didática que desenvolva a coisificação da consciência e “a modelagem das pessoas ao se constituir numa mera transmissão de conhecimentos, com características de coisa morta e valores absolutos” (ADORNO, 1995, p.38). Sua defesa é de um processo educacional que produza uma “consciência verdadeira”, subtraída pela Indústria Cultural. Com efeito, a Indústria Cultural bloqueia com seus recursos crescentes e cada vez mais sofisticados, a experiência das pessoas.

Nessa tendência, o que importa são indivíduos adaptados ao coletivo pela adesão acrítica como se a realidade social fosse um ente harmônico, perfeito e passível de aceitação. O resultado desse processo é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação. Para Vilela,

o que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação das pessoas, é resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, em verdade, numa semiformação, numa generalização do espírito de alienação (VILELA, 2011, p.12).

Assim, nos defrontamos, na escola, com a maneira pela qual a *semiformação* se difunde, quando ela, a escola, exige dos educandos a simples memorização de fórmulas,

datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um “novo” conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente, evitando-se o procedimento metodológico-educacional que procura relacionar essas fórmulas com a história e os interesses da humanidade.(ZUIN, 1999, p.118).

Quando o trabalho pedagógico passa a orientar-se somente para alcançar a aprovação em exames, e o diploma, transforma-se em moeda nas relações sociais mercantilizadas.

A PESQUISA EMPÍRICA DA SALA DE AULA

Pelo exposto, o trabalho procurou investigar se na sala de aula, os conhecimentos e conceitos prescritos na estrutura do currículo escolar foram ensinados, pelo docente, como uma tradução lógica, racional e natural da compreensão da realidade; se o currículo prescrito se materializou em um monumento inatacável do ponto de vista epistemológico ou em um produto sem historicidade. A linha de investigação está situada, num primeiro plano, na tradição da pesquisa da relação entre currículo proposto e currículo realizado. Mas, uma segunda perspectiva caracterizou essa pesquisa: a procura de desvendar a relação entre o currículo materializado na sala de aula e o processo pedagógico implícito na sala de aula. Interessou-nos, sobretudo desvendar e explicar como ocorreu o processo de efetivação dos conteúdos\conhecimentos e como os alunos e os professores lidaram, na sala de aula, com eles. Uma questão pontual foi pesquisar como os saberes curriculares estiveram estruturados e como foram ensinados na sala de aula. Pretendeu-se, assim, discutir o papel social da escola na realização da formação integral (*Bildung*) dos alunos com vista a esclarecer e a compreender o currículo materializado e mediado pela ação docente. Desse modo, quais foram as tensões e as possibilidades da realização do processo pedagógico estabelecido no currículo?

Para tanto, a sala de aula foi o foco e o “lócus” da nossa investigação, pois, ela é o lugar, onde o docente e a sua ação dão materialidade às relações existentes entre a escola e a sociedade; onde as dimensões didatização e formação

que, dialeticamente operam o processo pedagógico, devem se espelhar na relação dos professores e alunos com o conhecimento. A lida com o conhecimento é condição para que o processo educacional seja instaurado dentro da escola. Portanto, conhecer o que se passou dentro da sala de aula foi condição para buscar nosso conhecimento sobre os sentidos da escola, revelados em cada processo pedagógico instaurado pelas disciplinas curriculares. Segundo Vilela,

a sala de aula como o “lócus” onde o professor e sua ação revelam as relações existentes entre a escola e a sociedade, coloca-se em foco a didática do professor, sua competência e formas de lidar com o conteúdo e com as situações particulares e coletivas dos sujeitos-alunos. Aí se revela como se concretiza os currículos preestabelecidos e, portanto, como eles definem os processos de escolarização, os quais, por sua vez, revelam as possibilidades e limites de concretização, na escola e através dela, das aspirações da própria educação (VILELA, 2008, p.87.)

Assim, buscou-se pensar a escola, revelando a dialética entre o ensino idealizado e o realizado na sala de aula, procurando desvendar o que foi a aula ao abarcá-la como objeto de análise. Dessa forma, pudemos chegar à sua compreensão final apenas após o descerramento dos seus muitos elementos aparentemente ocultos que foram revelados na pesquisa de campo e nas análises. Parafraseando Adorno(2009) na *Dialética Negativa*, o cofre se abriu após a descoberta do segredo da fechadura. Desvelar, revelar, desvendar e contrastar a sala de aula real, com o que ela aparenta ser, dissecando o percurso entre o currículo proposto e o currículo real é o que a pesquisa se propôs.

O processo de pesquisa empírica das aulas começou no ano de 2011, por meio da coleta de dados, em uma escola particular de Belo Horizonte. As aulas foram gravadas e transformadas em protocolos de análise, segundo as normas e as regras da metodologia adotada. Os protocolos de análise foram depurados por programas de áudio, em computadores, buscando-se evidenciar a fidedignidade do que foi captado nas gravações. Para a gravação das aulas foram utilizados gravadores digitais portáteis tecnologicamente mais avançados, adquiridos pelo grupo de pesquisa. Nesta condição, o professor regente da turma não precisou ficar com o microfone fixado a sua roupa, fato que, em muitas situações de pesquisa, lhe trazia desconforto.

Ao todo, foram gravadas 08 aulas de Física com duração média de 50 minutos cada uma das aulas. O que no final gerou 400 minutos de gravação em

áudio. Dessas 08 aulas gravadas, 04 foram transcritas, num total médio de 14 páginas, cada transcrição. Das 04 aulas transcritas, obteve-se, em média, 220 minutos de análises, num total de 40 páginas. Ressalte-se, também, que as anotações do caderno de campo foram importantes para elucidar toda e qualquer situação duvidosa que, porventura, apareceu no momento das análises, com vista a se alcançar um estudo cientificamente válido sobre a cena da aula.

No caderno de campo, relacionou-se a matéria, a turma, o nível, o turno e o horário, o conteúdo ministrado, o nome da aula/título, a cena da aula, a organização do espaço, a composição e a distribuição dos alunos, a duração prevista e o tempo efetivo da aula, com objetivo de captar detalhes que não aparecem na gravação. Esse registro tem função de auxiliar e complementar a gravação. Nele, tendo em vista a fidedignidade da cena da aula, foram registradas as informações passíveis de não serem gravadas e que, durante a transcrição e a análise, foram importantes para desvendar as situações não audíveis, tais como o modo pelo qual o professor entrou na sala, o modo como começou a aula, o que e como os alunos responderam às várias situações da aula. Além disso, foram registradas situações da comunicação não verbal como: risos, resmungos, batidas na mesa, pausas do professor, atrasos, tosses, entre outras.

Para a transcrição da gravação, foi produzida uma legenda de situações que aparecem nas gravações, a fim de melhor elucidar o que ocorre na sala de aula. A identificação codificada dos falantes teve a finalidade de preservar as pessoas, o que é uma das condições impostas pelo método e que, também, atende a um dos preceitos do Comitê de Ética que autorizou a pesquisa. Ademais, cada aula foi cronometrada.

No protocolo, está registrado o tempo de cada aula, tendo em vista verificar como ela foi conduzida. Esse registro foi importante para a interpretação da aula, porque permitiu aferir a relação entre o tipo de atividade desenvolvida pelo professor e o tempo utilizado, situação que pôde indicar importância de uma atividade, ou até perda de tempo com tarefas.

Produzido o protocolo, ele foi revisto para se observar se tudo o que foi gravado estava registrado de forma precisa. Ademais, foi realizada uma revisão entre a aula gravada em áudio e o texto escrito (protocolo), com finalidade de checar o rigor, a procedência e a fidedignidade de toda e qualquer informação ali contida. Para tanto, foram utilizados programas de computadores mais sofisticados que

permitiram uma maior compreensão da cena da aula. Por diversas vezes a gravação foi repetida com vista a dirimir quaisquer dúvidas em relação ao que foi gravado. Realizados esses procedimentos, os protocolos foram analisados pelo grupo de pesquisa.

Cabe ressaltar que, a presença de um especialista da área de Física, no grupo de pesquisa, foi condição fundamental para a análise. Assim, durante as análises, cada participante do grupo de pesquisa externou sua interpretação da aula, na tentativa de explicar a cena da aula.

É importante ressaltar que a análise dos protocolos ocorreu de forma horizontal, ou seja, a aula transcrita foi objeto de interpretação do início ao fim, de acordo com os passos da metodologia. A equipe de intérpretes procurou, na análise do texto coletado nas gravações (os protocolos), elucidar o que nele esteve registrado e o que o registro revelou sobre os sentidos da aula ali instaurados. Buscou-se analisar e confrontar a constante tensão inerente ao processo pedagógico, para melhor compreendê-lo.

Encerrados os trabalhos das análises dos protocolos, o pesquisador, de posse das análises, passou para a etapa de discussão das questões pontuais de sua pesquisa. Assim, foi nessa etapa da pesquisa da sala de aula que se evidenciou a autoria do trabalho a ser apresentado, porque ele foi o resultado da discussão sistematizada do pesquisador e, não somente a do grupo.

A METODOLOGIA

A abordagem dos protocolos de aulas foi qualitativa e adotou-se como procedimento metodológico empírico a “Hermenêutica Objetiva” (H.O). Essa metodologia é uma variante de pesquisa sociológica qualitativa interpretativa desenvolvida por Ulrich Oevermann da Universidade de Frankfurt e está vinculada, essencialmente, à Teoria Crítica de Theodor Adorno, isso porque há outras referências para a metodologia. O método busca reconstruir os processos interativos que produzem o sentido prático ou a construção social da realidade. Nesse sentido, o método operou de forma reconstrutiva para fazer emergir as estruturas latentes, objetivando-as. Nessa reconstrução das estruturas, o pesquisador partiu da singularidade de análises concretas de pequenas partes, buscando apreender a manifestação radical na particularidade do objeto estudado com vista ao

entendimento do todo analisado. Quanto mais se avançou na análise sequencial de uma realidade singular da aula, por exemplo, mais se explicou o contexto interno de reprodução de sua estrutura.

Assim, a Hermenêutica Objetiva foi o procedimento de pesquisa qualitativa e interpretativa que realizou a análise hermenêutica de textos com a pretensão de encontrar a validade da interpretação. Os textos escritos que apresentam fidedignamente a situação captada em pesquisa de campo são chamados de “protocolos”. Eles registram os dados coletados para a pesquisa. Assim, é importante que o texto transcrito seja um protocolo de análise, onde esteja nele enunciado, de forma clara e precisa, tudo o que foi falado e como foi falado, na sala de aula, já que o protocolo constitui-se em material essencial de análise. Feito o protocolo, ele é revisto para se observar se tudo o que foi gravado está registrado de forma precisa. Ademais, se realizou uma revisão entre a aula gravada em áudio e o texto escrito (protocolo), com finalidade de checar o rigor, a procedência e a fidedignidade de toda e qualquer informação ali contida.

Assim, a base da condução metodológica foi a análise de textos, a reconstrução dos dados, segundo a lógica da ciência hermenêutica, visando desvendar suas estruturas características e as que operaram por detrás de sua aparência. Não se tratando, portanto, de grupos focais.

A validade da análise, desenvolvida pelo método, foi garantida através da observação rigorosa dos princípios ou normas da interpretação hermenêutica objetiva. Desse modo, as regras metodológicas foram decisivas para a validade da interpretação e elaboração de resultados objetivos sobre o objeto estudado.

Um dos princípios diz respeito à forma de conceber a relação sujeito e objeto. Segundo Oevermann, o pesquisador deve ter o controle da sua subjetividade ao procurar se afastar de uma análise do objeto sustentada na projeção, esta entendida como uma interpretação do sujeito de forma espontânea e imediata. Ele não deve cair *a priori* sob o objeto de pesquisa numa síntese arbitrária classificatória porque essa forma de proceder torna-se ideologia; por sua vez, a identificação do pesquisador com o objeto torna-se idealização. Em relação às regras do método, tem-se: independência do contexto, literalidade, sequencialidade, substancialidade da informação e parcimônia. Vejamos cada uma delas.

A primeira regra refere-se à **independência do contexto** (Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen). Nesse procedimento, a interpretação deve ater-se

ao registrado no protocolo e pressupõe uma interpretação sequencial do texto, ou seja, de segmento em segmento. É o texto escrito que deve revelar o sentido da situação analisada. O que equivale dizer que, nesse momento da análise, o pesquisador deve desconsiderar tanto as informações do contexto quanto as informações genéricas, não podendo explicar situações registradas no protocolo que está sendo analisado com esclarecimentos buscados no contexto, ou seja, não se podem introduzir informações anteriores sobre a situação analisada. Apenas o texto escrito deve revelar o sentido da situação analisada. Cada interpretação deve e somente pode ser validada no próprio texto. Cada passagem do texto deve ser esclarecida com a pergunta: o que está explicitado aqui? (isso é, nesse registro, da forma em que se encontra). A confirmação da situação está na estrutura da situação e a sequência da análise vai demonstrar essa estrutura. Com isso não se quer dizer que o contexto não seja importante para o entendimento da situação analisada, mas apenas que ele não é apropriado naquele momento da pesquisa.

A segunda regra diz respeito à **literalidade** (Wörtlichekeit): o pesquisador deve decifrar o que está rigorosamente escrito e não tentar desvendar o que foi pensado pelos sujeitos da ação que estão em análise. O que está escrito foi expresso numa relação social, numa situação e tem um sentido ter sido expressado daquela forma. O registro revela o que ocorreu e, por essa razão, o texto deve ser interpretado desde a primeira palavra registrada, cada frase, do começo ao fim. O intérprete não pode fazer projeções na análise do texto escrito. A interpretação literal do texto deve tomar como análise tão somente o que está escrito e não suposições teóricas, retiradas muitas vezes dos contextos sociais.

A terceira regra constitui-se no que chamamos de **sequencialidade** (Sequenzialität): essa é uma dimensão interna do método. Na verdade, a primeira regra, pois todas as demais são processadas na condução da análise sequencial. Os protocolos de aulas da pesquisa empírica devem ser analisados e interpretados desde a primeira palavra registrada, cada frase, do começo ao fim. Considera-se que cada palavra inicial é definidora do que se segue e cada palavra final é definidora, o que se inicia após ela. Na análise, é importante considerar os detalhes porque eles podem revelar aspectos importantes na reconstrução do fato analisado. A reconstrução do fato está ancorada na possibilidade de acompanhamento da cadeia das informações que estão registradas; essa cadeia revela as ligações, os sentidos do que foi ali selecionado.

A quarta regra diz respeito à **substancialidade da informação** (Extensivität). De acordo com essa regra, é necessário considerar todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma pragmática. Para isso, torna-se necessária a formulação de afirmativas hipotéticas, buscando a compreensão dos dados a partir das múltiplas visões e explicações de cada membro da equipe acerca do que foi registrado. A interpretação procurou responder a um sentido lógico, como cada situação registrada faz sentido dentro da situação, como se liga frases e situações anteriores do registro, o que é possibilitado pela equipe de profissionais de várias áreas do conhecimento para análise dos dados. O que se procura não é o consenso entre as diferentes explicações hipotéticas, mas a explicação mais plausível pela equipe de intérpretes. Assim, uma das interpretações deve ser escolhida pela sua indicação de maior comprovação no texto.

A quinta regra refere-se à **parcimônia – regra do poupar** (Sparsamkeit). Nesse sentido, deve-se realizar a análise a partir de fatos dos dados coletados, evitando-se incluir ou imaginar situações que ali não estão expressas, o que possibilitará uma leitura da realidade de forma objetiva, rigorosa e fidedigna. Ou seja, deve-se renunciar ao fictício, considerações exóticas, ao improvável; não podem ser acrescentadas informações ao que está registrado. Além disso, existe a necessidade de paciência e parcimônia na condução da interpretação. Esses cuidados impedem conclusões apressadas e interpretações infundadas. Nesse sentido, afirmações quando ausentes no texto, não constituem objeto de interpretação hermenêutica.

Seguindo esses procedimentos de análise interpretativa, o pesquisador terá condições de chegar ao conhecimento sobre o objeto que está sendo investigado, revelando sua realidade. Assim, nesse trabalho, o sentido de revelar esteve relacionado à superação da dimensão descritiva do fenômeno.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

À guisa das conclusões, feito o percurso de tensionar o aparente e o real, os estudos críticos e as análises empíricas da sala de aula evidenciaram que o ensino da Física não esteve voltado para a formação de um cidadão contemporâneo, crítico e capaz de transformar o conhecimento adquirido em uma ferramenta a mais para a sua forma de pensar e de agir. Portanto, em uma

educação voltada para a edificação da autonomia do aluno (*Bildung*), tal qual pensada por Adorno na crítica que ele fez à escola.

