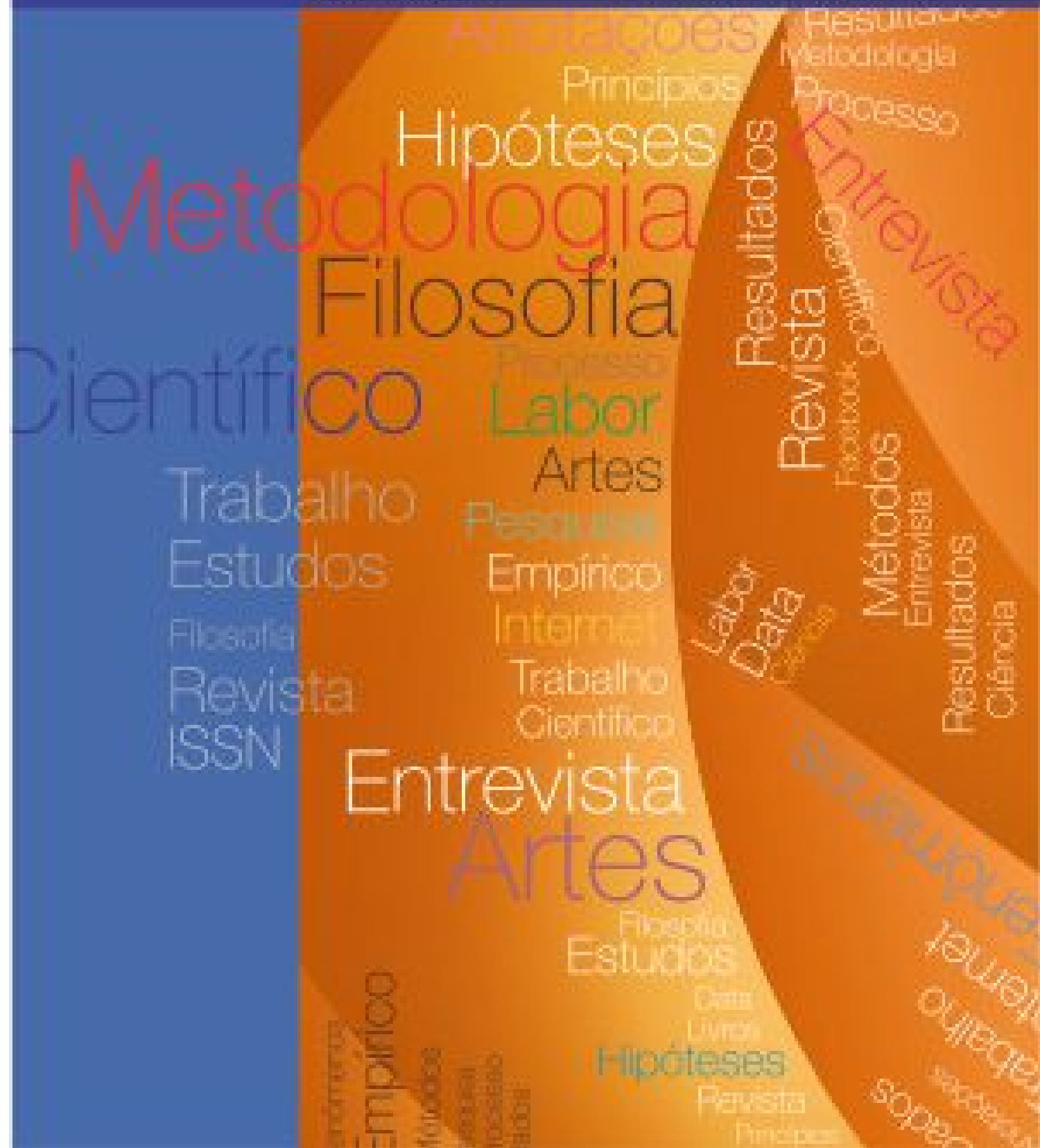


REVISTA
L

labor

ISSN: 1983-5000

número 10 vol. 1, ano 2013



Sumário

Artigos

- O PAPEL POLÍTICO DO EDUCADOR: GRAMSCI E ADORNO [PDF](#)
7 - 16
Fatima Maria Nobre Lopes, Adauto Lopes da Silva Filho
- LINDOLFO COLLOR E SUA PROPOSTA DE CONCILIAÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO [PDF](#)
17 - 31
Pedro Paulo Lima Barbosa
- A EQUIDADE DE GÊNERO NOS SERVIÇOS EM UM SETOR DE SUPERMERCADO DE ARACAJU [PDF](#)
32 - 49
Maria Helena Santana Cruz, Flávio G. Bento da Silva Araújo
- O CAMPO DA SAÚDE DO TRABALHADOR E O CONCEITO "PROCESSO DE TRABALHO" EM MARX [PDF](#)
50 - 69
Camila Farias Martins de Sousa, Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro, Cássio Adriano Braz de Aquino
- CONHECENDO E AFERINDO: BOURDIEU E O 'SER ENGENHEIRO' [PDF](#)
70 - 80
Raquel Anna Sapunara, Adrielle Reis de Souza
- INTERFACE DA ABORDAGEM CTS COM A DIVERSIDADE DE RELAÇÕES SOCIAIS NAS AULAS DE BIOLOGIA [PDF](#)
81 - 100
André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha, Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida
- FAMÍLIA E ESCOLA: UM NOVO (RE) PENSAR E (RE) AGIR PEDAGÓGICO [PDF](#)
101 - 114
Isaias Batista de Oliveira Junior, Eliane Rose Maio
- ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA: SERIA ESTA UMA QUESTÃO? [PDF](#)
115 - 138
Lydia Maria Pinto Brito, Ricardo Sérgio Gomes Vieira
- POLÍTICA, PODER E TOTALITARISMO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT [PDF](#)
139 - 155
Ricardo George de Araújo Silva, Napiê Galvê Araújo Silva

O PAPEL POLÍTICO DO EDUCADOR: GRAMSCI E ADORNO

THE POLITICAL ROLE OF THE EDUCATOR: GRAMSCI AND ADORNO

Fátima Maria Nobre Lopes¹
Adauto Lopes da Silva Filho²

RESUMO

O presente artigo objetiva demonstrar, a partir das posições de Gramsci e de Adorno, a importância do papel político do educador para o fortalecimento de um novo bloco histórico e para a formação do pensamento crítico, reflexivo, esclarecido e autônomo dos indivíduos, contribuindo para descortinar a realidade aparente e para a geração de um novo mundo social. Nesse sentido, fica claro que a prática do educador não pode ser neutra diante da realidade educacional e social, pois o trabalho pedagógico é essencialmente político tenha ou não o educador consciência disso. Portanto, a formação da consciência esclarecida e autônoma não é espontânea, nem natural, e sim exige o auxílio de elementos externos cuja mediação central se dá pela educação, daí a especificidade do papel político do educador.

Palavras-Chave: Educador – Esclarecimento - Bloco Histórico – Emancipação.

ABSTRACT

This article intends to demonstrate, based on Gramsci and Adorno's thoughts, the importance of the political role of the educator to the strengthening of a new historical bloc and to the formation of the individuals' critical, reflexive, clarified and autonomous thinking. This contributes to uncover the illusory reality and to generate a new social world. Therefore, it becomes clear that the educator practice cannot be neutral in face of the social and educational reality, since the pedagogical work is essentially political even if the educator is aware – or not – of this fact. So, the formation of an autonomous and clarified conscience is not spontaneous, neither natural; it demands the help of external elements which central mediation happens through education. Here lies the specificity of the political role of the educator.

Keywords: Educator – Clarification – Historical Bloc – Emancipation.

CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DO PAPEL POLÍTICO DO EDUCADOR

As diversas teorias expostas sobre a educação e o papel político do educador levam sempre à concepção de que os processos educacionais estão vinculados aos processos de criação e de transmissão de ideologias. Na base dessas ideologias estão vinculadas algumas posições acerca da educação, concebendo-a como redentora da humanidade e necessária à ordem social (Durkheim); como reprodutora das desigualdades (Althusser); e ainda como transformadora da sociedade (Gramsci e Adorno). É nessa última posição que se insere o papel político do educador. Ele deve veicular o seu ato educativo ao ato político. Aqui entra a sua inserção na prática social no sentido tomado por Marx ao considerar que a educação é um momento da práxis social.

A partir dessas considerações destacamos aqui as posições de Gramsci e de Adorno que, dentre outros pensadores, admitem que a educação seja fator de reprodução das desigualdades sociais, porém, por outro lado, acreditam na sua potencialidade de mediação para a transformação da sociedade. Apesar de algumas diferenças em suas teorias eles são unânimes na defesa do papel político e crítico da educação considerando que não se pode desvincular o ato político do ato pedagógico. É nesse sentido que se pode afirmar que a prática do educador não é neutra, pois o trabalho pedagógico é essencialmente político tenha ou não o educador consciência disso. Vejamos como Gramsci e Adorno tematizam essa questão.