Após o contraste das sínteses elaboradas para cada uma das aulas, foram demarcadas algumas características indicadoras de uma situação da escola. Entre elas, está a ausência no cumprimento das propostas das diretrizes curriculares, haja vista que a condução didática foi excessivamente formalista, pragmática, voltada para os exames de vestibulares, para as exigências do mercado e calcada na mera transmissão de conhecimentos.

Pode-se afirmar que o ensino revelado pela pesquisa empírica da sala de aula não movimentou o espírito do aluno. Ou seja, as relações pedagógicas estabelecidas, na aula, durante o processo de didatização do conhecimento, não garantiram a efetivação da *Bildung* porque os alunos não se sentiram desafiados a buscarem aprender cada vez mais; condição para o pensamento autônomo e, portanto, para o exercício pedagógico de reflexão e de questionamento, imprescindíveis à formação integral.

A pesquisa demonstrou que houve negação aos alunos da crítica com relação à função social da própria ciência. Em algumas aulas analisadas o docente, ao consolidar uma visão natural do desenvolvimento científico e ao apresentar as teorias científicas como sendo resultados de mentes brilhantes dos cientistas e não como construções e possibilidades de explicações e interpretações da realidade, acabou por ratificar na sala de aula a supressão do pensamento crítico.

Se para a área de Ciências da Natureza um dos objetivos é o desenvolvimento de conhecimentos práticos e contextualizados que respondam às necessidades da vida contemporânea, visando ao exercício da cidadania, a constatação é a de que essa dimensão não apareceu nas aulas analisadas, pois o que prevaleceu foi uma ação docente impregnada de exposições conceituais, voltadas tão somente à instrução, reprodução e “decoreba” de conceitos e fórmulas. Nessa perspectiva, o domínio do saber e a reflexão sobre o próprio conhecimento, foram irrelevantes. Situação pedagógica que corroborou para a adaptação e o conformismo do educando diante da realidade social porque uma educação voltada para a formação integral (*Bildung*) somente se consolida a partir da construção significativa da relação do conhecimento com a realidade na qual o discurso científico revela-se, enquanto representação sobre o real, sem, no entanto, se confundir com ele.

Tal constatação revelou ainda que não se verificou uma sistematização de ensino contextualizado e um trabalho educativo capaz de direcionar o aluno na construção do conhecimento articulado a sua vivência.

Em diversas cenas das aulas, o processo educativo foi conduzido de tal forma que a indisciplina tomou conta do ambiente educativo sem que o professor fizesse interferência alguma. Na perspectiva pedagógica kantiana, o respeito às normas de conduta são necessárias à aprendizagem. Assim, o aprender a pensar requer autoridade (não autoritarismo) no processo educativo e o professor não pode se omitir em exercer sua função na condução desse processo.

Os estudos da sala de aula revelaram ainda que, muitas vezes, prevaleceu na sala de aula a banalização do conhecimento, a circulação de conhecimentos baseados no senso comum e em informações equivocadas. Houve aulas em que estiveram presentes meias verdades e discursos ideológicos sem oportunidade de discussão por parte da turma.

Nas aulas analisadas predominou o “discurso do professor” sobre o conteúdo. Muitas das ações docentes condicionaram os alunos à passividade na aquisição do conhecimento. Assim, foi surpreendente e, tem sido, como nas aulas, contrariando a literatura de que o processo de ensino e aprendizagem atual tem natureza de ser centrado no aluno e no trabalho colaborativo, em contraposição à escola tradicional baseada no ensino do professor, o que predominou foi uma configuração de aula confinada à linguagem do professor, permeada de anacolutos⁵ e analogias⁶ não desejáveis.

Revelou-se ainda que o início das aulas, na grande maioria, foi impessoal, brusco e sem cortesia. O professor sequer cumprimenta os alunos ou vice-versa. Durante as aulas ficou evidente que houve perda de tempo ou negação do tempo\aula. Há aulas transcritas nas quais, num longo espaço de tempo (pode chegar a 30 minutos) não é possível sequer saber sobre o tema ou assunto que foi trabalhado.

Enfim, paradoxalmente, o que tem ficado evidente nas aulas analisadas é que por mais confusas que elas sejam, tem se quebrado o mito de que os alunos não têm interesse pela escola. Em muitas aulas os alunos contestam o professor, fazem perguntas e mostram interesse em aprender.

Finalmente, os resultados da pesquisa apontaram que a escola revelada, nas análises de salas de aula, não correspondeu de forma positiva a sua função de

conduzir os alunos ao desenvolvimento de suas habilidades básicas de aprendizagem com vista a alcançarem a plena condição do exercício da cidadania e da autonomia (*Bildung*). No lugar da discussão, do desafio e da curiosidade, imperou a rotina e a monotonia nas tarefas. E, a forma com que os professores tem desenvolvido os conteúdos \ conhecimentos explicitou as dificuldades deles em assumirem sua função de mediadores do processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que nas pesquisas de sala de aula, abarcamos escolas estaduais, municipais e particulares. E, podemos enfatizar que não se manifestaram particularidades das situações das aulas nessas diferentes escolas. As questões arroladas, da sala de aula, foram comuns a todas elas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Parte III. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. SEMTEC/MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> > 1998. Acesso em: 06\mai.\2013.

DOLL JR, William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. **Á guisa de introdução**: Adorno e a experiência formativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NOACK, Juliane. **A pesquisa sociológica hermenêutica objetiva**: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. Caxambu, 2008.

Disponível em:

<<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/.../2625>> Acesso em: 30\ nov.\2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Sociedade, subjetividade e educação**: perspectiva marxista e frankfurtiana. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. 225 p.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

¹ freitasg@uol.com.br – Mestre em Educação pela PUC Minas e professor de História das Revoluções nas Faculdades Arnaldo Janssen no curso de Direito.

² eroriz@uol.com.br - Mestre em Educação pela PUC Minas e doutoranda em Educação – PUC Minas. Professora e proprietária do CEER em Belo Horizonte.

³ rivilela@uol.com.br - PhD em Educação pela Universidade de Frankfurt. Professora da PUC Minas.

⁴ Discussão apresentada na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do ano de 2013 (ANPEd). Nessa perspectiva, a ação educativa do professor se restringiria a um discurso que milita de maneira indiscriminada contra tudo que, de alguma forma, poderia “alienar” o aluno. Recairia sobre o professor a pretenciosa e vã ilusão de dar conta do compromisso exclusivo de conduzir a “transmutação” dos sujeitos do estado alienado ao emancipado.

⁵ Figura de linguagem que consiste na quebra da estrutura sintática da oração. Segundo Douglas Tufano, o tipo de anacoluto mais comum é aquele em que um determinado vocábulo parece que vai ser o sujeito da oração, mas de repente a construção frasal se modifica e ele acaba sem função sintática.

⁶ Em trabalho apresentado no Encontro de Pesquisa da Região Sudeste, em 2011, apontou que o uso de analogia em da sala de aula, como estratégia didática, exige cuidados para que os conceitos não desejáveis do análogo passem para o que se quer ensinar. Assim, é necessário que o professor disponha de estratégias para ensinar com analogias, sem correr o risco de deixá-las incompletas ou desestruturadas. Algumas cenas da aula sugerem revelar exatamente essa situação.

RECEBIDO EM: junho/2013

APROVADO EM: julho/2013

POR UM JORNALISMO ALÉM DA TÉCNICA

JOURNALISM IN ADDITION TECHNIQUE

Tatiana Carilly Oliveira Andrade¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir o avanço da técnica/tecnologia e sua relação indissociada com o Jornalismo e o ensino desse ofício na atualidade, tendo como ponto de partida a polêmica relativa à suspensão da obrigatoriedade do diploma do jornalismo para o exercício profissional. Para tanto, o estudo será feito à luz das ideias de autores que colocam em questão o sentido que o homem atual vem dando à técnica/tecnologia, ao saber jornalístico e a formação desse profissional.

Palavras-chave: técnica/tecnologia – jornalismo - ensino.

ABSTRACT

Based on the controversial suspension of mandatory diploma for professional journalism, this article aims to discuss the state of the art / technology and its relationship with the dissociated Journalism and teaching this craft in the modern or present in light of the ideas of authors which put into question the sense that modern man has given to the technique / technology, and training to know that professional journalism.

Keywords: technical / technology – journalism - teaching.

INTRODUÇÃO

O jornalismo está em crise de valores e de identidade, e, pelo jeito, o seu ensino também está sendo questionado e menosprezado(...) Assim como o jornalismo, as escolas de jornalismo também estão em crise de identidade e objetivos. Existem, mas não sabem muito bem para que servem ou como ensinar um ofício em constante evolução. (BRASIL, 2007, p. 184)

Em 2009 o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a obrigatoriedade do diploma de jornalismo para o exercício da profissão. Na seção que julgava o assunto, as profissões de jornalismo e a de cozinheiro

foram comparadas na tentativa de demonstrar que ambas apresentavam características semelhantes ao ponto de deduzir que a não exigência do diploma para o cozinheiro exercer sua profissão poderia ser pensada também para o profissional do jornalismo. A comparação foi feita com a finalidade de demonstrar que o jornalismo seria um ofício técnico, cuja prática poderia ser aprendida no dia-a-dia do fazer jornalístico, não havendo necessidade de um curso de graduação para tanto.

Acerca dessa comparação, três anos antes dessa decisão, sem desmerecer a profissão de cozinheiro, o autor Roberto Seabra, fez de forma didática e pedagógica uma analogia entre a prática de cozinhar e a jornalística. Porém, ao contrário do que o STF apresentou, sem realizar recortes que pudessem favorecer ou não a interesses acerca de exigência de uma formação em nível superior específica para o desempenho profissional, Seabra (2006) considerou não só as semelhanças, mas também, a existência de diferenças entre as duas profissões.

O jornalista João Roberto Piza (2008) acrescenta que o lócus universitário ainda é o lugar mais adequado para pensar sobre o saber jornalístico. Nesse ambiente acadêmico é possível refletir sobre a informação fora do calor das rotinas produtivas das redações e tentando compreender a técnica envolvida em todo o processo de produção de notícias além de uma visão meramente instrumental.

Em agosto deste ano de 2012, o senado aprovou a Proposta de Emenda à Constituição, Nº 33 de 2009, também conhecida como PEC dos Jornalistas, que tornou obrigatória a obtenção do diploma no curso superior específico de jornalismo para o exercício da profissão. No entanto, o desfecho dessa história ainda está por vir, já que a proposta deve ser ainda votada na Câmara dos Deputados. Vale lembrar que na história dessa profissão não é a primeira vez que o curso superior em Jornalismo é colocado em questão. A esse respeito, o jornalista e professor Carlos Chagas faz o seguinte alerta:

No fundo, pretendem os inimigos do diploma evitar o que passou a acontecer após a obrigatoriedade, o desembarque nos jornais de uma categoria já forjada nas salas universitárias, unida e cônica de seus deveres e de seus direitos, disposta a não se curvar as imposições não raro ditadas por interesses econômicos, políticos ou pessoais. Como, da mesma forma, pronta a reivindicar salários dignos e

condições elementares de trabalho. Escolhendo jornalistas como se colhem frutos no pomar, de acordo com o gosto de cada um, os donos de jornal ficam mais à vontade para exercer a ditadura de suas idiossincrasias. (CHAGAS, 2008, p. 135).

Essa questão de exigência ou não do diploma de jornalismo para o seu exercício apresenta explicitamente um viés político-econômico em que de um lado encontram-se representantes do poder público, jornalistas práticos e grandes empresas de comunicação, e de outro os jornalistas graduados em Comunicação Social - habilitados em jornalismo - e o meio acadêmico que se dedica à sua formação.

Trata-se de uma luta que passa por interesses diversos que vão desde a reserva de mercado para a categoria, cuja graduação específica em Jornalismo garantiria ao público informação de qualidade e de interesse público até a defesa de uma suposta democratização da informação, com a liberação de qualquer profissional de outra área atuar nesse campo da Comunicação Social. Porém, esse artigo não tem a pretensão de levantar bandeira contra ou a favor do diploma de jornalismo. Mas, sim, partindo das considerações apresentadas, pretende-se então discutir o saber jornalístico, tentando demonstrar como esse campo vem sendo constituído, principalmente, levando em conta os impactos do avanço tecnológico na profissão do jornalista e no ensino desse ofício.

Seria então, o jornalismo uma profissão meramente técnica que dispensasse uma formação verticalizada e sólida por meio de conhecimento adquirido em curso superior específico de Comunicação Social – Jornalismo? Será que o avanço técnico/tecnológico está mudando de fato o saber jornalístico e o seu ensino?

A INFLUÊNCIA DA TÉCNICA SOBRE O SABER JORNALÍSTICO

O autor de *Mídia e Modernidade* John Thompson (1998) desenvolve uma teoria social da mídia e de seu impacto, mostrando como o seu desenvolvimento, que passa pelas técnicas e tecnologias da informação vem modificando a constituição do espaço e do tempo da vida social, criando novas formas de ação e interação. Segundo ele, é fato que a indústria da imprensa² só foi possível a partir do desenvolvimento da tipografia por Gutemberg.

Esse avanço técnico permitiu que informações manuscritas que circulavam com a finalidade de incrementar o desenvolvimento do comércio e do meio urbano durante a Idade Média ganhasse periodicidade e maior alcance do público devido ao aumento do número de exemplares. Posteriormente, a tecnologia radiofônica permitiu que as notícias, matéria- primas do jornalismo tivessem um alcance ainda maior do público, situado tanto no espaço das cidades, quanto no meio rural; atuando inclusive como principal fonte de informação em meio a grande parcela da população ainda analfabeta.

Com a invenção da televisão, o alcance do público torna-se ainda maior e conforme os avanços tecnológicos ocorrem nessa área a difusão de notícias e informações antes regional passa a ter amplitude nacional e até internacional. Com o desenvolvimento da internet já se pode falar em transmissão jornalística em tempo real, planetária e interativa.

Esses veículos de comunicação – o impresso, o rádio, a TV e a internet – se tornaram possíveis graças ao avanço científico e tecnológico. E o jornalismo, um ofício que se constituiu e vem ampliando o seu poder de forma extremamente dependente do desenvolvimento dessas técnicas da informação sofreu e sofre inúmeras reconfigurações a fim de se adaptar a cada um deles e a cada novo avanço técnico desses meios.

O geógrafo e professor Milton Santos (2005), entendendo a história como um processo evolutivo se remete a Kant a fim de assinalar uma relação entre progresso histórico e progresso da técnica indicando que “a cada evolução técnica, uma nova etapa histórica se torna possível.” (p.24, 2005). Além disso, o autor aponta para a novidade de que pela primeira vez na história da humanidade um sistema de técnicas – as técnicas da informação – envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença.

As técnicas características do nosso tempo, presentes que sejam em um só ponto do território, têm uma influência marcante sobre o resto do país, o que é bem diferente das situações anteriores (p.25, 2005). Sobretudo levando em conta a indissociabilidade entre jornalismo e técnica, pode-se dizer que na época atual a cada evolução da técnica/tecnologia da informação se abre a possibilidade para uma nova etapa histórica do jornalismo. Nessa perspectiva, o saber jornalístico e o seu ensino encontra uma condição de possibilidade³ de pensamento também jamais vista na história do homem.

Diante dessa revolução técnica pela qual o homem atual passa, que espaço o jornalismo dependente da técnica da informação vem ocupando na sociedade? E a partir disso, como vem se configurando o jornalismo e o seu ensino na atualidade?

Numa análise superficial, podem ser observadas, no campo jornalístico, técnicas com meras finalidades instrumentais, se passando por simples meios de transmissão. Porém, deve-se atentar para o alerta que o filósofo e crítico da técnica moderna Heidegger (2002) faz acerca da técnica. Em seu texto “A Questão da técnica”, o autor recorre aos gregos para mostrar as fragilidades do pensamento moderno sobre a técnica, nos convidando a descobrir a essência da técnica.

Segundo o autor, na Grécia Antiga, o conhecimento se dava pelo desencobrimento do que já estava dado, buscando-se então a revelação da essência do objeto. Para os gregos, o homem não se separava da natureza. Além disso, havia também uma compreensão originária tanto para a natureza (*physis*) quanto para os produtos da *poiêsis* (cultura), os artefatos. Para cada *poiêsis* havia uma *techné*, termo que dará origem ao que hoje entendemos como técnica e tecnologia.

Dentro dessa perspectiva, o mundo já tinha um projeto, no qual natureza e artefatos possuíam um propósito e um significado já definidos, antes de qualquer intervenção humana. Ao homem, então caberia descobrir o que já estava dado. Vale destacar também que nessa época de muitos deuses, onde os valores sociais estavam de acordo com toda uma mitologia, todas as descobertas passavam pelo julgamento desses deuses, fato que provavelmente também poderia impossibilitar o surgimento de novos pensamentos acerca da técnica.

Uma nova configuração desse pensamento pode ser observada a partir da Idade Moderna ou Cartesiana (séc. XVII) em que foi possível a emergência de uma ciência e de uma técnica sem o impedimento divino. Marcando-se, portanto, por uma busca da verdade, apoiada agora na quantificação, planificação, ordenação, classificação, categorização.

Desta vez, o homem já separado da natureza e apoiado no desenvolvimento das ciências, passa a utilizar a técnica como meio para controlar a natureza. A professora e pedagoga Joana Peixoto (2012) em seu

texto intitulado “Compreender a técnica” aponta para o quanto a ciência baliza a técnica desde a Idade Clássica e acrescenta que desde então “a técnica, fundamentada na ciência se converte em poderosa força material, que afeta cada vez mais nosso modo de ser, a vida cultural e as formas de sociabilidade.” (p.12).

Nessa perspectiva, o homem atual, na crença de ser o senhor da natureza e não de parte integrante da mesma, apoiado por um avanço científico e tecnológico nunca antes vivido na história da humanidade, tem a ilusão de dominar a natureza. O pensamento que na cultura helenística emergia do produto, agora passa a ser construído. O homem se colocou no lugar de Deus e a essência⁴ da técnica ensinada pela civilização grega foi esquecida. Nesse contexto, tudo passou a ser dispositivo para controlar, inclusive os sistemas: a família, a escola, a religião, a mídia, a política, a economia.

O grande problema é que o homem parece ter se deixado encantar demais pela técnica. De fato seu avanço vem sendo surpreendente e os seus aspectos positivos parecem hipnotizar e sobrepor qualquer aspecto ruim advindo da técnica. O homem atual sequer consegue imaginar sua vida sem a existência da técnica. A valorização da técnica na atualidade está exatamente nessa concepção de que ela nos protegeria da fragilidade da natureza. A partir de tal concepção, aparece uma promessa, a qual ainda não foi cumprida: a de que a técnica resolveria os problemas advindos da natureza.

Essa visão sobre a técnica constitui a marca do pensamento moderno, associando a natureza à técnica e tudo nela passa a ser algo passível de controle.

Ainda segundo Heidegger (2002), o homem moderno encantado pela técnica tem a ilusão de que domina todo o planeta por meio da técnica. Isso passa a ser considerado como progresso e bem estar. Mas, a verdade é que ele já está sendo dominado pela técnica.

O homem se separou da natureza e na constante tentativa de dominá-la acabou sendo aprisionado por ela, tornando-se a cada dia mais um refém passivo de suas forças. Sendo assim, a tecnologia que nos liberta é a mesma que nos aprisiona. Quanto a esse perigo esse filósofo já havia nos alertado. Ainda segundo ele, a questão da técnica não é a técnica e o

desencoberto que rege a técnica moderna é “uma exploração que impõe à natureza a pretensão de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada” (Idem, p.19).

Assim faz-se necessário que o homem atual perceba e dê sentido à técnica levando em conta que ela não é natural, mas sim resultado da ação humana. Ela é sempre artificial. Deve-se então tomar cuidado para não naturalizarmos a técnica. A questão não está em a técnica ser positiva, negativa ou neutra. Podemos dar exemplos dessas três distintas situações.

O problema é que a compreensão da técnica buscada numa trajetória histórico e filosófica nos revela um processo de massificação, maquinização, exclusão da consciência do humano e impossibilidade do despertar do ser. E esse problema advém também do sentido que atribuímos à técnica nessa relação do homem com ele mesmo e com outro homem.

O homem faz parte da natureza e ao tentar se separar dela por meio da técnica se desequilibra e gera problemas contra ele mesmo. Seguindo o pensamento de Heidegger, o filósofo e professor Franz Josef Brüseke (2001) em sua obra “A técnica e os riscos da modernidade” nos alerta para o perigo acerca da falta de percepção do homem atual do que está além da técnica, que é a exploração e o controle do ser humano e o esquecimento do ser.

A técnica colocada como meio e finalidade traz consequências irreparáveis à condição humana e à existência do ser. Para Brüseke (2001), Auschwitz, Stalingrado, Hiroshima e Nagasaki são apenas os primeiros anúncios das consequências de esquecimento do Ser, na técnica moderna. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o grande problema da técnica é que estamos esquecendo do Ser. Em conferência intitulada “Heidegger e a Questão da técnica”, o professor e filósofo Wanderley J. Ferreira Júnior analisando a relação do homem, técnica e natureza na atualidade deixa a seguinte reflexão “Chegamos tarde para Deus e muito cedo para o Ser”. (Informação verbal⁵)

Essa concepção instrumental da técnica pelo homem moderno está impregnada no saber jornalístico atual. Por meio dela constroem-se diariamente discursos, ficções da vida real, se oculta a realidade. Por trás dos veículos de comunicação arma-se toda uma classe hegemônica detentora de

poder econômico e político que monopoliza a informação, pauta toda uma sociedade e difunde sua ideologia a favor de sua manutenção.

Nessa perspectiva a promessa de uma democratização da informação por meio de dispositivos técnicos como a TV, internet, por exemplo, não passa de uma promessa não cumprida, utopia. O que ocorre de fato é o uso desses dispositivos para controlar grande parte da população. Acerca disso, Freire e Guimarães (1984, p.14) relatam que “o problema é perguntar a serviço de quê e a serviço de quem os meios de comunicação se acham. E esta é uma questão que tem a ver com o poder e que é política”.

Nesse contexto, o espaço do jornalismo na atualidade como bem aponta o jornalista e professor Felipe Pena (2005) é o público. Porém, essa concepção de espaço público está longe de discutir interesses de uma coletividade, como ocorria, por exemplo, na ágora da Grécia Antiga mesmo com as ressalvas de se excluir escravos e mulheres desse espaço coletivo de discussão baseado na argumentação.

O filósofo Jürgen Habermas (2003) em sua obra *Mudança Estrutural da Esfera Pública* mostra como a burguesia se apropriou desse espaço público para defender seus interesses privados. Assim o que se percebe hoje é que esse espaço público tornou-se espaço de exposição e de visibilidade dos assuntos de interesse de poucos com a finalidade de dominar muitos. Nesse contexto, a luta pela audiência é constante e para prender a atenção do público vale tudo, inclusive fazer do conteúdo jornalístico, um grande espetáculo.

A internet, nesse contexto, anuncia uma possibilidade de democratização da informação com a exposição e visibilidade de assuntos e personagens distintos e com interesses diferentes também do da classe dominante. Mas, como dito anteriormente, isso ainda é um anúncio de possibilidade de democracia. No caso do jornalismo, por exemplo, a internet vem reconfigurando as rotinas produtivas da notícia. Observa-se que a relação com o público já passa a ser bidirecional e interativa, porém esses ainda são pequenos passos diante de um longo caminho para alcançar de fato a cidadania plena, entendida como democracia na sociedade atual.

Tudo indica que o jornalismo também encantado pela técnica se vê em uma zona de conforto possibilitada pelas técnicas da informação. A possibilidade de produzir notícias e disseminá-la de forma instantânea e

planetária aumenta o seu poder dentro de uma sociedade cujo modelo de produção é o capitalismo e o de desenvolvimento é o informacional.

O grande problema é que ao que tudo indica o jornalismo também foi aprisionado pela técnica. Ao se adequar aos diferentes meios técnicos, ele vem perdendo a possibilidade e a chance de trabalhar a favor de uma sociedade democrática.

Qual seria o caminho para transformar o jornalismo atual extremamente técnico, que fabrica espetáculos no intuito de tornar público tudo o que favorece o modo de produção capitalista, em um jornalismo que favorecesse uma sociedade mais democrática? Ao que tudo indica, esse caminho se dá por uma formação vertical e sólida desses profissionais, afinal como afirmam os psicólogos Francisco Antonio Pereira Fialho e Gustavo Loureiro Fialho “se a escola é o meio de se perpetuar um sistema, paradoxalmente é o único lócus possível para a ruptura com o mesmo” (p.11, 2012).

Toda mudança é precedida por um movimento educativo. Na obra Educação do século XXI desafios e perspectivas, os autores acima citados trazem, no artigo “Formando os magos do amanhã”, a denúncia de como as escolas tem ainda contribuído para a repetição, a representação e a opressão, impedindo um processo de singularização e de construção de um sujeito.

No curso de jornalismo, por exemplo, o que na maioria do tempo se ensina é o que já se vê no mercado. Repetem-se os estilos de texto, os formatos dos jornais, as locuções padronizadas, o visual dos jornalistas, dos cenários e até os recursos técnicos quando possível. Pouco se ensina o aluno a ousar e muito se estimula a repetição. As técnicas do jornalismo viram camisas de força aos iniciantes. E se o trabalho do jornalista de hoje se limitar apenas a responder ao lide sem aprofundar discussões (repetindo os modelos padrões de produtos jornalísticos já consolidados em uma rotina produtiva marcada por interferências mercadológicas, políticas e econômicas e valorizando a técnica e a tecnologia acima do jornalismo no intuito de espetacularizar notícias para buscar e manter audiência) torna-se mesmo necessário colocar em questão a real necessidade de uma formação específica. Nessa perspectiva precisa-se urgente de se repensar o quanto as matrizes curriculares dos cursos de jornalismo, seus projetos políticos

pedagógicos de curso estão impregnadas pelo discurso tecnicista do homem moderno, pela exploração e controle do ser humano.

Outro problema encontrado em grande parte dos cursos de jornalismo se dá pela contaminação da concepção que o homem atual tem sobre a técnica. A valorização da técnica vai parar nas matrizes curriculares em pura consonância com um sistema educacional, que muitas vezes, tem o aluno como cliente. Nos cursos superiores de IES privadas, a fim de manter a clientela e reduzir o índice de evasão por parte dos alunos, as disciplinas práticas, que se apoiam no uso das tecnologias, podem ser cursadas no segundo semestre do curso sem a discussão de teorias indispensáveis para a compreensão da relação entre técnica, jornalismo e qualquer que seja o seu produto final- jornal impresso, revista, webjornal, telejornal, radiojornal. Acerca disso, o jornalista Antônio Brasil traz mais um dado alarmante:

(...) para aprender o ofício, muitos estudantes se matriculam em cursos universitários duvidosos (...) A maioria desses cursos, tanto os universitários quanto os “milagrosos”, é sem dúvida, muito ruim. Tentam o impossível. Pretendem ensinar a tocar piano sem ter um piano. (BRASIL, 2007, p. 11)

São nesses cursos também que há uma valorização dos laboratórios das práticas jornalísticas muitas vezes como cartão de visita para os alunos ingressantes. Porém, a realidade desses espaços está longe de ser a ideal. O reduzido número de equipamentos, devido ao alto custo de investimento, geralmente não atende à demanda de alunos. Grande parte deles não experienciam⁶ a verdadeira arte de fabricar produtos jornalísticos.

Poucos são os produtos jornalísticos elaborados pelos discentes que apresentam ruptura ou novidade em relação aos existentes no mercado. Pouco se estimula o processo de singularização, de estranhamento, de afastamento do que já está dado como modelo e padrão. Além disso, as disciplinas práticas que se utilizam dos laboratórios, geralmente têm cargas horárias insuficientes para uma formação que ultrapasse o conhecimento meramente técnico, impossibilitando o aprofundamento teórico em relação à especificidade de cada técnica e muito menos sua interdisciplinaridade com outras disciplinas do curso.

Nessa perspectiva, os cursos de jornalismo estão mais parecendo fábricas, despejando profissionais em série para disputar um lugar no mercado. Estão formando especialistas que não vão além dos recortes de suas áreas e que não conseguem significar o saber por inteiro. Ortega y Gasset (1929) já denunciava essa problemática da especialização:

Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios ou mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas categorias. (...) Teremos que dizer que é um sábio-ignorante. – coisa extremamente grave – pois significa que é um senhor que se comportará em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio. (ORTEGAY GASSET, 1929, p. 173-174)

Essa formação com perspectiva de atender a interesses político, econômico, técnico/tecnológico, mercadológico fica bem distante de uma formação que atenda o ser humano. Uma escola com esse projeto seja ela de que nível for –infantil, fundamental, médio, superior – sufoca qualquer possibilidade de uma educação que abra todos os canais para desenvolver inteligências e habilidades, que forme um homem sensível e torne as pessoas cada vez mais livres, singulares e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta todo o exposto faz-se necessário urgentemente um curso superior de Jornalismo, cujo papel esteja além do ensino de técnicas e teorias superficiais e desconectadas umas das outras. Afinal, um curso ideal de Jornalismo deve antes de tudo estimular a busca de sua essência, possibilitando estranhamento e conseqüentes rupturas com o que já estar dado, colocando em questão a técnica, as rotinas produtivas da notícia, as interferências organizacionais.

O saber jornalístico requer um avanço além da técnica e não o aprisionamento pela técnica. Os jornalistas têm que voltar a aprender que a notícia está onde ela ocorre e geralmente não ocorre dentro de uma redação fria, movida à troca de telefonemas com fontes, e-mails, agências de notícias virtuais. Essa tecnologia deve ser convertida em oportunidade para fazer um

jornalismo cada vez melhor, mais comprometido com o público e com uma sociedade mais justa e democrática.

Uma formação teórica sólida deve ter prioridade nas matrizes curriculares dos cursos de jornalismo. Como afirma Francisco Antonio Fialho e Gustavo Fialho o maior desafio da escola atual, e aqui se insere o ensino superior, é “preparar homens não mais para aprender, mas para aprender a aprender, aprender a desaprender e, mais importante ainda, aprender a empreender (...). A questão de formar ‘seres pensantes’, infelizmente, transcende ao mero uso de tecnologia”(2012, p.28).

Diante disso, faz-se urgente uma psicanálise do conhecimento assim como propõe Bachelard (1996). Na área de jornalismo essa proposta é antes de tudo um desafio já que buscar a essência desse saber destituindo-o de suas interferências externas – políticas, econômicas e sociais - e da técnica/tecnologia é encontrar o saber jornalístico em sua pureza. É talvez encontrar o jornalismo utópico dos manuais e da academia em que prega pela busca da verdade, a imparcialidade, a objetividade. Um jornalismo livre, autônomo, criativo, poético, responsável e ético sem intervenções organizacionais, técnicas, econômicas e políticas que possibilitaria ao público uma informação um tanto mais próxima da verdade, um tanto mais pura. E a partir dessa informação servir como instrumento de luta por uma sociedade cada vez mais democrática e justa.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. SP: Ed. Brasiliense, 1994.

BRASIL, Antônio Cláudio. **Antimanual do jornalismo e comunicação. Ensaios críticos sobre jornalismo, televisão e novas tecnologias**. São Paulo: Senac, 2007.

BRUSEKE, Franz Josef. **A técnica e os riscos da modernidade.** Florianópolis: EDUFSC, 2001.

CHAGAS, Carlos. **Não ao retrocesso! Formação Superior em Jornalismo:** uma exigência que interessa à sociedade. Florianópolis: FENAJ, 2008.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; FIALHO; Gustavo Loureiro. Formando os magos do amanhã. In: SCHNEIDER, H., N.; LACKS, S. (Org). **Educação no século XXI.** Desafios e Perspectivas. São Cristovão: Editora UFS, 2012.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos.** Vol. 2, Rio de Janeiro: 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica.** In: Ensaios e Conferências. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEIXOTO, Joana. **Compreender a técnica.** Anotações de aula. Material exclusivo de circulação interna ao PPGE/PUC GOIÁS. 2012.

ORTEGA Y GASSET. **La rebelión de las masas.** Madrid: Espasa Calpe, 1929.

PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo.** São Paulo: Contexto, 2005.