O PAPEL POLÍTICO DO EDUCADOR NA CONCEPÇÃO DE GRAMSCI

Situado na esteira da filosofia político-social marxiana o pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937) destaca-se no cenário contemporâneo no que concerne à importância da educação e do papel político do educador para a sociedade nos seus aspectos não somente culturais, mas também ideológicos, políticos e econômicos, ou seja, a educação e o papel político do educador têm grande peso na formação e consolidação do bloco histórico de uma nação.

O bloco histórico é designado por Gramsci como sendo uma determinada situação histórica na vida dos homens, constituída de uma estrutura social relativa às forças produtivas e de uma superestrutura ideológica e política. Diz Gramsci (1989a) “A estrutura e as superestruturas formam um bloco histórico, isto é, o conjunto complexo... das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (p. 52). Gramsci trata aqui da intrínseca relação dialética entre estrutura e superestrutura. Ele comenta que a posição de Marx segundo a qual uma persuasão popular tem, na maioria dos casos, a mesma energia de uma força material “conduz ao fortalecimento da concepção de bloco histórico, no qual justamente as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma...” (Gramsci, idem p. 63).

É nessa relação dialética entre estrutura e superestrutura que se insere o papel político do educador. Para Gramsci, existe um bloco histórico sob o domínio burguês através do qual essa classe dirigente faz passar os seus interesses e visão de mundo como sendo universais do corpo social como um todo. Portanto, a aceitação de um bloco histórico, ou seja, a coesão social, fundada na aceitação do poder de um grupo dominante, se dá através do consenso e da coerção cujo instrumento repassador é o Estado. Luna Mochcovitch (1990) comenta que “o Estado para Gramsci é o conjunto dos órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção da classe dominante (...) são exercidos sobre as classes subalternas da sociedade”. (p. 43). A coerção e a hegemonia são exercidas respectivamente pelo Estado Político e pelo Estado Civil. É neste último que se insere a educação e o papel do educador que podem atuar como manutenção e reprodução do poder dominante ou pode contribuir para a formação de um novo bloco histórico, isto é, para a transformação da sociedade. Temos aqui a novidade de Gramsci em relação à teoria de Marx. Severino (1986) comenta que Gramsci “é praticamente o primeiro pensador a articular, numa totalidade de sentido, as dimensões econômicas e as dimensões culturais da existência da sociedade, incluindo a educação...” (p. 41).

Tal novidade compreende a teoria ampliada do Estado tematizada por Gramsci. Para ele, a relação entre estrutura e superestrutura não é mecânica e

sim dialética³. Nesse sentido, tanto para Marx como para Gramsci, as relações de produção é o fator ontologicamente primário na explicação da história dos homens. No entanto Gramsci divide o Estado em *Estado Civil* ou *Sociedade Civil* (que para Marx é apenas estrutural e para Gramsci é superestrutural) e *Estado Político* ou *Sociedade Política*. Gramsci afasta o econômico da Sociedade Civil e, assim como Hegel, dá ênfase às instituições⁴. Em suma, para Gramsci, o *Estado no sentido amplo* compreende as duas esferas: o *Estado no sentido restrito* através do qual a classe dominante exerce primariamente a força e a coerção, e secundariamente a hegemonia; e a *Sociedade Civil* através da qual exerce primariamente a direção e o consenso, e secundariamente a força e a coerção.

Essas duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social. Porém é na Sociedade Civil que a classe dominante, através da sua ideologia, exerce a direção intelectual e moral da sociedade. Em última instância trata-se de uma *hegemonia revestida de coerção*. Essa hegemonia ocorre via instituições como a igreja, a cultura, a justiça e, principalmente, a *escola*. Porém se é na Sociedade Civil que ocorre o poder ideologicamente dominante sobre o corpo social, também é nela que se pode construir uma contra-hegemonia. É aqui que se destaca a escola e o papel político do educador que poderão contribuir fortemente para essa contra-hegemonia através da elevação cultural das massas, constituída pelos intelectuais orgânicos. E isso não é apenas privilégio de alguns. Para Gramsci, intelectuais orgânicos são todos aqueles que difundem uma nova concepção de mundo. Nesse sentido, todo homem desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, todo homem “é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha de consciência moral, contribui assim para manter ou para *modificar* uma concepção de mundo, isto é, para promover *novas maneiras de pensar*” (Gramsci, 1989b, p. 07 e 08. O grifo é nosso).

Gramsci defende que a compreensão das classes subalternas de si mesmas é o primeiro passo. Daí a necessidade da crítica ao senso comum por meio do trabalho *filosófico e político do educador*. Ele poderá contribuir para a formação “de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que radiquem na

consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais” (Gramsci, idem, p. 148).

Em que pese a posição reprodutivista da educação, a indução histórica não exaure as potencialidades da educação para a transformação social, pois, segundo Gramsci, como a classe dominante não pode apelar somente para a repressão, mas também para a ideologia (de democracia, igualdade, liberdade, etc.), ela abre espaços para as classes subalternas, permitindo assim, a geração de novas concepções de mundo. Dessa forma, a educação ganha um grande significado estratégico na luta contra a ideologia dominante.

Partindo desses pressupostos, o papel político do educador, para Gramsci, consiste no fato do professor transmitir não apenas conhecimentos, mas preparar intelectualmente o aluno para a formação consciente de um novo mundo. Portanto,

o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que é mestre consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (Gramsci, 1989b, p. 131).

A escola moderna não realizou esse intento, ao contrário desenvolveu um espontaneísmo gerando uma pedagogia mecanicista e idealista⁵. É preciso, portanto, a geração de uma escola única que, segundo Gramsci, além de unir trabalho intelectual e trabalho manual, proporcionando uma formação humanista, “tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo com a história humana e com a história das ‘coisas’, sob o controle de professor” (Gramsci, idem, p. 142).

Concluindo, vale destacar que, para Gramsci, a reforma intelectual e moral da sociedade não tem início somente depois de modificada as condições da estrutura econômica, ao contrário, ela desagrega o bloco histórico burguês justamente com o amadurecimento da nova visão de mundo, com a formação do senso crítico, com a tomada de consciência. Essa formação não é espontânea,

nem natural, e sim exige o auxílio de elementos externos, daí a especificidade do papel político do educador.

O PAPEL POLÍTICO DO EDUCADOR NA CONCEPÇÃO DE ADORNO

Adorno (1903-1969) é um dos grandes representantes da Escola de Frankfurt cujo objetivo central é desenvolver uma *Teoria Crítica* da sociedade na tentativa de repensar o significado da dominação e da reconstrução da emancipação humana. Como ponto de partida, assim como a teoria de Gramsci, também a teoria crítica apóia-se no marxismo e nos oferece grandes contribuições para a visão crítica e dialética do processo educativo.

Baseada no materialismo histórico, a teoria crítica direcionou-se para a análise da estrutura e superestrutura da sociedade burguesa a partir da qual se gerou uma razão instrumental fazendo fracassar os ideais do iluminismo de liberdade, autonomia e racionalidade, provocando uma alienação generalizada entre os homens. Daí a necessidade da conscientização e da desvelação do sistema capitalista que oculta e mascara as contradições sociais, a exploração e a desumanização provocadas por ele.

Comungando com a idéia da necessidade do pensamento crítico para uma educação emancipatória, Adorno defende que o papel político do educador, a partir do qual se forma o pensamento crítico e reflexivo, poderá contribuir para descortinar a realidade aparente e para a geração de um novo mundo social. Referindo-se à posição dos professores, nesse sentido, ele comenta que se estes não procuram compreender os fatos atrás dos quais os homens se refugiam, percebendo as categorias sociais de forma isolada e hipostasiada “é precisamente o *elemento crítico* que falta a esse pensamento aparentemente independente...” (Adorno, 1995, p.58. O grifo é nosso).

Adorno destaca a importância do pensamento crítico cuja mediação central se dá pela educação. Para ele, se não sabemos ainda quais as características de uma sociedade perfeita, podemos, por outro lado, identificar a barbárie da sociedade atual para podermos transformá-la. Portanto, uma das

metas centrais da educação é impedir a barbárie que paradoxalmente encontra-se na civilização, ou seja, a civilização origina e fortalece a incivilização, daí a ameaça à regressão, à barbárie extrema como foi o caso do nazismo, por exemplo. Por isso ele diz que “*o centro de toda educação política* deveria ser que Auschwitz não se repita”, para isso, “seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado...” (Adorno, idem. p. 137. O grifo é nosso). Nesse sentido, a educação transcende o seu campo de instrução e deve proporcionar a formação de indivíduos capazes de compreender a sua situação sócio-histórica.

Apesar de predominar uma razão instrumental, tecnológica em nossa sociedade atual, Adorno acredita na possibilidade de uma educação para a emancipação por meio do pensamento crítico-reflexivo. Para ele a desbarbarização da humanidade é o pressuposto da sua sobrevivência. “A ela deve servir a escola, por limitado que seja o âmbito de suas possibilidades” (Adorno, idem, p. 176). Por isso a escola tem que ser formativa, uma vez que ela “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, idem, p.121). É essa a missão maior da educação do ponto de vista dialético e político.

Para Adorno a figura do professor nessa missão é central. É preciso que desempenhe o seu *papel político*, é preciso que ele saiba analisar a sua função e tenha um amplo conhecimento da situação social e educacional, libertando-se de tabus, dogmas e acomodações, pois “quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma” (Adorno, idem, p. 144).

Inserir-se ainda, no papel político do educador, o esclarecimento sobre a fetichização da técnica e o resgate da capacidade de amar entre os homens, pois os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo um fim em si mesmo, nesse sentido ela torna-se fetichizada “porque os verdadeiros fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados das pessoas” (Adorno, idem, p. 132 e 133). Isso levou as pessoas à incapacidade de amar e gerou nelas a frieza. Adorno comenta que se as pessoas “não fossem

profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras... então Auschwitz não teria sido possível” (Adorno, idem, p. 134).

O cristianismo tentou pregar o amor e apagar a frieza, porém fracassou porque não mexeu com a ordem social que produz e reproduz a frieza. Por isso faz-se necessário a atuação da educação. Nessa questão do amor o seu primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada. Adorno comenta que “crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas” (Adorno, idem, p. 135). Daí a necessidade do conhecimento dos mecanismos da sociedade; da mesma forma também é necessário o conhecimento da defesa estereotipada, que bloqueia tal consciência. O esclarecimento sobre a barbárie como Auschwitz, por exemplo, é muito necessário, pois “amanhã pode ser a vez de outro grupo que não os judeus” (Adorno, idem, p. 136).

A título de exemplo, cita os assassinos de gabinete que agem em contradição aos seus próprios interesses imediatos, “são assassinos de si mesmos, na medida em que assassinam os outros” (Adorno, idem, p. 137). Há ainda pessoas que se enquadram *cegamente* no coletivo, fazendo de si mesmas objetos materiais, anulando-se como sujeito transformador.

A função de uma educação política e crítica é lutar contra esse estado de coisas. Para Adorno, a conscientização, o esclarecimento e a autonomia são a negação do caráter repressivo e unilateral da sociedade tecnológica. Tomando a posição de Kant ele afirma que “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-incupável minoridade” (Idem, p. 169). Os homens devem se emancipar, fazendo um uso efetivo da própria razão. O educador deve exercer o seu papel político para esse alcance.

O nosso autor reconhece que as possibilidades de uma educação esclarecida e emancipatória são limitadas. Porém, apesar das suas limitações, ela tem possibilidades para ser agente de transformação. Não acreditar nessa possibilidade é cair no pessimismo e no descrédito, por isso há esperança e é preciso força para lutar. Segundo ele:

O phatos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto... Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função (Adorno, idem, p. 117).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que as considerações de Gramsci e de Adorno são bastante atuais. Hoje, mais do que no seu tempo, a educação precisa ser crítica e desveladora da realidade, pois apesar de se defender que estamos vivendo a “sociedade do conhecimento”, paradoxalmente a grande maioria dos alunos terminam os seus cursos sem ter um conhecimento adequado dos pressupostos das ciências, dos condicionamentos sociais e políticos da sua sociedade.

A ênfase nos métodos e técnicas de ensino tomou o lugar da formação crítica quer seja do aluno, quer seja do próprio professor em suas diversas formações e capacitações. Acompanha nesse predomínio o espontaneísmo e a falta de compromisso também de uma grande parte dos professores, levando-os, como diz Ildeu Coelho (1989) “a um populismo ingênuo, encoberto por uma falsa defesa de liberdade e de criatividade do indivíduo e da igualdade entre professores e alunos” (p. 46).

A consequência disso é que as chamadas pedagogias progressistas e contemporâneas tendem para uma visão tecnicista da educação e a uma psicologização da atividade escolar, retirando dela o seu caráter ético, político e formativo.

Por isso estamos necessitando de uma educação defendida por Gramsci e Adorno, ou seja, uma educação que seja crítica e emancipatória, que permita ao aluno saber compreender, analisar e interpretar as questões e os problemas da sua existência e da realidade social e, assim, poder contribuir para a sua transformação. É para essa educação que se torna necessário o papel político do educador.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação** (entrevistas e ensaios). Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

COELHO, Ildeu Moreira. “A Questão Política do Trabalho Pedagógico”, IN: **Educador: Vida e Morte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 31 a 49.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação - Um estudo introdutório**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.

MOCHCOVITCH, Luna. **Gramsci e a Escola**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

¹ Graduada em Serviço Social e em Filosofia, Mestre em Filosofia, Doutora em Educação. Atualmente é Professora Adjunta III de Filosofia e de Educação, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação, membro do LABOR – Laboratório de Estudo do Trabalho e Qualificação Profissional, vinculado a Linha de Pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação – FILOS, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: fatimanobre@ufc.br

² Graduado e Mestre em Filosofia, Doutor em Educação. Atualmente é Professor Adjunto III de Filosofia e de Educação, lotado no Cariri, membro do LABOR – Laboratório de Estudo do Trabalho e Qualificação Profissional, vinculado a Linha de Pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação – FILOS, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: adautosf@superig.com.br

³ Gadotti (1995) comenta que para Gramsci a estrutura e a superestrutura formam um *bloco histórico*, “cujo conteúdo é econômico-social e cuja forma é ético-política” (p. 65).

⁴ Apesar de Gramsci se inspirar em Hegel na sua concepção de Sociedade Civil colocando-a na superestrutura, ele, assim como Marx, considera a Sociedade Civil (e não o Estado como em Hegel) como o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico. De modo que “em Marx, esse momento ativo e positivo é estrutural, enquanto em Gramsci é superestrutural” (Luna Mochoivitch, 1990, p. 30).

⁵ Sobre esse ponto ver a crítica que Gramsci exerce acerca da teoria de Rousseau (Gramsci, 1989b, p.141 e 142).

RECEBIDO EM: outubro/2013

APROVADO EM: novembro/2013

LINDOLFO COLLOR E SUA PROPOSTA DE CONCILIAÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO

LINDOLFO COLLOR AND HIS PROPOSITION OF THE CONCILIATION BETWEEN CAPITAL AND LABOR

Pedro Paulo Lima Barbosa¹

RESUMO

Em nosso artigo procuraremos apontar como Lindolfo Collor pensou a conciliação entre capital e trabalho ao longo de sua atuação política. As justificativas para estudarmos suas ações justificam-se a partir do momento em que ele esteve à frente de importantes movimentos de sua época bem como de ter sido o primeiro Ministro do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. De certa forma, Collor foi a pessoa responsável por dar a tônica dos encaminhamentos que as leis sociais e trabalhistas implantadas no país. Em suas ações político-sociais, ele buscou dirimir os embates entre capital e trabalho via ação do Estado e com soluções que estivessem de acordo com o desenvolvimento e as necessidades do Brasil.

Palavras-chave: Lindolfo Collor - Conciliação entre classes - Capital – Trabalho.

ABSTRACT

In our issue we will try to point out how Lindolfo Collor thought the conciliation between capital and labor throughout his political activities. The justifications for studying their actions are justified from the moment he was at the forefront of important movements of his time as well as being the first Minister of the Ministry of Labor, Industry and Commerce. In a way, Collor was the person responsible for giving the keynote of referrals to social and labor laws implemented in the country. In their actions-political, he sought to resolve the conflicts between capital and labor through state action and solutions that were consistent with the development and the needs of Brazil

Keywords: Lindolfo Collor – Classes – Conciliation – Capital - Labor.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o movimento operário, bem como as questões ligadas a ele são políticos. Assim, a produção historiográfica sobre o operariado, na maioria das vezes, refletem posições, comportamentos,

ideologias de uma época que, no geral, são mais voltadas à 'esquerda', pois como lembrou-nos o historiador Eric Hobsbawm o posicionamento de nós historiadores frente a classe operária situa-se “num ponto de encontro entre os estudos acadêmicos e a política, entre compromissos de ordem prática e compreensão teórica, entre interpretar o mundo e transformá-lo.”²

O engajamento político dos estudiosos é visto pelo referido autor como “na maioria [e] ao mesmo tempo acadêmicos e de esquerda.”³ Em consequência disso, a literatura produzida por esses mesmos estudiosos, que versa sobre o movimento e temas correlacionados, muitas vezes, tratam não como o movimento foi de fato, mas sim como gostaria que tivesse sido.⁴

Não é de hoje que se discute o 'ovo de Colombo', isto é, se a questão social e trabalhista foi resultado de conquista, dádiva/outorga ou, ainda, de uma antecipação das reivindicações operárias. Nosso objetivo, aqui nesse trabalho, é trazer à baila alguns elementos das ações de pessoas como Lindolfo Leopoldo Boeckel Collor que contribuíram de forma significativa para mudar o rumo que essas questões estavam tomando.