PIZA, João Roberto. **Em defesa do jornalismo e da democracia. Formação Superior em Jornalismo:** uma exigência que interessa à sociedade. Florianópolis: FENAJ, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEABRA, Roberto. Produção da Notícia: a redação e o jornalista. In: DUARTE, Jorge (org.), **Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia. Teoria e Prática.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

¹Mestre em Comunicação Social (Universidade Federal de Goiás) e doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora do curso de Comunicação Social – Jornalismo da Faculdade Araguaia. email: taticarilly@yahoo.com.br

² Imprensa se refere à produção de notícias em um espaço público. Ela está situada no interior da mídia e sendo assim ambas se influenciam mutuamente. Já a mídia engloba além de informações /notícias outras manifestações culturais que se voltam mais ao entretenimento tais como: novelas, filmes, desenhos, shows, entre outros. (PENA, 2005)

³O filósofo Michel Foucault (1999) ensina em sua obra *As palavras e as coisas* que há condições de possibilidade de pensamento ou conhecimento para cada época. Porém, cabe ao pesquisador perceber as rupturas no saber a fim de indicar a existência de novos saberes. A modernidade parece apresentar novas condições de possibilidade de pensamento com a invenção das Ciências Humanas e o desenvolvimento do sistema de técnicas da informação, possibilitando uma evolução da mídia nunca antes ocorrida na humanidade.

⁴A essência da técnica é o que realmente ela é e não sua representação. “A técnica não é igual a essência da técnica”(HEIDEGGER, 2002, p.11).

⁵Professor e filósofo Wanderley J. Ferreira Jr proferiu, no dia 17 de setembro de 2012, a conferência “Heidegger e a Questão da técnica” aos alunos do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da PUC-GO na disciplina Educação e Comunicação – Sociedade, Tecnologias e Educação ministrada pela professora Joana Peixoto.

⁶O filósofo Walter Benjamin em seu texto “Experiência e Pobreza” explicita a diferença entre vivência e experiência a fim de denunciar o quanto o homem moderno não mais experiência. Segundo ele, isso é um problema porque somente por meio da experiência o homem é capaz de aprender, compreender e agir de forma consciente e crítica.

RECEBIDO EM: agosto/2013

APROVADO EM: setembro/2013

A LÓGICA DO CAPITAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARAENSE: o caso da OS-ETTP**THE LOGIC OF THE CAPITAL MANAGEMENT PROFESSIONAL EDUCATION PARAENSE: the case of OS-ETTP****Ronaldo Marcos de Lima Araujo¹****Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo²****RESUMO**

Tematizamos as estratégias do capital de subordinação da educação à lógica mercantil e problematizamos a idéia de público não-estatal e a experiência de gestão privada implementada na educação profissional pública paraense. Tomamos a gestão das escolas estaduais do Pará de educação profissional por uma organização social como um caso revelador da lógica gerencial. Por meio de pesquisa documental verificamos que as promessas de eficiência e eficácia feitas não se concretizaram. Concluimos que os interesses privados, os quais querem tornar-se hegemônicos na gestão pública, devem ser desnaturalizados e relativizados em benefício dos interesses comuns.

Palavras-chave: Gestão escolar - Lógica gerencial - Educação profissional.

ABSTRACT

We conceptualized the strategies of capital subordination of education to the market logic and problematize the idea of non-state public and private management experience in professional education implemented public Pará. We take the management of state schools Para professional education by a social organization as a revealing case of managerial logic. Through documentary research found that the promises made to efficiency and effectiveness have not materialized. We conclude that private interests, which want to become hegemonic in the public administration must be denatured and relativized the benefit of common interests.

Keywords: School management - Logic management - Professional Education

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para trabalhar a relação público-privado e as políticas educacionais brasileiras partimos da idéia de que o homem não é um ser naturalmente egoísta, movido pelos interesses mesquinhos, como indicava Smith (1996) ao tratar da natureza do homem e das relações capitalistas de produção.

Se o que predomina no conjunto das relações sociais é a racionalidade do proprietário privado que se relaciona com os outros orientado pelos seus interesses de rentabilidade, consideramos que este é um fenômeno histórico, construído pelos homens e passível de superação pelos próprios homens.

Esta lógica é uma forma hegemônica de racionalidade que justifica as relações de desigualdades cada vez mais presentes em nossa sociedade, mas é histórica. Se conseguirmos mudar a história, mudamos o homem e a racionalidade que orienta as suas ações.

O que sustenta esta consideração é a compreensão de que os interesses privados, mesquinhos, que hoje predominam na sociedade hodierna, determinante do modo de ser e de se portar das pessoas, devem ser desnaturalizados e relativizados em benefício dos interesses comuns. Mais ainda, não podem ser orientadores da gestão da coisa pública.

Os valores e a lógica do capital ganharam força e tornaram-se hegemônicos à medida em que se consolidou o Estado Moderno e o capitalismo, que disseminaram a lógica da propriedade privada fazendo-a predominar em diferentes esferas da vida social, visando naturalizar um conjunto de desigualdades decorrentes desta nova sociabilidade.

O surgimento da propriedade privada capitalista exigiu o desenvolvimento de idéias que o legitimasse e do Estado que trabalhasse, fundamentalmente, para atender aos interesses da burguesia.

Fazer o Estado e a escola pública funcionar segundo esta lógica, conforme os argumentos liberais, seria, portanto, não somente natural como desejável ao capital, proporcionando « condições iguais para que todos os homens pudessem concorrer entre si » e assim permitir que « alcanssassem por seu próprios méritos » os benefícios desta disputa, o seu bem estar.

Partimos do suposto de que é à classe capitalista dominante que interessa que acreditemos que somos todos naturalmente motivados por nossos interesses egoístas, pois, assim seria legitimada a sua forma de agir e de se manter no poder político e econômico. No fundo, é este debate que nos propomos neste texto, se as ações individuais, sociais e institucionais estatais devem ser orientadas por interesses mesquinhos, privados, ou por interesses comuns, solidários.

Isto posto, procuramos considerar estas duas lógicas a partir de um experiência concreta de gestão privada de uma rede de escolas públicas.

A RELAÇÃO PÚBLICO X PRIVADO E A EDUCAÇÃO

Para que se possa evidenciar as diferenças que se estabelecem hoje entre a lógica do privado e a lógica do público, demarcando o campo educacional, é preciso um breve olhar para a recente história do Brasil, na qual veremos que esta não é uma tarefa simples. Muitas vezes essas noções e suas respectivas lógicas se confundem, tornando-se necessário explicitar que são diferentes e antagônicas.

O Século XX foi marcado por diferentes disputas em torno dos projetos de educação que deveriam hegemonizar os textos das constituições brasileiras e das leis de diretrizes e bases da educação.

Estas disputas se renovaram nas décadas de 1980 e 1990 quando o Congresso Nacional discutia a nova Constituição e a LDB. Segundo Portela (1995) no campo legal tivemos o estabelecimento de Leis que carregam em si a marca da ambigüidade conceitual ao prever um campo do privado – “com fins ou sem fins lucrativos”.

Para o autor, a constituição de 1988 abriu um campo para que a LDB fizesse uma original compreensão do que seja o público, estatal e privado. A LDB ao estabelecer diferentes tipos de educação privada, o público não estatal e o privado “sem fins lucrativos”, revela o caráter híbrido que se estabeleceu no campo da legislação educacional.

De acordo com Cury (2005), a presença do caráter ambíguo já era verificável no advento da república no Brasil, quando não ficavam claras as diferenças dos papéis do Estado e da Igreja, bem como na relação privado/confessional, no Brasil Colônia. Também são recorrentes as análises sobre o legado histórico que nos foi deixado, marcado pelas reformas educacionais emanadas dos interesses das elites dominantes que buscavam tomar a coisa pública em benefício de seus interesses mesquinhos. Na educação, por exemplo, estes interesses se renovam e buscam tornar-se hegemônicos inclusive no interior da escola pública.

A ambigüidade conceitual favoreceu a adoção, pelo Estado, de diferentes valores próprios da lógica do capital e a implementação da orientação política privatista. Alie-se a isso o fato de que alguns países periféricos como o Brasil tentaram “modernizar” os serviços da Administração Pública, aperfeiçoando os

sistemas de gestão, acompanhamento e controle dos recursos humanos, financeiros e organizativos e buscando a maior flexibilização e eficiência de gestão, adequados à racionalidade econômica neoliberal. Além de utilizarem os mesmos padrões e critérios de produtividade e rentabilidade das empresas privadas modernas, buscaram a sintonia política e ideológica com a nova lógica produtiva e de mercado globalizado (SOUZA, 2003).

Desta forma, visando a modernização da gestão e do processo de inserção do Brasil no mundo globalizado, o Estado brasileiro passou por um conjunto de profundas reformas. No que tange à administração burocrática e às diretrizes para a reforma da administração pública, buscou-se adotar o paradigma da administração gerencial, em contraposição às formas tradicionais de administração pública, a administração patrimonialista e a burocrática, assim entendidas

1. **Administração Patrimonialista:** o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e seus auxiliares, servidores, possuem “status” de nobreza real. A rês pública não é diferenciada dos seus princípios;
2. **Administração Burocrática:** voltada para si própria e para o controle interno; seus princípios orientadores são: a profissionalização, a idéia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional legal;
3. **Administração Gerencial:** flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial (BRASIL, 1995: p. 20 – 21).

Desta forma, o paradigma gerencial contemporâneo, se encontraria *fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade* (BRASIL, 1995: p. 23), e teria inspiração nos modelos de administração empresarial de eficiência e qualidade.

Portanto, a reforma do Estado, a partir da década de 1990, passa efetivamente a operar com a concepção de educação organizada a partir da lógica do setor privado. Para isso a idéia de público não estatal é difundida e largamente utilizada.

O Ministro Bresser Pereira (Pereira, s/d), que coordenou no Brasil a Reforma do Estado na década de 1990, para justificá-la, defendia que «além da propriedade privada e da estatal, teríamos a propriedade pública não-estatal, formada pelas entidades sem fins lucrativos de interesse público, e a propriedade

corporativa, constituída pelas associações representativas de interesses» (Pereira, s/d).

Postulava-se assim uma administração pública a partir de um enfoque que estaria supostamente mais próxima dos usuários, centrada em resultados. Ingredientes fundamentais para o possível sucesso e alcance do « interesse público », a partir da adoção da lógica privada na gestão da coisa pública. Confundia-se assim, mais ainda, as noções de o público e de privado.

Partimos neste texto da idéia de que os interesses públicos e privados são diferentes e antagônicos. Diferenciamos agora os significados de público e de privado, tomando como referência inicial Bobbio (2000). Este autor, ao considerar o conceito de propriedade, afirma que:

Existe uma contraposição-exclusão entre a propriedade pública e a privada, dentro do sistema social” (...) na propriedade pública o sujeito da relação (de posse) é o **universo (social) ou o sistema social** em seu conjunto, conceitualmente diverso da soma dos **sujeitos singulares** que o compõe (privados). Os termos “público” e “privado” exprimem conceitos relativos e exigem, portanto, que se especifique sempre ao universo ao qual se faz referência (BOBBIO, 2000, p. 1022-1023 – grifo nosso).

Ao considerar a administração ele estabelece diferenças ainda mais claras entre o público e o privado, caracterizando-a em dois tipos : administração pública e administração privada:

A administração pública designa o conjunto das atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas ou incumbências consideradas de **interesse público ou comum**, numa coletividade ou organização social (...).

A administração privada é regida por normas próprias e critérios internos de ação (baseados na contabilidade e nas finanças) predisposta a atingir determinados objetivos de caráter produtivo (Bobbio, 2000, p. 11 grifo nossos).

Desta forma, enquanto a administração pública deve movimentar-se por interesses coletivos de bem estar a administração privada orienta-se pela relação custo-benefício e pela busca do lucro.

As diferenças e o antagonismo entre os interesses privados e os interesses públicos são de base objetiva, não subjetiva, da vontade das pessoas. Reconhecemos ainda que a base deste antagonismo está na forma como se organizam as formas de produção dos meios de vida, as relação econômicas, e que

ao consolidar-se como modelo econômico-social regulador da vida social, o capitalismo renova a luta das classes dominantes contra os interesses das classes trabalhadoras.

Portanto, não se trata de uma questão de vontade, mas uma questão objetiva, os lucros dos proprietários dos meios de produção são tanto maiores quanto menores forem os ganhos dos trabalhadores. De outro lado, os ganhos dos trabalhadores é tanto maiores quanto menores forem as taxas de lucro do patrão.

Em relação ao privado é necessário ainda diferenciar aquilo que é do âmbito privativo da pessoa ou da família (assim o faz a Constituição Brasileira). Não é esse tipo de interesse privado que obstaculiza o bem estar social. Outro tipo de interesse privado é aquele se relaciona à propriedade privada dos meios de produção da vida, é desta segunda acepção que tratamos aqui quando nos referirmos aos interesses privados.

IMPLICAÇÕES DO USO DESTES CONCEITOS PARA A NOSSA ANÁLISE: LOGICAS DIFERENTES

São lógicas diferentes que orientam a ação pública e a ação privada. Ao se trabalhar a gestão sob a lógica do «privado» as políticas, programas e ações são validadas apenas em função da possibilidade de não gerar prejuízo e de gerar lucro, pois esta é a sua essência.

Mas a administração pública pode e deve assegurar a oferta de serviços que necessariamente dão prejuízo tais como serviços de bombeiros, polícia, seguridade social etc).

A verdade é que há serviços que representam o interesse coletivo e não podem ter paralelos, sob o risco de se espalhar a injustiça e a insegurança públicas. Imaginem o que seria a existência de dois Senados ou duas Câmaras de Deputados. Ou duas diplomacias. Ou dois sistemas de segurança pública. (GURGEL, s/d, p. 2).

Na lógica privada as coisas e ações devem ser tratadas como produtos, inclusive na educação (vide os pacotes educacionais). Já na lógica pública, o público é onde a vontade da maioria, das classes trabalhadoras, pode manifestar-se. Por isso pressupõe que para mediar as relações interpessoais e interinstitucionais é necessário o estabelecimento de uma **democracia**. Por isso que somente no

espaço público, portanto, é possível o exercício da democracia e da solidariedade efetiva.

Na lógica do interesse privado prevalece a hierarquia e a vontade do proprietário, em detrimento da vontade coletiva. Não há participação efetiva ou autonomia dos sujeitos mesmo, que se reconheça certa distensão da divisão técnica do trabalho em alguns setores da economia.

O privado se manifesta na vontade de uma pessoa ou de grupo de pessoas, considerando seus objetivos específicos, mesquinhos³. O público está representado nas sociedades capitalistas pelo Estado, que deve mediar e oficializar os interesses do «universo social» que representa, mesmo que isso não se realize em sua plenitude.

Partimos aqui de uma compreensão marxista do Estado, como órgão, sob qualquer forma (seja democrático ou ditatorial), sempre voltado a cumprir os interesses gerais das classes dominantes, mas reconhecendo-o, também, como resultado das lutas de classes anteriores.

Para Marx, « o Estado, em regimes capitalistas democráticos, tem de atender reivindicações populares variadas »⁴, para legitimar-se. Assim, apesar de não ser a « representação da vontade geral » (Hegel), no Estado se manifestam os interesses antagônicos das diferentes classes.

Os interesses, públicos ou privados, estão intrínsecos às instituições estatais e são objeto de diferentes mediações historicamente construídas: a burocracia, as estruturas organizativas, as normatizações, a distribuição de pessoal, as estratégias de gestão e de organização de pessoal, as finalidades explicitadas, as estratégias de ação definidas, os programas etc. É necessário reconhecê-las e analisá-las para compreender a natureza das políticas e das ações governamentais e os interesses e valores que elas carregam.

Esses interesses são necessariamente antagônicos e estão sempre em disputa, não por uma questão moral ou subjetiva, mas por uma objetividade resultantes das formas de relações sociais de tipo capitalista, onde persistem proprietários e não proprietários dos meios de produção da vida.

QUAIS AS FORMAS DE INSERÇÃO DA LÓGICA PRIVADA NA ADMINISTRAÇÃO DA COISA PÚBLICA?

A lógica do capital e o raciocínio efficientista, fortemente incorporados pelas reformas empreendidas no Brasil nos anos 1990, são sentidos, sobretudo, na administração escolar, que vai importar os modelos de organização e de administração empresarial adotados, notadamente:

- Na transferência direta (privatização) de serviços públicos para a iniciativa privada.
- Na diminuição e/ou desqualificação dos serviços públicos estatais.
- No fortalecimento de uma ideologia que a justifique e a legitime (para isso serviu bem a pedagogia das competências, que tinha como uma de suas principais referências e idéia de empregabilidade, na década de 1990).
- Na incorporação da lógica privada na administração dos serviços públicos. – aqui pode ser compreendida a idéia da propriedade pública não-estatal.