Em suas ações, enquanto político que esteve à frente do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Lindolfo Collor procurou atenuar os conflitos entre capital e trabalho buscando a conciliação entre ambos os grupos sociais, a saber: burguesia e proletariado via atuação do Estado.

Assim, ao buscar a conciliação entre capital e trabalho, o Ministério do Trabalho tornou-se mais um espaço em que se deu o enfrentamento entre burgueses e trabalhadores, um *lócus* privilegiado em que ambos os grupos deixam suas marcas, suas reivindicações, enfim, sua história de vida e luta entre classes.

AS TENDÊNCIAS DO MOVIMENTO OPERÁRIO E A QUESTÃO SOCIAL E TRABALHISTA

Podemos destacar três grandes correntes que, em grau diverso, tiveram influência no movimento operário e que, por sua vez, movimentaram o aparato do Estado e diversos segmentos da sociedade, principalmente das

elites políticas, em respostas às suas ações, eram elas: o socialismo reformista, o anarquismo e o trabalhismo.⁵

Embora possa parecer anacrônica a afirmação da existência de marxistas já na virada do século XIX para o XX, acreditamos, assim como Cláudio Henrique de Moraes Batalha⁶ que:

Essa afirmação é correta se pensarmos o marxismo como limitado ao pensamento de Marx (...) os socialistas brasileiros que atuaram na última década do século XIX e nos primeiros anos deste século [do século XX], podem não ser marxistas pelos critérios de hoje, mas seriam classificados como tais pelos critérios de seu tempo.

Assim, a corrente socialista no Brasil, como nos demonstra Batalha, surgiu ainda no final do século XIX no país. Contudo, é somente após a Revolução Bolchevique de 1917, na Rússia que ela ganhou maior visibilidade. Porém, segundo Boris Fausto,⁷ os sinais socialistas em São Paulo, no início do século XX, por exemplo, eram maiores do que os dos anarquistas.

Tal proposta, no entanto, até o final da década de 1910, obteve pouca ressonância na sociedade devido suas características rurais, sua forma precária desenvolvidas industrialmente o que gerava um baixo número de operariado urbano e certo grau de legitimação dos grupos dominantes da época.⁸

A influência anarquista no movimento operário data de 1906, concomitante ao I Congresso Operário ocorrido no Rio de Janeiro. A partir daí, até os anos que se seguiram à Primeira Guerra Mundial (1914–1918), foram os anarquistas os maiores responsáveis pela caracterização das ações e dos setores organizados do movimento operário no Brasil.⁹

Os anarquistas ciosos de adentrar o solo fértil do movimento operário, na busca da criação de uma identidade da classe trabalhadora e ao mesmo tempo em que defendesse uma autoimagem do trabalhador como também um engajamento em sua luta com dimensões e objetivos políticos específicos do movimento anarquista no país, buscaram construir uma identidade do movimento operário e, ao mesmo tempo, certo engajamento em sua luta política.¹⁰

Ora, ao longo de todo o período da Primeira República e a Era Vargas ocorreram grandes transformações e agitações sociais, haja vista as greves que, praticamente, se sucederam durante todo esse período, o que levou à promulgação de várias leis sociais, como por exemplo, a criação do Departamento Nacional do Trabalho, criado em 1918.¹¹

Por seu turno, a terceira corrente¹² que influenciou os trabalhadores da época foi o trabalhismo que, embora em menor proporção, não pode ser considerada pequena no que tange a sua influência no movimento operário. Segundo Boris Fausto, essa corrente apresentou dois fenômenos significativos ao longo da Primeira República: parte do movimento operário em se submeter a ‘batuta’ do Estado, bem como a presença de setores sociais dispostos a buscar uma conciliação com o movimento operário.¹³

Nessa perspectiva, haveria, então, por parte do Estado e da classe trabalhadora, um acordo tácito, ou seja, por meio de um projeto articulado por parte do Estado, a classe trabalhadora foi incorporada ao mundo do trabalho, incidindo na conquista dos direitos sociais adquiridos por lei a seu grupo de trabalhadores, daí o ‘trabalhismo’ brasileiro. Desse modo, para que possamos entender o trabalhismo colocado em prática na Era Vargas, pensamos ser importante estudarmos a figura de Lindolfo Collor.

Para ele, a interpretação social originária a partir do liberalismo teve como consequência o surgimento do socialismo e comunismo. Estes surgiram, apenas devido a equívocos daquele, ou seja, como uma resposta; engendrando mediante o momento em que se pensou o liberalismo como solução aos problemas sociais tornando uma querela entre o materialismo histórico e o liberalismo clássico:

O liberalismo clássico, que procurou sistematizar as relações de causa e efeito entre os fenômenos econômicos, fez da economia a ciência do capitalismo. Esse erro engendrou, em forma de resposta, outro erro: o do materialismo histórico. Eis aqui uma verdade de aparência paradoxal, mas para meu uso particular perfeitamente assentada: Ricardo e os fisiocratas, Adam Smith e os doutrinários de Manchester, Bastiat e os partidários do *laissez faire* foram precursores necessários de Karl Marx e do comunismo. Economia liberal igual a capitalismo; materialismo histórico igual a comunismo: aqui temos a tese e a antítese que formam a síntese da anarquia do século XX.¹⁴

Para Collor, o erro causado mediante interpretação do liberalismo clássico de que o Estado não deveria imiscuir-se nas questões econômicas e sociais freou, por outro lado, a reação do materialismo histórico em atacar o liberalismo e o Estado democrático. Na época a qual Collor escreveu o excerto supracitado estava em pauta a busca por revisão de valores. Dentre esses valores, estava a concepção de Estado que se buscava. Um estado de direito moderno, democrático o qual era abalado pela preponderância do econômico sobre o político. Esta, por sua vez, seria senão a principal, uma das mais importantes medidas na busca de novos valores no campo econômico, político e social.

Os fenômenos sociais, mais do que outros quaisquer, hão de ser tratados não apenas com a modéstia decorrente da nossa pobreza de conhecimentos, mas aproximados com a humildade de quem lhes queira surpreender possíveis relações de causa e efeito, jamais com jactância de quem pretende impor-lhes leis forjadas ao sabor das suas próprias ilusões ou conveniências.¹⁵

Na elaboração do programa da Aliança Liberal, Lindolfo Collor, segundo um de seus contemporâneos que o auxiliou no Ministério do Trabalho, Heitor Muniz, fez o seguinte comentário em entrevista cedida ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro: “Quando da formação da Aliança Liberal, o Collor foi uma das pessoas que ajudaram o Getúlio Vargas na elaboração da plataforma da Aliança. Nessa plataforma da Aliança Liberal já se encontram todos os fundamentos do que seria a nova política social a ser implantada no Brasil.”¹⁶

Havia um projeto de desenvolvimento social planejado por Lindolfo Collor. Evidentemente, esse projeto era parte integrante das elites políticas da época. Cada classe ou segmento de classe atua em defesa de seus interesses junto ao Estado. Mas, ainda que grupos e segmentos sociais tenham expressado seus interesses na arena política, o fato é que o fizeram por meio de atores. Por isso, se de um lado não se pode esquecer a atuação política e social dos indivíduos, não se pode igualmente deixar de considerar a ação dos agentes sociais que tomaram como tarefa expressar esses interesses.

Enquanto um dos líderes da segunda geração dos castilhistas, Lindolfo Collor tinha como um de seus principais ideais políticos a ideia de criar a justiça social no Brasil.¹⁷ Já em 1917, em artigo publicado no jornal *A Tribuna*, na cidade do Rio de Janeiro, demonstrara uma clara visão sobre o problema da questão social no Brasil e no mundo:

*Engana-se profundamente quem supuser que dentro da nova ordem de coisas que nasce com o fim da luta das potências, será possível ainda ir iludindo a verdadeira situação do proletariado e adiando a sua definitiva incorporação moral e econômica na civilização ocidental, que é também a nossa. A consciência do mundo está amadurecendo para a reforma social. Um ano, dois, cinco, dez, o prazo final pouco importa. O fato é que os explorados se levantam contra os exploradores. Uma mentalidade retrógrada poderia objetivar que isto é uma coisa velha, que Spartacus já tentou em Roma o que a Revolução Francesa impôs, em parte, ao mundo. Mas a verdade das coisas é muito diferente. O que não passa de arrancos pessoais ou, quando muito de movimentos nacionais é hoje uma aspiração universal. A balança social se mantinha em equilíbrio até aqui, porque num dos seus pratos pesava o ferro das carabinas, o aço das espadas, o bronze dos canhões. Mas basta que o espírito da época se levante contra a continuação da paz armada – e isto que está sucedendo em face do tratado que a “Entente” impõe aos vencidos – para que o equilíbrio se rompa definitivamente. E já então será possível dizer com exatidão a que espetáculos assistirá o mundo atônito e até onde irá a resistência da nossa civilização, cujas conquistas estão sendo malbaratadas por espíritos que não compreendem as grandes verdades que andam no ar.*¹⁸

Esta incorporação à sociedade de direito para ele deveria se dar por conta das mudanças inevitáveis às quais o mundo passava. Collor mostrou como deveriam ser tratados os movimentos sociais, que ganhavam força no Brasil e no mundo. Para ele, fazia-se necessário trazer à baila a questão social, a fim de se resolverem os embates entre capital e trabalho, pois não mais seria possível ignorar a existência do problema social.

Nesse mesmo artigo, Lindolfo Collor apresentou um dos princípios defendidos por ele e sua equipe enquanto esteve à frente do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio: uma legislação social que estivesse de acordo com o desenvolvimento do país e que fosse obra genuinamente nacional.

Como as condições econômicas variam infinitamente de Estado a Estado, compreende-se que neste particular – e eu tenho como fora de dúvida que este é o aspecto central da questão – nós temos que fazer obra nossa, *exclusivamente nossa*, procurando ver, antes de tudo, onde estão, para o bem-estar do proletariado, as falhas do

nosso sistema econômico, a fim de lhe dar remédio seguro e de acordo com as possibilidades e imposições do meio.¹⁹

Cabe observar que, além de defender uma legislação social que fosse “exclusivamente nossa”, e não uma cópia de legislações de outros países as leis deveriam estar em consonância com o grau de desenvolvimento do país. Em seus discursos, ele associava as questões econômicas às questões sociais. Por conseguinte, tais questões seriam inerentes ao processo de desenvolvimento do capitalismo, representando “um fenômeno mundial, [...] demonstração de vida, de progresso”.

Em artigo publicado no jornal *Correio do Povo*, Lindolfo Collor apresentava uma solução aos problemas econômicos advindos da Grande Depressão de 1929 estava relacionada às questões sociais:

Não tenho dúvida e, repetir-lhe o que tenho dito, tantas vezes em discursos e documentos políticos, desde 1929: a única política em consonância com os imperativos do nosso tempo é a política social. *Os fenômenos coletivos, contemporaneamente, só admitem soluções sociais.* Cada ciclo histórico tem a sua característica própria. O século XVIII foi o século político: a Enciclopédia, a Revolução Francesa, os Direitos do Homem; o século XIX foi o século econômico: a base do individualismo, conquista da Revolução Francesa, operou a humanidade, nos tempos modernos, o seu maior progresso de civilização material. Mas essa civilização material, verdadeira revolução industrial – o vapor e as suas aplicações ao comércio dos transportes, a eletricidade, etc. – em nada modificou, substancialmente, a situação do proletariado, da grande massa. A civilização industrial foi uma regalia de elites. *Assim, esperando por novas soluções, começou o século XX, que será o século social.* Não nos iludamos a este propósito, porque a ilusão só permitida aos surdos de consciência e aos cegos de compreensão. Na parábola da evolução humana, o século terá a missão de aplicar socialmente as conquistas políticas do século XVIII e os progressos econômicos do século XIX. Nós vivemos em uma época de nivelção. As desigualdades sociais estão feridas de morte e já cambaleiam nos estertores de um regime econômico que, de tanto se preocupar com os fenômenos materiais da produção e da circulação, acabou asfixiado sob as riquezas que acumulou e às quais não soube dar aplicação social.²⁰

A Lindolfo Collor a sociedade passava por mudanças políticas, econômicas e sociais. Tais mudanças, no entender do autor, somadas à industrialização, causariam desemprego em grande quantidade e subtração de uma massa de consumidores, o operariado.

A CONCILIAÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO EM LINDOLFO COLLOR

Divisor de águas, a Revolução de 1930 é considerada por muitos estudiosos o início de uma nova Era no processo legislativo trabalhista. Para alguns, inexistia a legislação social e trabalhista na Primeira República; para outros, porém, o mérito do novo governo implantado com a Revolução foi ter sistematizado um direito já existente.

Contemporâneo de Lindolfo Collor e da Revolução, um dos precursores no debate sobre a legislação trabalhista e, de certa maneira, inspirador de outros estudiosos do assunto foi Dário de Bittencourt,²¹ em seu livro sobre a história da legislação trabalhista, considera que tal legislação foi anterior a 1930: “Não foi tão insignificante assim, é bem de ver, o labor de nossos legisladores, no âmbito trabalhista, anteriormente a 1930; o que então, se verifica, era uma reacionária má vontade, no tocante ao cumprimento.”²²

De fato, já na Primeira República havia um arcabouço da legislação trabalhista; o problema, no entanto, residia na especificidade da legislação, pois era entendida e tratada não como uma questão política, mas como um problema moral e sanitário. Quem trouxe a legislação para o debate político foi, sem sombra de dúvida, Lindolfo Collor, que, em seu manifesto da Aliança Liberal, como bem lembrou Ângela Maria de Castro Gomes,²³ afirmava: “É sobre esse aspecto [o de dar à questão social um tratamento político] que a Aliança Liberal inova, pois assume a questão social como uma questão política da modernidade, esvaziando-a de todo conteúdo negativo que até então a caracterizava.”

Existe a questão social porque não poderia deixar de existir: existe nas cidades, nas vilas, nos campos; no comércio, nas indústrias urbanas, na lavoura, nas indústrias extrativas; existe por força da imigração, que fugirá aos nossos portos, se não protegemos convenientemente os trabalhadores alienígenas. A existência da questão social entre nós nada tem de grave ou de inquietador: ela representa um fenômeno mundial, é demonstração de vida, de progresso. O que de inquietador e grave aparece no Brasil é a preocupação pública de ignorar oficialmente a existência de problemas dessa natureza e desse alcance.²⁴

Criado em 26 de novembro de 1930, por meio do Decreto Federal nº 19.433, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, como reza o seu Art. 2º,

tinha “a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao trabalho, indústria e comércio.”²⁵

Esse ministério criado por Getúlio Vargas, como salienta o historiador Orlando Barros, foi o da “questão social”.²⁶

No momento da criação do novo ministério, quando se realizava a diagnose dos problemas a enfrentar, uma questão importante se apresentou: o novo organismo teria por missão cuidar não só do trabalho, como também da indústria e do comércio. De um ponto de vista lógico, tratava-se do ministério da “questão social”, isto é, sua abrangência compreendia interesses opostos, que deveria conciliar, com forte propensão a destinar-se à ambiência urbana²⁷

Ao assumir o posto como Ministro do Trabalho, sua principal tarefa era encontrar soluções às necessidades específicas do Brasil. Porém isso não fez com que ele se voltasse aos problemas enfrentados em outros países, os quais poderiam servir de lição para o Brasil em seu processo de elaboração da legislação social. Não seria possível espelhar-se em outros países, por melhor que fossem suas leis e por mais que beneficiasse o operariado ou até mesmo o patronato elas não serviriam à realidade brasileira.

As experiências e observações em outros povos serão por nós cuidadosamente consultadas e tomadas em considerações. Mas os problemas brasileiros decorrentes de causas especificamente nossas e traduzindo situações peculiares ao nosso grau de desenvolvimento, esses não podem ser resolvidos com mentalidade estrangeira, impossível de transplantar liberal para o nosso meio. Os princípios são universais, a sua aplicação, nacional.²⁸

Poucos dias após assumir o recém-criado Ministério do Trabalho, em discurso realizado no *Rotary Club*, na cidade do Rio de Janeiro, em 26 de dezembro de 1930, Collor falou da importância da união entre as classes sociais para a resolução dos seus problemas, a qual se tornou objeto central da Pasta do Trabalho.