A lógica privada, ao « se anunciar » para a gestão estatal o faz com um conjunto de promessas, em particular na área educacional. Nas últimas décadas o discurso do privado tem se manifestado em torno de várias idéias que revelariam as positivities da substituição da lógica pública para a lógica privada, na gestão do Estado:

- i. A eficiência (a garantia de um trabalho correto, sem erros e produtivo).
- ii. Eficácia (a garantia de que os esforços empregados resultariam nos resultados esperados).
- iii. Agilidade, em contraposição ao « elefante branco », o Estado, que impediria a resolução rápida dos problemas essenciais.
- iv. Economia de custos e a auto-sustentabilidade (suposto combate à corrupção e venda de serviços e produtos).

Com efeito, a combinação do neoliberalismo com a ideologia da globalização criou disposições ideológicas assentadas em valores, normas, atitudes, aptidões, que, apesar de aparentemente corresponderem ao interesse de todos, interessa mais particularmente ao grupo dirigente (LEHER, 2002: p. 197).

Adentrando com maior profundidade nas discussões sobre as reformas observamos em alguns momentos o seu caráter inovador e, em outros, que elas se colocam como instrumentos de perpetuação de práticas conformadoras das políticas de dominação, burocráticas e ineficientes.

Esta dualidade parece estar a serviço da configuração de uma tendência moderna de gerenciamento das políticas públicas, que encontra seus fundamentos nos pressupostos do ideário neoliberal, o qual pode ser assim identificado em diferentes políticas, programas e experimentos de gestão.

UM CASO PARAENSE: A OS-ETTP

Com vistas a dar materialidade a esta discussão e considerando algumas das promessas da lógica gerencial privatista, observamos uma experiência paraense de gestão privada de uma rede de escolas públicas. Trata-se da experiência de gestão da rede de escolas técnicas estaduais do Pará, onze no total, por uma organização social, a OS-ETTP – Organização Social Escola de Trabalho e Produção, uma expressão do modelo de público não estatal proposto por Breser Pereira.

Esta experiência de gestão foi levada à cabo pelo Governo do Estado do Pará, no período de 1998 a 2006, incentivados pela Política do Governo Federal que desresponsabilizava-se pela gestão do ensino técnico estimulando a gestão privada das redes existentes, buscando construir uma nova institucionalidade da educação profissional no Brasil, mas eficiente, menos estatal e separada do ensino médio. Este projeto do Governo Federal tinha no PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional – uma ferramenta útil pois este Programa priorizava o investimento público em instituições de educação profissional que não estivessem sob a gestão estatal.⁵

O Governo do Estado transferiu as cinco escolas técnicas existentes no Estado e seis em construção para serem geridas por esta OS. “As OS – Escolas de Trabalho e Produção trabalhavam com um modelo pedagógico atrasado e pouco eficiente, que valorizava escolas profissionais em formato de oficinas, sem agregar a escolarização. Este modelo é pouco eficiente e, no máximo, **treina trabalhadores**.”

As Escolas de Trabalho e Produção se comprometiam com a idéia de auto-sustentabilidade das unidades educacionais em cinco anos, mas isso nunca foi

atingido, pois, foi sempre o Governo do Estado que financiou praticamente todas as atividades daquelas escolas. Não foram poucas as vezes em que a Secretaria de Educação teve que socorrer as Escolas da OS para que as aulas não fossem paralisadas em função de problemas de gestão (SEDUC, 2008).

As Escolas de Trabalho e Produção representaram um projeto educacional que desobrigava o estado das funções educacionais, mas obrigava-o ao financiamento das atividades desenvolvidas por terceiros, sem que tivesse o poder de decisão política sobre o uso destes recursos.

Conforme o relatório da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC, 2008), alguns dos resultados desta experiência de gestão podem ser assim elencados :

- **Resultados financeiros**

- O número de alunos matriculados nas escolas da OS, em 2006, era 1800, para um orçamento anual de mais de 5 milhões de reais (exclusive o pagamento de parte do pessoal docente). O custo-aluno, portanto, era de R\$2.777,00, em valores da época;
- No ano de 2008, depois do distrato da OS e com a retomada da gestão das escolas pela Secretaria de Educação, o número de alunos matriculados passou para 4.957 alunos, com um custeio de pouco mais de 1 milhão de reais (exclusive o pagamento de pessoal);
- Sob a gestão da OS o número médio de alunos por escola era de apenas 150. Eram 1800 alunos para 11 escolas em funcionamento em 2006;
- Foram adquiridos pela OS, com recursos públicos federais, equipamentos que nunca foram entregues às escolas;
- Alguns dos equipamentos comprados com recursos federais foram inadequados à realidade econômica local. Por exemplo, foram adquiridos equipamentos para produção de laticínios para uma escola no Município de Abaetetuba, cidade em que não há rebanho de gado leiteiro;
- A OS apropriou-se do patrimônio público. Ela acumulou, durante o período do contrato, um patrimônio que, parte dele, nunca foi devolvida;

- A SEDUC se obrigava a repasses mensais que incluía o custeio da hierarquia da OS;
- Os alunos, quando matriculados nas Escolas da OS, não computavam nos dados do censo educacional que permitiriam que o estado recebesse os recursos do FUNDEB.
- **Resultados pedagógicos:**
 - Além da pouca matrícula, as Escolas de Trabalho e Produção tinham uma média de evasão de 44% e em alguns cursos a evasão chegava a 60%;
 - Desvincularam a educação profissional da escolarização, modelo que mais qualifica os trabalhadores;
 - Privilegiaram cursos em módulos com terminalidade e de curta duração, visando as matrículas isoladas (e pagas). Isso em detrimento de cursos técnicos regulares;
 - Focavam a formação nos interesse imediatos das empresas e desconsideravam a idéia de uma qualificação focada nas necessidades dos trabalhadores;
 - os Professores eram horistas, sem vínculo com o projeto pedagógico das escolas e estas não tinham quadro fixo de docentes e equipe técnica, principalmente no interior do estado.

O que significou a sua ação para a formação de técnicos no Pará?

A gestão não foi eficiente e nem ágil na resolução de processos que interessavam a alunos e trabalhadores, tal como nos órgãos estatais. A OS não foi eficiente pois o custo-aluno foi superior ao da escola pública e os resultados não justificaram tal situação.

A OS também não foi eficaz, pois foram pífios os resultados em termos de números alunos titulados, como se pode observar nos dados acima.

Os custos da formação gerenciada pela OS teve uma elevação e os resultados foram rebaixados, tendo prevalecido o tipo de prática predominante no estado capitalista, marcado pela corrupção e pelo mau uso da coisa pública.

A gestão das escolas de educação profissional pela OS foi objeto de avaliação de uma Comissão da SEDUC e de auditorias da AGE – Auditoria Geral do Estado e do TCE – Tribunal de Constas do Estado e todas reprovaram esta

experiência de gestão e recomendaram o distrato entre a SEDUC e a OS (SEDUC, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência paraense da OS foi finalizada em 2008, como opção política de um outro governo, de inspiração popular. Mas, após nova mudança de projeto no Governo do Estado, corre o risco de sua lógica voltar a se instalar na rede de escolas tecnológicas criada em 2008.

Por isso consideramos necessária a luta para que não se reproduza e nem se legitime a idéia de que « o privado funciona melhor que o público ». É necessário verificar para quem funciona melhor quando o Estado se organiza sob a lógica do público.

O público e o privado não se revelam diretamente, é necessário compreender como estes interesses se revelam no âmago das políticas e das instituições brasileiras.

Por trás deste embate persiste uma disputa ideológica em torno dos valores ético-políticos que devem orientar o trato da coisa pública e, mais importante ainda, a conduta das pessoas: interesses egoístas *versus* interesses solidários.

Devemos evitar abordagens maniqueístas (ou é isso ou é aquilo), abordagens conspiratórias (dos capitalistas contra os pobres Trabalhadores), abordagens passionais (motivadas pela raiva ou pelo amor) ou abordagens moralistas (o bem contra o mal). A questão é econômico-social, é estrutural, quer queiramos ou não.

A realidade sempre revela-se contraditória. Também o estado revela-se palco de disputa de interesses, mesmo que sobre ele prevaleça a vontade dos interesses privados, pois ele, necessariamente, corresponde às relações econômicas predominantes na sociedade.

Finalizamos reafirmando três idéias: a primeira de que o homem não é naturalmente egoísta, essa é a forma predominante do ser social na ordem capitalista, mas que pode e deve ser dissolvida. A segunda é que o privado não é, por sua natureza, mais eficiente que a coisa pública, os dados da experiência de gestão da OS-ETTP revelam isso. A outra idéia é de que somente no espaço público pode ser fortalecer a democracia e os sentimentos de solidariedade, inclusive nas

escolas. Somente os trabalhadores podem buscar inverter os valores dominantes pois eles não têm nada a perder, só a ganhar, com o fortalecimento de valores comunitários, solidários e democráticos.

REFERENCIAS

ARAUJO, R. M. L. Et Al. **A Educação Profissional do Pará**. 1. ed. Belém: EDUFPA, 2007.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13^a edição, 2000.

BOTTOMORE, T.. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1988.

BRASIL, Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e da Reforma do estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília (DF), 1995.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURY, C.R.J. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. In: LOMBARDI, J.C.; JACONELI, M.R.M.; SILVA. T.M. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005.

GURGEL, C. **Gestão Pública Democrática**. Rio de Janeiro: texto. s/d.

LEHER, R.. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

PEREIRA, Bresser. **Sociedade Civil**: sua democratização para a reforma do estado. Texto, s/d. p. 102.

PORTELA, R. **Educação e Cidadania**: O Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. São Paulo, Tese de Doutorado – FEUSP. 1995.

SEDUC-Pará. **A Gestão da Educação profissional no Pará sob a Responsabilidade da OS-ETTP** – relatório preliminar. Belém: SEDUC, 2008.

SMITH, A. **Riqueza das Nações**. In: OS ECONOMISTAS. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

SOUZA, A. R. de. **Reformas educacionais**: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar, Curitiba, nº 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR.

¹Universidade Federal do Pará. Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ. Atualmente é Professor Associado do Instituto de Ciências da Educação da UFPA atuando como professor da graduação e da pós-graduação mestrado e doutorado. Email: rlima@ufpa.br

² Universidade do Estado do Pará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2012). Concursada na Secretaria de Estado de Educação como técnica em assuntos educacionais, atua como Docente do Ensino Superior e Assessora de Interiorização da Universidade do Estado do Pará. Email: amaues3@hotmail.com

³ Mesquinho é o mesmo que “privado do necessário, estéril, não generoso” (Cunha, 2010, p. 423).

⁴ Bottomore. 1988, p. 135-136.

⁵ Sobre isso ver Araujo, s/d e Araujo et al, 2007.

RECEBIDO EM: maio/2013

APROVADO EM: junho/2013

FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL: O (RE) ENCANTAMENTO DA SALA DE AULA NA ESTEIRA DO PLANO NACIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PARFOR

HUMAN AND PROFESSIONAL TRAINING: THE (RE) ENCHANTMENT OF THE CLASSROOM IN THE WAKE OF THE NATIONAL BASIC EDUCATION TEACHERS/PARFOR

Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro¹

José Evangelista de Lima²

RESUMO

Trata da experiência de professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, na modalidade presencial, em Mossoró/RN. Seu objetivo é analisar as ações pedagógicas de dois professores do PARFOR tendo em conta que as práticas de ensino e de aprendizagem estão sendo construídas a partir do exercício do pensar e do (re) pensar na esteira dessas ações. A metodologia ampara-se nas lições de Paulo Freire de uma pedagogia dialógica cujo caminho permitiu o reconstruir do (re) encantamento dos sujeitos, sobre os saberes da experiência como conscientização e libertação. Resultou em auto conhecimento, no (re) conhecimento de suas potencialidades e simplicidade no/do fazer pedagógico importantes para a Formação Humana e Profissional. Foi possível aproximá-los à uma prática educativa redimensionando saberes e fazeres em formação. O PARFOR apresenta uma via positiva, teórica e prática, para os professores no que diz respeito à formação continuada, a melhoria da qualidade de ensino e ao resgate da dignidade humana ao permitir ação, intervenção e transformação dos professores, e da comunidade local, da Rede Municipal e Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Formação - Ensino Superior - PARFOR.

ABSTRACT

This is the experience of professors from the University of Rio Grande do Norte, in the National Teacher Training Basic Education / PARFOR, in the classroom, in Mossoró / RN. Its goal is to analyze the actions of two teachers teaching the PARFOR given that the practices of teaching and learning are being built from the exercise of thinking and (re) thinking in the wake of these actions. The methodology supports up lessons Paulo Freire's pedagogy of dialogue whose path led to the rebuilding of (re) enchantment of the subjects on the knowledge of experience as awareness and liberation. Resulted in self-knowledge, the (re)

cognition of their capabilities and simplicity in / of the pedagogical important for Vocational Training and Human. It was possible to bring them to an educational practice resizing knowledge and practices in training. The PARFOR presents a positive path, theoretical and practical, for teachers with regard to continuing education, improving teaching quality and the rescue of human dignity to allow action, intervention and transformation of teachers, and the local community, the Municipal and State Schools of Rio Grande do Norte.

Keywords: Classroom - Higher Education - PARFOR.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre formação inicial e continuada no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica para as redes da educação básica é inicial. A necessidade de sentir diretamente um programa social que permitisse maior diminuição das distâncias sociais, que contemplasse o direito de todos e de todas quanto à ascensão profissional, à oportunidade de estudar, de buscar a progressão em todos os graus e níveis de ensino, se coloca diante da nossa trajetória de vida profissional e humana com referido plano.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009) e a Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009 (Brasil2009a) instigam pensar a formação do profissional como um projeto social, político e ético para a consolidação de uma nação democrática e inclusiva e promotora da emancipação dos indivíduos e grupos sociais, conforme anuncia o referido Decreto, quando trata dos princípios da política do PARFOR.

Trata-se de uma discussão oportuna por colocar em relevância a formação continuada, as ações pedagógicas de professores do Ensino Básico, bem como questões de justiça social. Abre flanco de reflexão, de como professores e professoras, do Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidade lidam com essas políticas de formação. De que forma tais ações voltam-se para a melhoria da qualidade de vida emocional, profissional, como membros de uma comunidade para quem e a quem precisa dar respostas e se inserir como sujeitos cidadãos do mundo?

Qual seria a direção do nosso olhar? Encontrar respostas? Acreditamos que não. Pelo contrário, pensar o diálogo permanente que reforce ações de intervenção e mudança em sua relação direta com as instituições públicas, municipal, estadual e união.

Levamos na “bagagem” motivações, esperança, vontade, entendendo ser esse o papel fundamental de todos aqueles e aquelas que praticam a vida em todas as suas dimensões. Uma delas é o respeito ao outro, a alteridade, o olhar sobre o que deixou de ser feito por gerações e historicamente serviu para afastar, separar, excluir, estigmatizar.

Oportunidade para a vida, para contemplação do sonho de chegar e vivenciar o cotidiano da vida acadêmica, certos de um longo caminho de tensões, dificuldades, barreiras, mas cientes e apostando no esforço indispensável, determinação inquestionável presentes nessa caminhada na prática do Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica/PARFOR (Brasil, 2012).

Entendemos um exercício ladrilhado com zelo, cuidado, dedicação, debruçamento de toda a sociedade civil no sentido de promover o desejo, as oportunidades, as escolhas, os sonhos e a necessidade da melhoria da qualidade do trabalho em educação de todas as mulheres e todos os homens que durante tanto tempo ficaram do lado de fora das oportunidades de um curso superior.

A ótica da relação de compartilhamento e necessidades recíprocas entre os dois níveis de educação, educação Básica e educação superior, precisa ser desencadeada, sentida e exercitada por todos e todas que apostam no caminho de correção das desigualdades.

Alicerçando esse entendimento, e no centro do programa de ação, estão as lições práticas de Paulo Freire. A cidade de Angicos sentiu e vivenciou a alfabetização de camponeses em um curto espaço de tempo através da noção de educação para todos, educação gerada pelos saberes do campo. A ideia do inacabado, do inconcluso, da humanização, do sabor da terra, e resgate dos saberes historicamente acumulados, por camponeses, movimentou a alfabetização de sujeitos e deixou outro olhar sobre homens e

mulheres simples. As noções pedagógicas de Freire regaram o chão da cidade de Angicos, cidade do Oeste Potiguar, para além dos bancos da academia.

O Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica aponta para um referencial, indica uma prática, instrui uma dinâmica, recomenda uma postura de educadores. Esta se denomina Plataforma Freire e abre um belo convite para o olhar sobre nossos outros que nos leve ao resgate de saberes e fazeres de professoras e professores com uma larga experiência de ensino em sala de aula. Na esteira do caminho as contradições se anunciam, as barreiras se tornam visíveis, as incoerências apontam os limites.

Anos de espera, por outro lado, de ausências, de fraturas, de uma formação estancada em nível básico começam a desenhar outra via, cabe repisar, aquela que faz com que a estrada se movimente e com ela a “macha” de professores e professoras ao encontro de uma formação continuada em nível de terceiro grau.

O Projeto Institucional de Iniciação Científica PIBIC/UERN, em desenvolvimento, intitulado **Formação continuada de professores através do Plano Nacional de Professores da Educação Básica/PARFOR: experiência formativa e biografia**, aprovado em 2012, discute a formação do professor em suas dimensões humana e profissional e alimenta o debate em torno da questão.

Desta pesquisa vários desdobramentos estão se organizando em função do aprofundamento da discussão em torno da formação inicial e da formação continuada e, para tanto, alunos e professores participam de várias rodas de conversa, seminários e encontros. Aprovado para o período 2012/2013, o referido projeto de pesquisa muito tem construído, organizado, modificado, além de projetado ações voltado para as adaptações curriculares, metodológicas, avaliativas.

Professoras/alunas do PARFOR tem iniciado seus primeiros escritos, com co-autoria e orientação dos professores autores deste artigo, cujas primeiras produções serão apresentadas como comunicação oral, no **II Seminário Nacional do Ensino Médio: Profissão Docente, Currículo e Novas Tecnologias**, com agenda para 27, 28 e 29 de novembro de 2012.

Os artigos fazem uma reconstrução do percurso (auto) Biográfico das professoras/alunas do PARFOR no Ensino Médio. Intitulam-se: **Ensino Médio: memória, lições e (re) encantamento da sala de aula e Aprender e (re) aprender trazendo lições do Segundo Grau: uma experiência de ensino e aprendizagem**

O PARFOR é formação continuada e é igualdade de oportunidade. Como professores/bolsistas/pesquisadores, interrogando nossa formação inicial, enxergando com outros olhos, superando limites, lutamos pelo exercício da profissão docente com vistas à humanização e a inclusão.

UM “PASSEIO” PELAS AÇÕES DO PARFOR E A PERTINÊNCIA DO PROGRAMA EM CONTEXTO LOCAL

O Ministério de Educação e Cultura entendendo a necessidade de contemplar a formação pública e gratuita a professores da escola pública sem formação adequada às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, de 20 dezembro de 1996, reúne esforços em conjunto com os governos municipais, estaduais e as instituições públicas de ensino superior para a elaboração de Planos de Ações Articuladas/PAR. Essas ações tiveram a partir de 2007, nos estados e municípios brasileiros, com a adesão do Plano de Desenvolvimento da Educação/PNDE, visibilidade, alicerçadas pelo diagnóstico dos sistemas locais indicadores de demandas por formação de professores.

Por essa compreensão, através do Decreto de nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Escola Básica em uma ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes para sistematizar os Planos Estratégicos de Formação Inicial e Continuada. Esses planos seriam alimentados pelos desenhos educacionais cujos acordos foram estabelecidos nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Temos que as licenciaturas no âmbito da educação, todas elas, são gerenciadas e ministradas no PARFOR em duas modalidades, presencial e à distância. Possibilidades de uma primeira licenciatura para os professores sem

a graduação e uma segunda licenciatura para licenciados que atuam fora da área da formação e da formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura.

Os cursos iniciaram no 2º Semestre de 2009 com uma oferta além de 400 mil vagas novas e o envolvimento de 150 instituições de educação superior-federais, estaduais, comunitárias e confessionais com a adesão de 25 Estados brasileiros. As primeiras entradas aconteceram em 2010 e previsão de novas entradas em 2011.

Para fazer parte do processo os professores passarão por uma pré-inscrição por meio de um sistema informatizado pensado pelo MEC com a nomeação de Plataforma Freire. O apoio deve ser fornecido pelos sistemas estaduais e municipais, para que o programa tenha sucesso junto aos professores cursistas em exercício em parceria com as instituições de ensino superior.

UM INÍCIO DE CONVERSA: O QUE DIZ O PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO RIO GRANDE DO NORTE

Através de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Formação de Professores do Rio Grande do Norte/NUFERN, em um trabalho destinado a alimentar o Plano Estratégico de Formação Inicial e Continuada, destacamos, para este artigo, e momento inicial de uma reflexão sobre o PARFOR, as características que podem ser lidas a seguir.

Temos que a responsabilidade do Ensino Fundamental e Médio recai sobre a Rede Estadual e o Ensino Infantil e Fundamental (1ª ao 5ª) é de responsabilidade da rede Municipal de Ensino. Esta rede de ensino vem crescendo anualmente apontando um elevado número de matrícula no Ensino Fundamental Inicial e no Infantil. Em decorrência haverá uma modificação no perfil do professor, no que diz respeito à sua formação acadêmica, chegando a se constatar que diminui a necessidade de professor com formação acadêmica em Pedagogia na Rede Estadual de Ensino. O inverso é o desenho da Rede Municipal de Ensino. Ressalte-se que a necessidade de professor com licenciaturas específicas para atuarem no Ensino Médio cresce na Rede Estadual de Ensino. Na Rede Municipal o índice de professores de nível médio

é de 19% e na Rede Estadual é de 16%. Quando da consulta realizada, 98% dos professores de nível médio informaram que gostariam de fazer a 1ª licenciatura em Pedagogia. Considerando Natal e Grande Natal acrescenta-se que há necessidade de se ofertar o curso de Pedagogia para atender as necessidades do município quanto à Educação Infantil. Da mesma forma, ainda existe necessidade de professores com formação para as disciplinas de Ensino Médio.

O NUFERN entende que as desigualdades ainda presentes com intensidade em nosso país também se expressa em desigualdade no acesso à educação. As distâncias e a qualidade do ensino são duas dimensões que pedem a atenção, a presença e engajamento contínuo dos poderes públicos. Diz o documento:

A valorização da escola do magistério e o investimento na formação docente são fatores fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro. A escola tem que ser um espaço, em que, efetivamente, os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas.

O Plano de Ações Articuladas são, de fato, uma instância de estratégias de ação que, certamente resultará em aspectos positivos, em avanços na vida do profissional em educação em suas diferentes dimensões: física, emocional, profissional, qualidade de vida.

A discussão em torno das políticas de formação docente no Brasil, para este artigo, voltada para a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Decreto de nº 6.755, de janeiro de 2009 começa a fazer parte do interesse de pesquisadores.

Ainda iniciando, por ser um programa novo, começa a fazer parte da pauta de interesse de pesquisadores em trabalhos de dissertação, como a de Jovino (2011), cujo mote é a relação entre trabalho, educação e a atual política de formação docente para a educação básica/Educação à Distância/EaD.

A preocupação de professores/bolsistas do referido Plano coloca-se em torno dos desafios enfrentados na prática a fim de que os professores/alunos obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDBEN contribuindo para a qualidade da Educação Básica.

Através da Lei Nº 11.273 (Brasil, 2006), de 6 de fevereiro de 2006 fica autorizada a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

O SABOR DO (RE) ENCANTAMENTO NA SALA DE AULA DO PARFOR E A EXPERIÊNCIA DE SUAS CONTRADIÇÕES

A idéia da Educação em comunhão, educação mediatizada pelo mundo, o entendimento de que ao educar se é educado, de que o ato cognoscente do educador se faz na cognoscitividade dos educando, a compreensão do homem inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento, nos inspira, sistematicamente, em nosso re-encantamento com a experiência do PARFOR/RN.

Paulo Freire (1996) é o grande mestre do fazer a partir dos fazeres e saberes dos homens e mulheres simples, do dia a dia. E nos inspira.

Esina Freire Paulo Freire ao pontificar que educar exige risco, o exercício da aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. Nos inspira aos caminhos da vida nas plurais dimensões onde se pode aprender e ensinar, a encontrar o outro, a nos colocarmos no lugar do outro. Nesse sentido, o PARFOR, professores e professoras, com suas histórias de vida, como territórios simbólicos, se abrem para explorarmos e descobrirmos maneiras e sentidos vários, procurar o indivíduo singular e plural, sua existência em meio às relações sociais.

As práticas educativas podem acontecer em territórios não só físicos, mas nos territórios das biografias dos indivíduos, nas marcas de suas histórias de vida, ao permitirmos que os indivíduos se façam autores em situações que lhe trazem traumas, em experiências excludentes, em situações de negação pelo outro, quando se associam para resistir, lutar e intervir. Alunos e professores tem múltiplos territórios de possibilidades de formação, tanto do ponto de vista das experiências na educação formal, quanto informal.

Ao primeiro encontro com os alunos/professores do PARFOR, para a professora pesquisadora, ministrante da disciplina Antropologia e Educação, com a turma do Curso de Pedagogia, quando começamos nossa apresentação, pedimos para cada um dizer de sua pertença, seu lugar de origem, sua raiz. Esse momento nos colocou diante de muitos alunos vindos do campo, dos sítios. Ressaltam sua identidade, seu cheiro do mato, seu aroma, seu ethos.

Por essa ótica lembramos do que ensina Alfred Kroeber (2003), como uma pista, quando assevera que o *ethos* é algo que age como o aroma que impregna a cultura como um todo. É a disposição, a forma, denota a aparência, o conteúdo da cultura, seus caminhos, seus costumes (KROEBER, 1963). Do mesmo modo defende Geertz (1978, p. 143) ser o *ethos* de um povo “o tom, o caráter e a qualidade de vida, seu estilo moral e estético e sua disposição. É a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete”.

Ensinar exige risco, diz o educador Paulo Freire. Risco de se jogar para o outro e não ter medo de se ver no outro. Risco de nos depararmos com nossos limites, nossos preconceitos, nossas impossibilidades, nosso não-fazer, nosso não-querer fazer, dizemos nós. Educação exige aceitação do novo. Aceitação, leitura, estudo, vivência das provocações do mundo contemporâneo, do discurso e prática da inclusão e do acesso e permanência, com qualidade.

Ao mesmo tempo, caminhar na esteira de um Programa exige riscos entre a Política Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico e o convívio com seus limites expressos ao se colocar em prática as ações da referida política. Entre a possibilidade e a impossibilidade, entre o escrito e o praticado, entre um Programa instituído para a obtenção da formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a melhoria da qualidade da educação básica no país, entre os objetivos do Programa e a quebra de barreiras atitudinais, conceituais e procedimentais, entre o Programa e a acessibilidade ao mesmo.

As narrativas de experiência propostas para este trabalho são como uma mola para nossas vidas de professor e professora experenciadores de

programas sociais. Joga-nos para um mergulho sobre nossa formação e nossa prática, permitindo a partir, também, da vivência de suas contradições, o amadurecimento acadêmico, os questionamentos, a reconstrução.

Aprendizagem e ensino no PARFOR das cidades de Apodi e Mossoró, no Rio Grande do Norte através da escuta e do estranhamento, da postura interrogativa diante do diferente e da diferença é um dos imprescindíveis aspectos para a formação de um profissional da educação e estamos erguendo essa escuta, buscando a aproximação aos nossos narradores professores/alunos.

Consta da Resolução CD/FNDE Nº 13 de 20 de maio de 2010 (Brasil, 2010) a orientação aos participantes do PARFOR, coordenadores e professores, quanto à adequação de conteúdos, metodologias, materiais didáticos bem como a bibliografia utilizada. Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologias e material didático específicos, direcionados a professores da educação básica é uma condição para participação no PARFOR, bem como a condição de atuação em grupos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino.

Foi assim que o processo de encontro com o outro se cercou de grande expectativa, pois seria a primeira vez que iríamos construir um trabalho com a primeira turma regular como professores do Ensino Superior com alunos da Plataforma Freire.

Um caminho longo precisava ser erguido, alternativas colocadas, apoio com capacitações, encontros, profissionais para acompanhamento na sala de aula dos conteúdos e atividades pedagógicas. Cada um, em momentos distintos, sabíamos da urgência das ações em sala de aula.

A professora pesquisadora, ministrante da disciplina Antropologia e Educação, acrescenta ter sido indispensável ter “procurado em outros espaços um acompanhamento, contato com alunos/professores do PARFOR em estados vizinhos para trocar experiências, buscar metodologias”.

Iniciou, como nos disse, estudando e refletindo sobre a estrutura do PARFOR, suas Resoluções, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as orientações da Capes, as obrigações e deveres do

bolsista, sobretudo sabedora que essa necessidade está ligada aos primeiros momentos de vivência no programa³. A persistência da professora lhe trouxe a abertura desse espaço junto a outros professores de Pernambuco e da Bahia com quem inicia uma aproximação de troca de experiências e gerenciamento dos anseios.

Ao mesmo tempo na sala de aula na UERN trocava o que aprendia com professores de outras disciplinas a respeito das adaptações de programas e conteúdos para a realidade do PARFOR. Buscava superar seus limites, ao mesmo tempo, que procurava metodologias para atender com qualidade e busca de motivações aos alunos. Assim relembra:

É certo que não estamos deixando de observar uma série de outros elementos importantes e pertinentes, mas dizemos que participar do PARFOR é um processo, nesse processo temos que refletir sobre o que está bem mais próximo ao educador que é a sala de aula e as diferentes alternativas e possibilidades no que diz respeito à busca do encontro com os desafios.

Ficou acentuado em sua narrativa de experiência que presenciava, cotidianamente, as dificuldades o que pode ser explicado pelos longos anos afastados da possibilidade de acesso à universidade. O estigma, as marcas de anos fora dos estudos estão em seus olhares, em seus rostos perdidos, “espantados” com tantos conteúdos. Em nossa experiência, os alunos ainda lá no canto da sala buscando entender, ouvir por outros meios, sentindo-se culpados pelas barreiras de compreensão em busca de quem possa entender o nível de estudo em que se encontram. “Temos bem claro, a agonia dos alunos penetrando pelo mundo das teorias, mas insistem olhando dos lados, esperando pelo outro que possa ajudar pedindo “socorro” ao professor para repetir a explicação”, lembra a professora.

Muitos alunos/professores, na experiência do PARFOR, tem sua identidade no campo, nos saberes do campo, da produção direta e, dessa forma, vai se aproximando da biografia dos indivíduos, narradas oralmente, diz dos contextos com os quais se relacionam e experenciam sua produção social, econômica, política, ideológica, em fim, os lugares e tempos da ação coletiva dos atores, a *pedagogia da terra* (GADOTTI, 2000).

Encontra, nessa trajetória das descobertas, uma metodologia que a aproxime dos alunos, para sentir a si e ao outro ao se preocupar com a aproximação e a escuta, via alunos, de seus “gritos”. Saberes da experiência, construídas historicamente e no convívio direto, anos de vivência em sala de aula, como professoras. Estamos, sim, diante de professores e professoras com muitos anos do pedagógico. Em meio à escuta de suas trajetórias à caminho do PARFOR, pensa em uma metodologia, a saber, da história oral da biografia. Nas biografias narradas aparecem os pais, os familiares, os amigos, as associações, os preconceitos, as marcas, as dificuldades.

Montino (2008, p. 113) sugere serem os lugares da biografia “aqueles como uma fonte que indagam o cotidiano, a vida privada, o envolvimento subjetivo das classes subalternas”. Então a escrita de si e a narrativa de si estão espalhados na memória de cada sujeito.

Cauvier (2008) por seu turno aponta a importância de buscarmos a formação dos alunos centrada em suas necessidades e na compreensão do ser humano. Com a narrativa de sua autobiografia, diz o autor, é possível um balanço da vida, compreender a si mesmo, os outros e o meio. Além disso, permite uma reflexão pessoal e coletiva instigados por relatos de momentos da vida tanto pessoal quanto acadêmica.

Tem consciência, diz a professora/pesquisadora, terem, as teorias, supremacia no espaço da sala de aula e que é preciso um diálogo entre a teoria e a prática das alunas/professoras do PARFOR.

Reconhece, indo à procura de possibilidades, ser preciso nessa trajetória profissional com alunos do PARFOR, exercitar outros lugares, outras situações escolares, outros instrumentos de sala de aula. Pensa, assim, nas metodologias, nossos diários de classe, em nossos cadernos de anotações e registros cotidianos. Nestes, deixam as marcas do dia a dia, das emoções, dos desafios, de nossas falhas, de nossos limites, nossa memória. Mas, por outro lado, deixam também um documento interessante de reflexão e “refação de nossa prática”, assevera a professora.

Foi o caminho tomado por nós professor ministrantes das disciplinas. Buscamos na aproximação, na escuta junto aos alunos, elementos para uma autocrítica de nossa prática. O que as situações

de sala de aula vão oferecendo de pistas? Que percurso poderemos retomar, linha a linha, escrito a escrito, emoção a emoção, palavra a palavra? Que outros caminhos podem indicar esse instrumento fantástico de aprendizagem nos processos de formação?

Dizemos ser importante, na experiência deste trabalho, o percebido sobre como pensam e agem professores e alunos, em sala de aula frente a uma sala heterogênea. Sim, pois no PARFOR temos alunos/professores em situação de deficiência física, auditiva, motora. Interrogamos a formação e a atuação de professores frente à inclusão de alunos com necessidades especiais. Que crenças levamos para a sala de aula, que conceitos, que visão de mundo, que paradigmas educacionais, que tendências pedagógicas?

A conclusão do pensamento dos professores pesquisadores do PARFOR é fundamental. O que concluem sobre o processo experienciado em sala de aula a partir dos desafios de hoje? Como pensam e agem diante da presença de um aluno que não pode ouvir nada? Com baixa visão, com baixa audição, dificuldade de concentração? Vislumbra-se que as ações pedagógicas, em sala de aula, pedem por um olhar afetivo, deseja a dimensão do sensível, querer a prática da superação de nossas barreiras atitudinais, requerem procedimentos coletivos, ações em conjunto e diálogo nos termos de Freire (1996) ao advogar que:

Embora diferentes entre si, quem forma, informa e re-forma ao formar e quem é formado transforma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23).

Praticar a experiência do PARFOR implicou em mexer com nossas lentes, refletir sobre nossa cultura historicamente excludente. Da mesma forma, instigou e continuará instigando olhar para as possibilidades, cotidianamente, com essas lentes, penetrar na cultura de aluno de sítios, de comunidades, distante. Como pensam, como escrevem, o que sentem. Ladrilhar e praticar o PARFOR e, no caso deste trabalho, aponta para a dimensão do conhecimento

de si e do outro, cabe repisar. Impõe uma busca constante, atenciosa e cuidadosa, sobre as necessidades do outro. Solicita sensibilidade profissional quanto rever práticas, rever um viver em sociedade, pensar em um trabalho de participação coletiva.

O professor/pesquisador, ministrante da disciplina Psicologia da Educação, por seu turno, afirma que a modalidade de estudo de forma presencial da Plataforma Freire leva para o cenário da universidade novos alunos, características e atitudes diferenciadas dos alunos que regularmente ingressam na universidade. As aulas acontecem em finais de semana, pois os mesmos obrigatoriamente têm que estar em regime de docência, para serem habilitados a participarem da seleção.

São pessoas que exercem o magistério em áreas inespecíficas ou que cursaram o magistério (Ensino Médio) e lecionam há muito tempo. No contato com estes professores/alunos, percebemos uma alegria, um estado de espírito motivador, como também o desafio de, com filhos criados, muitos anos de magistério, hoje estarem freqüentando uma universidade.

A perspectiva de uma inclusão social onde, seus sonhos, seus desejos, suas expectativas, que quase viram morrer, hoje encontram em verdadeiro estado de ebulição, como um aluno dizia “minha mente está fervendo, pois são tantos conhecimentos novos, tantas teorias, tantas formas novas de fazer o que eu já fazia, que me deixa alegre, e feliz com este novo momento.”

São tantos os depoimentos, as histórias de vida, as trajetórias percorridas que nos alerta para o compromisso em trabalhar com estas pessoas, como professores, para não frustrarmos seus sonhos, seus desejos, suas expectativas e estarmos ao lado deles, com eles construindo esta nova realidade pedagógica e vivencial.

Foram anos de luta, de espera, de acreditar/desacreditar na possibilidade de ingressar no ensino superior. São homens e mulheres que enfrentam desafios geográficos, familiares, econômicos, psicológicos para estarem presentes às aulas, participando de cada etapa da construção do conhecimento. São pessoas que trazem um conhecimento construído no dia a dia de cada um e no contato com os alunos, com familiares e pessoas de suas

localidades. São pessoas que trazem um desejo muito forte de aprender, de superar suas dificuldades, limitações teóricas e se apropriar desse novo conhecimento para, logo em seguida, associá-los as suas práticas.

O que dizer desse aluno que precisa deixar sua casa logo cedo, passar o dia fora e retornar para casa com um conjunto de leituras na “mente”, um conjunto de tarefas para realizar e suas atividades domésticas e profissionais? São situações novas em que as fragilidades devem ser superadas a cada encontro. É um desafio que já foi marcado com o sinal de vencido e que o novo encontro se vislumbra como algo que por si só já é superável.

Na nossa experiência no PAFOR no Curso de Educação Física, diz o professor de Psicologia da Educação, tivemos uma desistência de 10 alunos, uma matrícula inicial de 32 alunos. Certamente estes não conseguiram internalizar o desafio como algo positivo, algo superável e que estes alunos irão reforçar às estatísticas dos desistentes, pois conforme dados do MEC, 35% dos alunos que iniciam um curso superior não conseguem concluí-lo, tanto nas instituições públicas como privadas.

Este é hoje, um dos grandes desafios para os docentes formadores: ajudar estes discentes encorajando-os, estimulando-os a seguirem no curso que escolheram ou refletindo com eles a possibilidade de ingressarem num curso que haja identificação entre suas habilidades, aptidões e interesses. Só assim, poderemos ter uma expansão do ensino superior com qualidade e com oportunidades para aqueles que o busca.

Apontamos esses desafios, considerando as contradições pela frente vivenciadas como salas quentes e insalubres, alunas vindas de sítios 20, 30, 40 quilômetros de distância, à noite e retorno em condições de perigo, falta de acesso e domínio das novas tecnologias, necessidade da ajuda na organização e compreensão dos trabalhos escritos, dificuldade de acesso às bibliotecas à literatura para as pesquisas, falta de vivência de uma vida acadêmica plena com participação em monitoria, eventos científicos, iniciação científica, atividades reduzidas à sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de professores/pesquisadores do PARFOR na vivência com professores/alunos, narradores neste artigo, sinaliza, na prática, a importância do encontro com sujeitos através do exercício da escuta. Os conteúdos de Antropologia e Educação e de Psicologia da Educação, ministrados em sala de aula da universidade e reduzida a esse espaço, não permitem uma compreensão mais significativa do que é o mundo diversificado e multicultural. O PARFOR permitiu essa via de ensino e de aprendizagem, pé na estrada, compartilhando uma escuta, buscando nossos outros, sua vida cotidiana, e as narrativas de trajetórias do cotidiano de sujeitos professores/alunos com sujeitos professores/pesquisadores.

Ressaltou a importância da realidade vivenciada com ancoragem da pertença. Pertencer ao PARFOR, pertencer aos seus lugares de experiência, pertencer ao lugar exercício do ensino, compartilhando as orientações do programa com os saberes de longos anos de vivência em sala de aula, realidade dos professores/alunos.

Além disso, poder refletir que o mundo dos plurais sujeitos devem ser entendidos como indivíduos com aspirações, desejos, sonhos, que “agarram” as oportunidades.

Essa visão precisa ser reforçada e praticada para além das técnicas, da funcionalidade, da instrumentalidade colocada em nossas mãos, respeitando, certamente, as orientações institucionais. O sentimento de pertencimento ao lugar professores e professoras, a honra, o orgulho, o amor às origens não significa acomodação, bem ao contrário, buscar a vida de dentro dos programas e projetos pedagógicos, das metodologias e dos conteúdos significa a necessidade de uma síntese entre os saberes da academia com os saberes da experiência de cada um, cabe lembrar, são inacabadas.

Não se trata de dialogar de costas, mas diálogo que respeite os conhecimentos de homem e mulheres de “carne e ossos” como um sujeito, que produz a partir do envolvimento com o cotidiano, criando, vivendo, amando, odiando.

Foi possível, por fim, como professores do Ensino Superior, perceber a educação como um campo de investigação que instiga o diálogo na região de fronteira entre as diversas ciências, os diversos sujeitos, as diversas culturas.

Foi possível uma aproximação, com outros olhares, para uma prática educativa redimensionando saberes e fazeres em formação. Acresce a semente cultivada, nesses professores/alunos que mais tarde estarão exercitando a academia, na luta pela construção do sujeito cidadão em processo permanente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CD/FNDE Nº 13, de 20 de maio de 2010**. Disponível em <[HTTP://portal.mec.gov/parfor](http://portal.mec.gov/parfor)>. Acesso em 11 de outubro de 2012.

BRASIL. Portal Educação, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Professores da Educação Básica/-PARFOR**. <[HTTP://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor)>. Acessado em 11 de outubro de 2012.

BRASIL. Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Portal Educação, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Professores da Educação Básica/PARFOR**. <[HTTP://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor)>. Acessado em 03 de novembro de 2012.

BRASIL. Portaria Nº 9, de 30 de junho de 2009a. Portal Educação, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Professores da Educação Básica/PARFOR**. <[HTTP://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor)>. Acessado em 03 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Portal Educação, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Professores da Educação Básica/PARFOR**. <[HTTP://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor)>. Acessado em 05 de novembro de 2012.

CAUVIER, Johanne. A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes. In: Passegi, Maria da Conceição, (Org.) **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**/ Moacir Gadotti. – São Paulo; Peirópolis, 2000.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JOVINO, Wildiana Katia Monteiro. **Trabalho, Educação e a Atual Política de Formação Docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista**. 01/01/2011. 175 f. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará. UEC/Faculdade de Educação, Ceará, 2011.

KROEBER, A. L. **Anthropology: cultures, patterns and processes**. New York, Harcourt, Brace & World, 1963.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. In: Passegi, Maria da Conceição, (Org.) **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**, Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008

¹ Doutora em Sociologia. Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Curso de Pedagogia. Docente permanente e vice-coordenadora do programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/POSEDUC. Membro do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão/UERN. E-mail: oliveiraaguiairetro@gmail.com

² Pedagogo, Bacharel e Licenciado em Psicologia. Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia. Membro do Conselho Estadual de Promoção das Paz nas Escolas, gerente da Unidade Integrada de Saúde Mental de Mossoró/RN Coordenador Pedagógico do Curso de Pedagogia do Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas/RN.

³ Os professores bolsistas do PARFOR estão assim denominados: professor pesquisador bolsista coordenador geral; professor pesquisador bolsista coordenador adjunto; professor pesquisador bolsista coordenador de curso; professor pesquisador bolsista

RECEBIDO EM: junho/2013

APROVADO EM: julho/2013

TRABALHO E EDUCAÇÃO: A REPRODUÇÃO DO CAPITAL PELO ENSINO PROFISSIONAL

LABOUR AND EDUCATION: CAPITAL REPRODUCTION BY THE PROFESSIONAL TEACHING

Maria Joselia Zanlorense¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o trabalho como categoria fundante do ser social. Atividade humana, em seu sentido ontológico, diferencia o homem dos demais animais, ao transformar a natureza, humaniza o próprio homem. Abordamos neste estudo a questão do trabalho e suas alterações no decorrer da história da humanidade, destacando a época de consolidação do sistema capitalista, visto que, dentro deste sistema, o homem passou a ser apenas força de trabalho e a prévia ideação humana reduzida ao ato de produção. Para tanto, apresentamos o pensamento de alguns autores clássicos do marxismo como Ivo Tonet, Sergio Lessa e István Mészáros os quais abordam a questão do capitalismo e suas relações, principalmente as que permeiam o âmbito das discussões sobre a educação numa sociedade dividida em classes, e busca formas de manter as desigualdades sociais. Sendo a educação uma das formas de reprodução da sociedade capitalista, apresentamos neste estudo o ensino profissional como assegurador da preparação da força de trabalho, garantindo por meio da educação a manutenção do próprio sistema.

Palavras-chave: Trabalho – Capital – Educação - Ensino Profissional.

ABSTRACT

The goal of this article is to present the labour as founding category of the social being. Human activity, in its ontological sense, that differentiates the man from the other animals when transforming the nature. Humanizing the man himself. We approach in this study the labour issue and its alterations in the elapse of the human history, in specific when occurs the consolidation of the capitalist system, since, inside this system the previous human ideation was aspired by this production act system, the man became to be only the labour force. Therefore, we present the thought of some classical authors of the Marxism such as Ivo Tonet, Sérgio Lessa and Isteván Mészáros which approach the capitalism issue and its relations, mainly the ones that permeate the scope of the discussions on the education in a society divided in classes and search for forms of keeping the social inequalities. Being the education one of the reproduction forms of the capitalist society, we present in this study the professional system as granter of the preparation of the labour force, ensuring this way, by means of education the maintenance of the system itself.

Keywords: Labour – Capital – Education - Professional Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente texto se articula às discussões que se referem ao trabalho como categoria fundante do ser social e apresenta o entendimento de que o homem é um ser histórico, seguindo a ótica marxista e seus fundamentos ontológicos. Entendemos que este referencial teórico nos possibilita uma interpretação crítica do real, a qual nos leva a compreender as relações no âmbito da totalidade, concernentes às mudanças ocorridas na sociedade, às transformações no mundo do trabalho no decorrer da história da humanidade em suas diferentes formas de organização social, bem como o entrelaçamento entre estes fatores e a educação.

Para tanto, buscamos versar neste estudo a categoria trabalho no campo da ontologia marxiana, à luz dos estudos dos seguintes autores: Ivo Tonet, Sergio Lessa e István Mészáros. Eles apresentam um elemento comum: expor sua crítica à sociedade capitalista principiada por Marx e às relações de exploração pelo trabalho e expropriação do trabalhador que fora destituído da capacidade criadora, de seus meios de produção. Separando, assim, a sociedade em classes de possuidores e despossuídos dos meios de produção, característica eminente deste modelo de sociedade.

Buscamos delinear o trabalho enquanto atividade exclusiva do ser humano o qual, por esta ação sobre a natureza, se diferencia dos demais animais partindo da prévia ideação de suas ações sobre o mundo natural. Mais ainda, pretendemos explicitar a função que esta ação recebe dentro da sociedade capitalista e neste contexto, evidenciar a atuação das relações de produção com a educação.

Nesse sentido, a escola se configura como reprodutora do próprio sistema, conservadora desta sociedade e de suas relações, negando pela educação capitalista, o acesso ao conhecimento sistematizado à classe trabalhadora. O que implica a redução da preparação desta à formação exigida pelo mercado.

Tal redução constitui uma realidade que é caracterizada nos estudos de Marx como a evidência da real exploração feita do homem pelo próprio

homem, através daquilo que o ser humano tem por excelência e o sobrepõe à natureza, a saber, o trabalho.

Durante toda a trajetória do homem e de sua evolução, a ação pela qual o ser humano busca a satisfação de suas necessidades, a garantia de sua sobrevivência e existência da própria espécie humana, é denominada de trabalho. Esta ação previamente planejada, objetivada, possibilita ao homem sua própria transformação, supera seu estado unicamente biológico, pois transformando sua própria natureza, estabelece relações com os demais da espécie, se organiza e se humaniza.

Para Marx, o trabalho objetivado é uma ação exclusiva do ser humano, diferente dos demais animais que realizam suas atividades na natureza. Toda operação realizada pela aranha ou pela abelha não se assemelham ao trabalho humano pela capacidade de se planejar esta ação anteriormente à sua execução.

Ao findar o processo de trabalho, seu resultado já existia na mente do trabalhador. Este potencial é único do ser humano que, além de transformar a matéria-prima, elemento da natureza, ele, o homem enquanto ser, materializa o que antes estava apenas no pensamento e não o faz repetidamente e de forma invariável. Por objetivar sua ação, o homem pensa novamente em sua ação já realizada, evolui o que produz e cria novas coisas, partindo novamente de sua prévia ideação.