Por isso mesmo, que todo esforço brasileiro deve tender para a grandeza e felicidade do Brasil, *nem os operários nem os patrões têm o direito, por mais justo que sejam os seus interesses e reivindicações de perder de vista a própria sorte do país*, que é que está em jogo e deve preocupar as atenções de todos nós. Toda a agitação deve ser denunciada como inútil e impatriótica neste momento, quando o governo se esforça por garantir o regular exercício do trabalho dentro das nossas fronteiras. É tempo já de substituímos o velho e negativo conceito de luta de classes pelo

conceito novo, construtor e orgânico de colaboração de classes. A nova República Brasileira propõe-se a dar expressão legal e real a essas novas diretrizes sociais. *A luta das classes encontra as suas origens em condições retrógradas, que nós refugamos por absurdas e atentatórias da própria dignidade do Estado.* Tanto o capital como o trabalho merecem e terão o amparo e proteção do Governo. As forças reacionárias do capital e as tendências subversivas do operariado são igualmente nocivas à Pátria e não podem contar com o beneplácito dos poderes públicos. Capital e trabalho no Brasil têm uma função brasileira a cumprir, e essa função se há de realizar dentro dos mais rigorosos ditames da justiça²⁹

Para Lindolfo Collor, o Estado deveria se fazer presente e assegurar as mínimas condições para o desenvolvimento capitalista no Brasil. À questão social no país não cabia mais medidas reacionárias e ineficientes frente aos embates entre capital e trabalho, ao contrário, o “velho e negativo conceito de lutas” deveria dar espaço a outra solução: “uma colaboração entre as classes”. Para que se chegasse a essa colaboração, as organizações sindicais tanto do operariado quanto do patronato adquiririam destaque na nova organização social.

Durante o período que esteve à frente do Ministério, teve forte oposição tanto da burguesia quanto do proletariado. Estes o acusavam de favorecer as classes dominantes, aqueles, por sua vez, consideravam-no como defensor dos interesses dos trabalhadores em detrimento do capital.

Ora, nem uma coisa, nem outra. A centralização e controle por parte do Poder Executivo, trazendo para si o papel de mediar as questões sociais e trabalhistas no país, o ‘Ministério da Revolução, tornou-se um novo espaço de enfrentamento das questões trabalhistas. A Lei, apesar de ser sopesada como instituição criada pelas classes dominantes, não pode ser encarada como via de mão única, como benefício único destinado apenas àqueles que a criou. Ao contrário, ao se estabelecer as leis, as classes dirigentes também são submetidas a elas, tornando-se, tal como as classes subalternas, submissas a sua própria retórica.

Edward Palmer Thompson, em *Senhores e Caçadores*, coloca que a Lei tem suas características próprias, bem como sua lógica, sua história. Para Thompson,

A maioria dos homens tem um forte senso de justiça, pelo menos em relação aos seus próprios interesses. *Se a lei é manifestadamente parcial e injusta, não vai mascarar nada, legitimar nada, contribuir em nada para a hegemonia de classe alguma.* A condição prévia essencial para a eficácia da lei, em sua função ideológica, é a de que mostre uma independência frente a manipulações flagrantes e pareça ser justa. Não conseguirá parecê-lo sem preservar sua lógica e critérios próprios de igualdade; na verdade, às vezes sendo realmente justa. E, ademais, não é frequentemente que se pode descartar uma ideologia dominante como mera hipocrisia; mesmo os dominantes têm necessidade de legitimar seu poder, moralizar suas funções, sentir úteis e justos.³⁰

Analisando as leis criadas por Lindolfo Collor enquanto esteve à frente do Ministério do Trabalho, sob essa perspectiva *thompsoniana*, não entendemos os grupos envolvidos na implementação da legislação social e trabalhista no Brasil, não de forma maniqueísta vendo, apenas, dois grupos distintos e antagônicos; entre ‘dominado’ e ‘dominador’, mas ao contrário. Consideramos o operariado enquanto sujeitos históricos conscientes de sua luta e que, por isso, fazem escolhas que concordamos com elas ou não.

Destarte, a legislação social e trabalhista não pode ser entendida simplesmente como outorga por parte das autoridades e das classes dominantes via Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; algo que foi imposto, mas ao contrário. A lei “não foi apenas imposta de cima sobre os homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado.”³¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo procuramos destacar a maneira a qual Lindolfo Leopoldo Boeckel Collor procurou ao longo de sua vida política a conciliação entre capital e trabalho. Para tanto, seria necessário que no Brasil houvesse uma busca para as soluções dos problemas que tangem o campo da legislação social e trabalhista genuinamente brasileira, ou seja, que estivessem de acordo com o desenvolvimento econômico do país.

Deste modo, figuras como a de Lindolfo Collor é importantes nos estudos para a compreensão de temas tão polêmicos como as leis trabalhistas no país foram incorporadas ao estado de direito pós 1930 quando este assumiu a pasta do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para se evitar o que

ocorre muitas vezes certas simplificações das mais diversas ordens, como a reduzir a Era Vargas a um corporativismo à *outrance*.

Ainda na Primeira República no país existiam líderes e representantes de classes que buscavam conciliar capital e trabalho. Muitos desses líderes fizeram parte junto a Lindolfo Collor do Ministério do Trabalho. Este foi um ministério em que Collor buscou dar competência técnica a ele em tivesse como causa precípua a conciliação entre classes. Esta foi a tônica de suas ações. Esta visão foi a que prevaleceu na história do Brasil quanto à legislação trabalhista que está em vigor até os nossos dias.

REFERÊNCIAS

BARROS, Orlando de. “Os intelectuais de esquerda e o ministério Lindolfo Collor”. In: FERREIRA, Jorge. REIS, Daniel Aarão (Org.). *A formação das tradições (1889-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 297-330.

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. “A difusão do marxismo e os socialistas brasileiros na virada do século XIX”. In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão (Org.). *História do marxismo no Brasil: os influxos teóricos*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007. (v. 2)

CARONE, Edgard. *A República Velha: instituições e classes sociais*. Col. “Corpo e Alma do Brasil”. 2ed. São Paulo: DIFEL, 1972.

BITTENCOURT, Dário de. **Das “Ordenações Filipinas” à criação do Ministério do Trabalho**: a legislação social trabalhista brasileira anterior a 1930. Porto Alegre: Tipografia Thurmann, 1938.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=%2037466> Acessado em 10/07/2013 às 15h47.

CHAUÍ, Marilena. “Apresentação”. In: CHAUÍ, Marilena. FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC), 1978, p. 9-16.

COLLOR, Lindolfo Leopoldo Boeckel. “A questão social”. **Jornal A Tribuna**, Rio de Janeiro: 15/05/1917.

_____. “A questão social no Brasil”. **Correio do Povo**, Rio de Janeiro, 29/09/1934.

_____. **Manifesto da Aliança Liberal**. IN: BENEVIDES, Paulo e AMARAL, Roberto. 3ª Ed, Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

_____. **Sinais dos tempos**. Rio de Janeiro: Editora Pan Americana S/A, 1971.

_____. **Origens da Legislação Trabalhista Brasileira**. Organização e introdução de Mário de Almeida Lima. Porto Alegre: Fundação Paulo do Couto e Silva, 1991.

FAUSTO, Boris. *Trabalho Urbano e conflito social (1890-1920)*. 4ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). *Trabalho e previdência: 60 anos em debate*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1992.

_____. *A invenção do Trabalhismo*. 3ª Ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

HOBSBAWM, Eric J. “História operária e ideologia”. In: HOBSBAWM, Eric J. *Mundo do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 15-32.

MONIZ, Heitor. **Heitor Muniz (depoimento, 1978)**. Rio de Janeiro, CPDOC, 1992. 29 p. dat

MORAES, Antônio Evaristo de. **Apontamentos de direito operário**. 3ª Ed, São Paulo: LTr, 1986.

MORAES FILHO, Evaristo. “A proto-história do Marxismo no Brasil”. In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão (Org.). *História do marxismo no Brasil: o impacto das revoluções*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007. (v. 1)

ROIO, Marcos Del. “O impacto da Revolução Russa e da Internacional Comunista no Brasil”. In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão (Org.). *História do marxismo no Brasil: o impacto das revoluções*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007. (v. 1)

THOMPSON, Edward Palmer. “O domínio da Lei”. In: THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 348-361.

VÉLEZ-RODRÍGUEZ, Ricardo. “Lindolfo Collor e a plataforma modernizadora da Aliança Liberal”. IN: **Convívium**. Revista Bimestral de Investigação e Cultura. Março/Abril, ano XXVIII, Vol. 32, nº 2 de 1989.

¹ Doutorando em História Política pela (UNESP/Assis). É professor do curso de História da Faculdade Santa Izildinha (UNIESP/São Mateus).

² HOBBSAWM, Eric J. "História operária e ideologia". In: HOBBSAWM, Eric J. *Mundo do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 15.

³ Idem, p. 16.

⁴ CHAUÍ, Marilena. "Apresentação". In: CHAUÍ, Marilena. FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC), 1978, p. 9-16.

⁵ Sobre estas vertentes, consultar: FAUSTO, Boris. *Trabalho Urbano e conflito social (1890-1920)*. 4ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986, p. 41. BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. "A difusão do marxismo e os socialistas brasileiros na virada do século XIX". In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão (Org.). *História do marxismo no Brasil: os influxos teóricos*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007. (v. 2) p. 9. MORAES FILHO, Evaristo. "A proto-história do Marxismo no Brasil". In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão (Org.). *História do marxismo no Brasil: o impacto das revoluções*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007. (v. 1) p. 36 e segs.

⁶ BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. Op. Cite. p. 9 e segs.

⁷ FAUSTO, Boris. Op. Cite. p. 97.

⁸ ROIO, Marcos Del. "O impacto da Revolução Russa e da Internacional Comunista no Brasil". In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão (Org.). *História do marxismo no Brasil: o impacto das revoluções*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007. (v. 1), p. 59.

⁹ GOMES, Ângela Maria de Castro. *A invenção do Trabalhismo*. 3ª Ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 81.

¹⁰ Como é sabido de todos, a proposta anarquista recusava a definição da *práxis* política enquanto disputa eleitoral ou qualquer prática partidária. Contudo, assim como GOMES, Ângela Maria de Castro. Idem. p. 83, entendemos que essa ação não se limitava a uma negligência da dimensão da política, mas ao contrário, como outra opção de se lidar com ela e, ao mesmo tempo, que se redefinia sua ação política.

¹¹ CARONE, Edgard. *A República Velha: instituições e classes sociais*. Col. "Corpo e Alma do Brasil". 2ed. São Paulo: DIFEL, 1972. p. 243.

¹² Embora nesse artigo citamos apenas três correntes contestatórias que influenciaram o movimento operário brasileiro, não ignoramos a existência de outras vertentes as quais também existiram aqui bem como a influência das Revoluções socialistas ao redor do mundo: a Revolução Russa, o Leninismo de Stálin, o Maoísmo.

¹³ FAUSTO, Boris. Op. Cite. p. 41.

¹⁴ COLLOR, Lindolfo Leopoldo Boeckel. *Sinais dos tempos*. Rio de Janeiro: Editora Pan Americana S/A, 1971. p. 7.

¹⁵ Idem, p. 5.

¹⁶ MONIZ, Heitor. *Heitor Muniz (depoimento, 1978)*. Rio de Janeiro, CPDOC, 1992. 29 p. dat.

¹⁷ VÉLEZ-RODRÍGUEZ, Ricardo. "Lindolfo Collor e a plataforma modernizadora da Aliança Liberal". IN: *Convívium*. Revista Bimestral de Investigação e Cultura. Março/Abril, ano XXVIII, Vol. 32, nº 2 de 1989. p. 102. Neste artigo o autor discute a influência do castilhismo na vida de Lindolfo Collor e afirma que os ideais castilhistas que o nortearam foram: o conceito de bem público, a ideia de democracia representativa, a concepção de justiça social e a sua visão de política econômica.

¹⁸ COLLOR, Lindolfo Leopoldo Boeckel. “A questão social”. *Jornal A Tribuna*, Rio de Janeiro: 15/05/1917. (Grifos nosso).

¹⁹ Idem, *Ibidem*.

²⁰ COLLOR, Lindolfo Leopoldo Boeckel. “A questão social no Brasil”. *Correio do Povo*, Rio de Janeiro, 29/09/1934. (Grifos Nossos)

²¹ BITTENCOURT, Dário de. *Das “Ordenações Filipinas” à criação do Ministério do Trabalho: a legislação social trabalhista brasileira anterior a 1930*. Porto Alegre: Tipografia Thurmman, 1938. p. 27

²² Idem, *Ibidem*.

²³ GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). *Trabalho e previdência: 60 anos em debate*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1992. p. 8

²⁴ Apud. COLLOR, Lindolfo Leopoldo Boeckel. *Manifesto da Aliança Liberal*. IN: BENEVIDES, Paulo e AMARAL, Roberto. 3ª Ed, Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. p. 154-155.

²⁵ Cf. Brasil. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. *Decreto nº 19.433*, de 26 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=%2037466> Acessado em 10/07/2013 às 15h47.

²⁶ BARROS, Orlando de. “Os intelectuais de esquerda e o ministério Lindolfo Collor”. In: FERREIRA, Jorge. REIS, Daniel Aarão (Org.). *A formação das tradições (1889-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 305.

²⁷ Idem, p. 305.

²⁸ Discurso de Lindolfo Collor, por ocasião da posse no Ministério do Trabalho, em cerimônia realizada no Salão do Ministério da Justiça, em 1º de dezembro de 1930. Cf. COLLOR, Lindolfo Leopoldo Boeckel. *Origens da Legislação Trabalhista Brasileira*. Organização e introdução de Mário de Almeida Lima. Porto Alegre: Fundação Paulo do Couto e Silva, 1991. p. 180.

²⁹ Discurso de Lindolfo Collor, pronunciado no Rotary Club, em 26 de dezembro de 1930. IN:COLLO.R, Idem. p. 186/187. (Grifos Nosso).

³⁰ THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 354. (Grifo nosso).

³¹ Idem, p. 358.

RECEBIDO EM: dezembro/2013

APROVADO EM: dezembro/2013

A EQUIDADE DE GÊNERO NOS SERVIÇOS EM UM SETOR DE SUPERMERCADO DE ARACAJU

GENDER EQUITY ON THE SERVICES SECTOR IN A SUPERMARKET ARACAJU

Maria Helena Santana Cruz¹

Flávio G. Bento da Silva Araújo²

RESUMO

A pesquisa analisa a expressão da divisão sexual do trabalho em um hipermercado Super Varejo em Aracaju (SE), destacando as especificidades introduzidas com as inovações tecnológicas e organizacionais, particularmente no setor de operadoras(es) de caixa, com o objetivo de desvelar dimensões do processo de trabalho e a construção das diferenças. Foi utilizada a abordagem qualitativa por meio do *estudo de caso* organizacional, a fim de apreender a dinâmica vivida no âmbito produtivo e reprodutivo. O campo empírico da pesquisa foi o hipermercado Super Varejo, especificamente no setor de frente de loja, composto pelas operadoras de caixa, embaladores, líderes de atendimento e gerentes. Os resultados informam que as imagens de gênero estruturam o processo de gestão/organização do trabalho, as políticas de seleção, treinamento, qualificação, a segmentação dos postos e a divisão sexual dos papéis. Os/as operadoras(es) mobilizam as qualificações 'tácitas' e 'sociais' circunscritas aos limites entre as lógicas da produtividade e de atendimento ao cliente. A construção das trajetórias profissionais é estruturada por estereótipos de papéis masculinos e femininos e refletem expectativas culturalmente estabelecidas. Emerge a necessidade de políticas de equidade de gênero com o objetivo de contribuir para a eliminação de todas as formas de discriminação contra mulheres no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Imagens de Gênero – Operadoras de Caixa – Relações de Gênero – Trabalho.

ABSTRACT

This research analyzes expression of gender division of labor in a hypermarket Super Varejo in Aracaju / SE, highlighting the specificities introduced with the technological and organizational innovations, especially in sector operators (male and female) and cashiers, with the objective of revealing dimensions of process work and construction of differences. We used a qualitative approach through case study organization, in order to grasp the dynamics experienced within productive and reproductive. The empirical field of research was the hypermarket Super Varejo, specifically in the area of store front, made by

cashiers, packers, service leaders and managers. Those results tell that images of gender structured process management / organization of work, selection policies, training, qualification, segmentation of posts and gender division of roles. Operators (male and female) and mobilize the skills 'tacit' and 'social' circumscribed limits between the logic of productivity and customer service. The construction of professional trajectories is structured by stereotypes of male and female roles and expectations reflect culturally established. The analysis of results the research indicate that there is a need for gender equity policies in order to contribute to the removal all forms of discrimination against women in workplace.

Keywords: Images of Gender – Checkout Operators – Gender Relations – Work.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as mudanças e continuidades ocorridas no mundo do trabalho ensejaram inúmeras discussões e reavaliações das teorias e quadros analíticos da sociologia do trabalho, (re)colocando em revisão o debate sobre o trabalho, sua crise, sua centralidade na determinação da identidade e sociabilidade dos sujeitos sociais.

Com base na trajetória recente de estudos no âmbito de uma socioeconomia do trabalho, não seria descabido dizer que, nos 30 últimos anos, tem sido persistente o interesse por esse campo no Brasil, abarcando tanto a Sociologia quanto a Economia do Trabalho. No caso da Sociologia, foram os estudos feministas que, notadamente a partir do final dos anos 1960, puseram sobre a mesa a pertinência do tema da equidade entre homens e mulheres no âmbito do trabalho (SAFFIOTI, 1969), desencadeando, então, um longo movimento de produção de conhecimentos. De início, ele esteve ancorado nas análises sobre as formas de acesso ao mercado de trabalho e suas consequências, mas logo se voltaram para o cotidiano dos processos de trabalho, ali observando as distintas maneiras de incluir homens e mulheres, de utilizar suas qualidades e qualificações e de lograr o consentimento de uns e de outras. Bem assim, retomaram-se os elos entre trabalho e família, produção e reprodução social. A abordagem aqui desenvolvida propõe a utilização de gênero como uma ferramenta analítica de grande relevância dada a sua 'natureza ontológica' enquanto relação social que permite 'captar a fluidez de

certos fenômenos' e instituições sociais como os processos de socialização, a linguagem, a cultura ou, ainda, como nos interessa neste momento, o universo do trabalho.