[...] Entre os homens, a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar, porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É essa capacidade de idear (isto é, de criar idéias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda para Marx, a diferença entre o homem em relação à natureza, a evolução humana (LESSA; TONET, 2008, p. 18).

No fato de projetar em sua consciência o que irá realizar na sua prática diferencia o ser humano dos demais animais, nesta ação o homem transfere sua natureza humana naquilo que produziu, imprime seu caráter no objeto produzido porque “[...] a produção do objeto não é apenas o processo de objetivação, não é apenas uma transformação da realidade, mas é também a exteriorização do sujeito” (LESSA, 2006, p. 5).

O trabalho é a mediação pelo qual o ser humano intervém sobre a natureza. Independente da forma de organização de sociedade, o trabalho é essencial, o centro desta organização.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2011, p. 211).

Para Marx, o trabalho é o fundamento, a base do ser social e da sociedade. É pelo trabalho que o homem intervém na natureza para garantir a sua existência e por este o homem se constitui como ser social. Para Marx, o trabalho tem caráter central na vida do homem, na sociedade e na sua forma de se organizar. O trabalho em seu sentido ontológico é concebido como ato de transformar a natureza, ação primeira do ser social, de acordo com Tonet e Nascimento (2009, p. 21) “[...] o trabalho é o ato fundante do ser social. Isto porque é ele o único que faz a mediação entre o ser natural e o ser social”.

Pela ação do trabalho, o homem altera o mundo natural e modifica a si mesmo. É sabido também que, ao fazer isso, o ser humano cria novas necessidades e isto faz com que o homem, este ser social, acumule seus conhecimentos e experiências, aumentando suas exigências quanto ao seu modo de vida. O que define uma condição que faz modificar as relações sociais, ajustando as necessidades das relações à criação de novas atividades de cunho coletivo que respondam questões pertinentes ao momento histórico.

Tais atividades sociais tem o trabalho como a sua base, porém se distancia da alteração da natureza, assumindo caráter específico na sociedade:

Contudo, os homens realizam inúmeras outras atividades, tais como linguagem, arte, ciência, política, direito, educação, etc., que não visam diretamente a alteração da natureza [...]. Cada uma delas tem uma função própria na reprodução social (TONET; NASCIMENTO; 2009, p. 23).

Com a complexidade das relações do trabalho e das relações sociais no processo histórico da humanidade, sendo esta emergida da própria necessidade humana, de suas satisfações e forma de se organizar, vemos aparecer a sociedade dividida em classes. O que vai caracterizar o sistema capitalista. Neste, o trabalho se torna mercadoria e o homem é separado de seus meios de produção.

A partir da divisão da sociedade em classes acontece também a divisão social do trabalho, ficando estabelecido que o lugar dos indivíduos na sociedade, ou seja, nas duas classes, formadas pelos proprietários dos meios de produção e pelos proprietários da força de trabalho – os proletários - aqueles que são destituídos da posse de suas ferramentas restando apenas sua força para ser vendida no mercado de trabalho.

Surgem, então, com o sistema capitalista relações fundamentadas na exploração da força de trabalho da classe trabalhadora pelos proprietários dos meios de produção. As relações de produção, pautada na exploração do trabalho, dão origem ao poder político.

A sociedade capitalista dividida em classes antagônicas necessita de representantes para assegurar e legitimar as relações de exploração do trabalho e o poder político, representando os interesses da classe dos proprietários dos meios de produção. Assim, Estado moderno, ou Estado liberal é o órgão assegurador destas relações de exploração, da propriedade privada, enfim, das relações de reprodução do capital. O capitalismo se pauta, então, entre estes três alicerces: trabalho, Estado e capital.

[...] o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto (MÉSZARÓS, 2002, p. 110-111).

Dentro desse contexto, a sociedade passa a ser representada pelo Estado moderno, articulador das relações capitalistas, o qual contribui decisivamente para com a economia, interferindo quando necessário com o fim de garantir e proteger a integração do mercado. Para assegurar o funcionamento da sociedade capitalista, o Estado assegura a extração do

trabalho excedente da classe despossuída dos meios de produção. Inverte os papéis nas relações capitalistas quando apresenta o proprietário dos meios de produção como produtor e o trabalhador como mero consumidor. A ideologia burguesa busca convencer o trabalhador para que não identifique seu verdadeiro papel de produtor de riqueza para o proprietário “[...] como uma misteriosa entidade independente, de modo que o verdadeiro produtor de riqueza – o trabalhador – desapareça das equações sociais [...]” (MÉSZARÓS, 2002, p. 110).

O homem, enquanto produtor, não se reconhece naquilo que produz, não é proprietário do que produziu, é expropriado daquilo que é fruto de seu trabalho, além de não ter consciência de tal realidade. Com a fragmentação do trabalho, o homem perdeu a capacidade de reconhecer-se no que produz, passando sua ação a ser alienada, é apenas uma força motora. O trabalho deixa de ser a gênese do ser social e passa a ser um elemento que fragmenta o homem, pois ao não refletir sobre o que produz não tem consciência das relações que permeiam a realidade objetiva.

Neste sentido, para garantir a preparação desta força de trabalho e a manutenção da organização social capitalista, um dos meios encontrado pelo Estado é a educação. Nesta forma de sociedade, à educação é (im)posta a responsabilidade de disseminar e validar a ideia do trabalho tal como ele se apresenta na sociedade capitalista.

A educação obedece à mesma organização que existe no interior da fábrica. Isto é, tudo aquilo que diz respeito ao horário, comportamento e conteúdos a serem ensinados, que, muitas vezes, não passam de ler, escrever e contar. A escola reproduz esta organização de sociedade capitalista com a sua divisão social do trabalho, a exploração, a acumulação de riqueza e a propriedade privada dos meios de produção, enquanto um grande contingente de pessoas vive em condições de miséria. Tais questões são apresentadas como naturais,

Contudo, o pleno desabrochar dessas possibilidades é bloqueado e pervertido pelas relações sociais fundadas na propriedade privada. Vale dizer, a divisão social do trabalho é intensificada; o acesso à educação é cada vez mais dificultado; os próprios conteúdos são cada vez mais fragmentados; o processo educativo é sempre mais submetido às regras do mercado. Disto tudo resulta uma formação

dos indivíduos cada vez mais unilateral, deformada e empobrecida (TONET, 2005, p. 134).

A educação, nesta perspectiva, atende aos propósitos da economia capitalista com discurso de formadora para a cidadania, criticidade, autonomia, e um indivíduo participativo. Não mostra de forma alguma, e ainda impede que este mesmo indivíduo seja oportunizado de conhecer, o caráter histórico-ontológico do ser social. O real não é apresentado ao indivíduo, muito menos este pode se reconhecer como elemento em potencial para transformar sua realidade - a história. Pois que o ser se humaniza pelo trabalho, é ativo e determinado pelo seu contexto histórico é evidente, mas ele é também determinante, capaz de mudar sua própria história, ainda que nas condições que lhe são dadas.

Nesta perspectiva, a educação serve aos ditames do capital, com discurso de promotora de igualdade, emancipadora e humanística, é cada vez mais competitiva, superficial, unilateral e alienadora. Numa sociedade que tem como base a posse dos meios de produção tem também a posse dos conhecimentos, o acesso a este é permitido àqueles que têm condições materiais de possuí-los. A sociedade dividida em classes divide também o conhecimento, para pequena parcela da sociedade, a arte, a ciência, a filosofia, aos demais a formação básica, ler, escrever, contar e para seu complemento é disponibilizado o ensino profissional.

Destaque-se, porém, que isto se dá ao mesmo tempo em que se torna sempre mais amplo o fosso entre a realidade e o discurso. Enquanto aquela vai no sentido da fragmentação, da oposição entre os indivíduos, da guerra de todos contra todos, da exclusão social, do aumento das desigualdades sociais, este intensifica o apelo por uma educação humanista, solidária, integral, cidadã, democrática e participativa. Ora, este discurso não é só uma forma correta de fazer frente aos aspectos desumanizadores do capitalismo atual, como é muito mais um sintoma do agudo extravio da consciência. Ao nosso ver, ele está a indicar que a consciência não compreende mais a lógica do processo social e por isso não sabe onde se encontra a matriz dele (TONET, 2005, p. 134).

A educação sob essa ótica atende aos interesses do mercado, prepara os indivíduos para determinadas funções e deixa de lado seu caráter ontológico, qual seja “[...] o processo de autoconstrução do homem” (TONET, 2005, p. 136). O seu surgimento só pode ser compreendido na medida em que

se apreende sua função desempenhada por este fenômeno exclusivo do ser humano e seu “processo de humanizar o próprio homem” (TONET, 2005, p. 136).

Na sociedade capitalista a educação tem como função preparar para o trabalho. A inserção no mercado exige preparação da força de trabalho e não do indivíduo em si como ser humano. É o que ele produz que vale e não o que ele é enquanto ser humano - criador do valor de uso pelo trabalho concreto. Neste modelo de sociedade capitalista é o valor de troca que prevalece, o ser humano não representa outra coisa senão mão de obra para produzir. Seu ser enquanto ser histórico, absoluto, integral, homem que se sobrepõe à natureza, planeja suas ações, produz e se humaniza pelo próprio trabalho deixa de ter significado dentro desta sociedade.

ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL E A REPRODUÇÃO DO CAPITAL

Numa sociedade de classes antagônicas, o ensino também é diferenciado. Para os despossuídos dos meios de produção é oferecido o ensino para ingressar no mercado de trabalho, pois o que interessa é a força de trabalho disponível e preparada. Outra formação não convém ser oferecida, a formação da consciência, o entendimento de como a sociedade se organiza, pois esta oportunidade pode possibilitar a organização das massas e ameaçar a estrutura social.

Basta saber pensar sobre seu trabalho, resolver os problemas que surgem trabalhar em equipe, realizar diferentes tarefas, ser criativo e mais uma infinidade de questões que emergem em seu espaço de trabalho, além da necessidade de estar disposto a aprender sempre. Atualizar seus conhecimentos para manter-se no emprego ou buscar novas oportunidades de trabalho. O ensino profissional, neste contexto, vem ao encontro de formar a classe trabalhadora para a manutenção do capital.

No Brasil o ensino técnico profissional tem em sua história o seu surgimento como atividade assistencialista². Teve como propósito tirar das ruas as crianças desvalidas, tornando-as úteis para o regime republicano que

acabara de ser instaurado. Trazia em seu discurso as promessas de formar a nação, buscar o desenvolvimento da economia rumo ao progresso. Assim, pela educação se alcançaria progresso e o trabalho regeneraria o homem.

A melhor saída para os republicanos seria dar uma ocupação aos sem futuro na sociedade e na vida. O desenvolvimento econômico nacional era o anseio do novo regime, os órfãos deveriam ser inseridos nesta nova sociedade que surgia e contribuir com o seu desenvolvimento e quem não tinha o hábito do trabalho deveria adquiri-lo. “Eles precisavam ser *educados* para verem o trabalho como um dever” (CUNHA, 2000, p. 145, grifos do autor).

O ensino profissional toma formas para o setor industrial a partir da década de 1920. Diante da crescente urbanização, do desenvolvimento econômico e social do país a educação profissional foi adquirindo formas que respondem a demanda do capital, a produção e comércio necessitavam de pessoas capacitadas para atender sua demanda.

Alterações nas leis foram acontecendo e o ensino profissional responde cada vez mais ao desenvolvimento industrial. Liderada pelo Ministro Gustavo Capanema, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Industrial no Brasil por meio do Decreto-Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942). Esta Lei muda a organização deste tipo de ensino e traz unidade na organização nacional do ensino profissional. “Daí por diante aquele ramo de ensino teria unidade de organização em todo o território nacional” (FONSECA, 1986, p. 9). Aqui, o ensino industrial assume caráter de ensino de segundo grau, perde sua característica de curso que se encerra no ensino primário.

Desta forma, a sociedade capitalista tem em suas bases não só a separação do trabalho, mas a separação do conhecimento. A classe trabalhadora que não tem a posse dos meios de produção, também não possui a posse dos conhecimentos acumulados pela humanidade no decorrer da história “[...] com isso o capitalismo exclui a maioria da humanidade do acesso à riqueza produzida” (TONET, 2005, p. 133). Com isso, para quem não tem oportunidade de ascensão social não há necessidade de conhecimento, apenas uma formação básica com o mínimo de instrução para o trabalho.

Adam Smith, ao apresentar a educação no Estado Liberal, defende uma formação elementar, que apenas prepare o indivíduo para viver em

sociedade, que o torne apto para o processo produtivo e viabilize sua adaptação às mudanças que ocorrem na sociedade e no sistema de produção. Ou seja, para os trabalhadores o ensino deve ser oferecido em “doses homeopáticas” (SMITH, 1983).

A escola no sistema capitalista contribui com a reprodução do próprio sistema. Com a apresentação do conhecimento separado do real, ele impede o trabalhador de conhecer as relações que permeiam a sociedade da qual ele faz parte, oportunizando a poucos o conhecimento sistematizado e separa o trabalho manual do intelectual.

Esta função de escola reprodutora do sistema capitalista se reforça ainda mais com o ensino profissional. Para a classe trabalhadora, se estabelece o mínimo dos conhecimentos necessários para conseguir uma oportunidade de trabalho e dar conta de conviver em sociedade torna-se suficiente. Ao passo que para a burguesia, é oferecida uma formação de dirigentes, pois são estes que vão comandar e decidir pela sociedade. Desse modo, a escola então consolida o sistema dual do ensino brasileiro.

Quando a escola assume a função de educar para a cidadania, repete apenas o discurso do capital, que camufla a real manipulação do indivíduo pelo convencimento que se oferece uma educação cidadã. Porém, esta educação proporcionada pelo atual sistema deixa em muito a desejar no que concerne a um ensino que oportunize a formação da consciência. Ou seja, cidadãos que tenham conhecimento dos direitos e deveres, que saibam identificar as desigualdades sociais, que sejam preparados para argumentar diante das situações que emergem deste sistema explorador. Que se reconheçam capazes de se organizar para alcançar a superação de suas condições materiais e intelectuais pela superação destas mesmas desigualdades sociais, que a coletividade supere a individualidade.

CONCLUSÃO

Como podemos observar, o trabalho no modo de produção capitalista deixou de ser a ação do homem na natureza. Neste sentido, o trabalhador sofreu no decorrer da consolidação do sistema capitalista a

separação da capacidade de criação, atuação e transformação da natureza e passou a ser separado deste ato criador.

O trabalho no capitalismo deixou de fazer parte da vontade criadora e de sua prévia ideação pelo homem. Separado do que produz e sem planejar o que está produzindo o ser humano se torna alienado, desconhece sua produção e não se identifica naquilo que produziu, e, mais ainda, não é proprietário do que criou, pois sequer pode consumir o produto de sua fabricação, tornando-se apenas força de trabalho.

A educação, que acontecia também pelo trabalho acaba por ser assumida pela escola, que passa a preparar o trabalhador e, assim, atender as demandas que emergem conforme o momento histórico. Respondendo ao sistema a escola ratifica o modelo de sociedade oferecendo educação para a burguesia com ensino das ciências e das humanidades e ensino prático para o trabalhador o qual pertence à classe operária.

Desta forma, as ciências e a intelectualidade ficam para os proprietários dos meios de produção enquanto que para os que são despossuídos da propriedade dos meios de produção fica o ensino técnico, a prática com o ensino profissional. Este modelo de ensino dualista reforça a alienação do indivíduo e contribui para a manutenção do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei orgânica do ensino industrial**. Decreto-Lei N. 4.073 – de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm. Acesso em: 25 de Nov. de 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. – Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, vol. 1;2;3 e 4, 1986.

LESSA, Sergio. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukacs**.

Disponível em: http://sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html, 2006. Acesso em: 03 de Abril de 2012.

LESSA Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **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.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Boitempo Editorial ; Editora da UNICAMP : São Paulo : Campinas, 2002.

SMITH, A. **A Riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, v. II, 1983.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2009.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

¹Maria Joselia Zanlorense - Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná – UEPG. Professora da Educação Básica – Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Irati – Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa História Sociedade e Educação dos Campos Gerais – HISTEDBR/UEPG. E-mail: mjzanlorense@hotmail.com

²Sobre a história do ensino profissional no Brasil ler a trilogia de CUNHA, Luiz Antonio, 2000. FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. – Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, vol. 1;2;3 e 4.

RECEBIDO EM: junho/2013

APROVADO EM: julho/2013