No contexto do processo de modernização em curso no setor do hipermercado Super Varejo, a pesquisa analisa as imagens de gênero, a divisão sexual do trabalho, as relações de poder, as oportunidades de qualificação, as estratégias utilizadas pelas operadoras de caixa, na articulação do trabalho produtivo e reprodutivo. Vale ressaltar que a pesquisa se insere no horizonte de outras pesquisas realizadas no país e no exterior, preocupadas com a “imperativa reflexão sobre a especificidade da grande distribuição”³, no contexto do setor de serviços (ORBAN, 2005).

No mundo produtivo contemporâneo, um dos setores que mais absorve a força de trabalho feminina é o setor de serviços, delineando a feminização do mercado de trabalho, a qual veio acompanhada pela reestruturação produtiva e pela modernização tecnológica, e reformulou paradigmas industriais, desencadeando inúmeras transformações e impactos sobre os trabalhadores. Neste contexto, a gestão e a organização do trabalho executado pelas(os) operadoras(as) de caixa são reguladas por princípios tayloristas – fragmentação e controle do trabalho –, justapostas à flexibilidade das relações e dos contratos de trabalho, que utilizam e reforçam a divisão sexual do trabalho. Autores nacionais e internacionais⁴ que abordam a divisão social e sexual do trabalho em grandes empresas, assim como a literatura existente sobre gênero e reestruturação produtiva indicam que, entre os setores, empresas e atividades empregadoras de homens e os que empregam mulheres, não se constrói da mesma maneira o conjunto das discontinuidades ou rupturas que marcam os novos modelos produtivos.

1.1 O Campo de Pesquisa: O *Lócus* de Investigação

O trabalho de campo foi empreendido entre outubro a dezembro de 2010 e janeiro e fevereiro de 2012, em Aracaju (SE), cidade mais populosa do Estado de Sergipe, com um total de 498.619 pessoas. A população de Sergipe integra 1.967.791 habitantes. O campo empírico da pesquisa teve como unidade de análise uma rede de hipermercado Super Varejo, anteriormente

caracterizada por uma administração familiar, priorizando-se uma loja-piloto de um *shopping*, com ritmo, intensidade e representatividade diferenciados no cenário varejista estadual. A escolha da organização deveu-se ao fato de ser o principal hipermercado (loja-piloto) da rede supermercadista no Estado, e vem implementando variados procedimentos de gestão e organização do trabalho, com vista à sua modernização (inovação tecnológica, contratos em tempo parcial, mudanças na gestão). A organização adota escalas de horário, quadro variado de funções e hierarquias (gerente geral, de setor de frente de loja, encarregado, líderes de atendimento), e apresenta elevado número de funcionários(as) no setor de operação de caixas, com a presença de operadoras *part-time* (tempo parcial). O setor de frente possui 44 *checkouts* (caixas eletrônicos), com terminais PDV (ponto de venda) com leitora ótica, esteiras e sensores com fotocélulas e balanças; dispõe de 220 funcionários, entre os quais 135 operadoras(es) de caixa – 126 mulheres e 9 homens⁵. As caixas eletrônicas são organizadas em duas seções abrangendo caixas de pequenas compras e caixas de grandes compras.

1.2 Percurso Metodológico

As especificidades do objeto, objetivos e aspectos metodológicos recaíram sobre a pesquisa qualitativa, pela compreensão de que a mesma se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas. Quanto aos meios empregados, a pesquisa é estudo de caso organizacional, a fim de possibilitar compreender as especificidades das relações de trabalho em nível macro, e estabelecer conexões de análises em nível micro. Os estudos de caso apontam singularidades setoriais e/ou regionais num contexto histórico caracterizado por profundas mudanças nas relações de trabalho e contribuem para revelar a existência de situações, que aproveitam as diferenças sociais entre os trabalhadores, construídas ‘fora da produção e preexistentes’ à inserção econômica dos indivíduos.

Os procedimentos para a coleta de dados foram concebidos “como um caminho para melhor se apreender o real” (JACOBINI, 2003). Foram consultadas várias fontes de informação: a **revisão da literatura** pertinente ao objeto da pesquisa; **documentos** sobre a história da organização; **estatísticas**

sobre a população de operadoras de caixa (sexo, idade, estado civil, escolaridade, número e idade dos filhos, horário de trabalho e tempo de serviço), **estatísticas** de institutos de pesquisa (IBGE, DIEESE, MTE, Secretaria de Planejamento de Sergipe), com o objetivo de traçar o perfil dos trabalhadores do setor de comércio varejista; foram ainda obtidas estatísticas sobre o mercado de trabalho, para a apreensão das dimensões estruturais, contribuindo para a apropriação do objeto e a construção do conhecimento, estabelecendo-se relações no contexto nacional e estadual do mercado de trabalho (CRUZ, 2005).

A **observação direta** ou observação em campo foi realizada no espaço em que as operadoras de caixa desenvolvem o seu trabalho, que é a área de circulação dos clientes da organização; a escolha desse local teve como finalidade propiciar uma análise da natureza do trabalho realizado no cotidiano das trabalhadoras, para captar a diversidade de sinais de subordinações e de resistências (CRUZ, 2002), levando em consideração os efeitos das ações tanto imediatas quanto institucionalizadas (MINAYO, 1999). A **entrevista semiestruturada** foi realizada com um conjunto de respondentes: um gerente do departamento de recursos humanos (25 anos na empresa), um gerente geral administrativo (29 anos na empresa), um gerente de setor do frente de loja (nove anos de empresa) e 19 funcionárias(os) do setor de frente de loja, sendo 18 operadoras(es) e uma embaladora – selecionada em razão de trabalhar como operadora de caixa quando necessário, e ter concluído, durante o período pesquisado, um curso técnico profissionalizante. Foi privilegiado o setor de frente de loja, por integrar operadoras de caixa, embaladores, líderes de atendimento e gerentes.

O processo de análise de conteúdo com base na hermenêutica-dialética mostrou-se relevante para se identificarem as convergências/divergências nas mensagens obtidas com as/os respondentes, com base nos temas abordados, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1991).

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Coerente com uma perspectiva ontológica de crítica des/construcionista do conhecimento e de defesa da dimensão relacional dos objetos no campo das Ciências Sociais, acreditamos que, no caso dos estudos sobre gênero e trabalho, o primeiro desafio é romper com qualquer tentação de tratar este objeto (tão conhecido de todos nós) de forma naturalizada e ideologizada pelos padrões historicamente estabelecidos. Tal preocupação fundamenta-se na necessidade de deixar clara a adesão a uma epistemologia feminista – que realiza uma crítica des/construcionista da teoria social e tem um olhar “assumidamente” situado num “ponto de vista”– e a uma “ontologia relacional” (HARAWAY, 1995). O que significa trabalhar com gênero como uma categoria política, enquanto relações de poder – logicamente que articulada a outras dimensões como classe, raça/etnia e idade/geração (SAFFIOTI, 2000).

A abordagem das relações sociais de gênero fundamenta-se na compreensão de que as distinções entre trabalhadores(as) resultam de construções culturais, isto é, são produtos da cultura e não decorrentes de dados biológicos. O gênero como conceito central apresenta dimensões de análise histórica, cultural e política, de caráter relacional, transversal para as ciências sociais. Segundo Scott (1989), o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: 1) símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas; 2) conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas; 3) as relações de poder e dominação presentes nas instituições e organizações sociais; 4) a identidade subjetiva. As relações de poder e dominação constituem e são constituídas pelos discursos e representações sociais, imersos nos valores da cultura atual, na institucionalização de normas sancionadas pela coletividade, nas regras de comportamentos, nos estilos de comunicação, no sistema informal de relacionamentos identificados e fundados nas experiências dos homens, vinculadas por relações hierárquicas de poder desfavoráveis ao gênero feminino.

Para Foucault, as relações de poder enraizam-se no conjunto da rede social. Isto não quer dizer que há um princípio de Poder primeiro e

fundamental que domina até o menor elemento da sociedade; mas sim que, a partir da possibilidade de ação sobre a ação dos outros – que é coextensiva a toda a relação social –, de formas múltiplas de disparidade individual, de objetivos, de instrumentações dadas sobre nós e os outros, de institucionalização – mais ou menos setorial ou global –, de organização – mais ou menos refletida –, definem-se as formas diferentes de poder (FOUCAULT, 1984, p.13).

O trabalho entendido como 'suporte privilegiado de inscrição da estrutura social', é um dos mecanismos sociais que insere os sujeitos numa moldura de sociabilidade, possibilitando o reconhecimento de si; é uma categoria central na formação das identidades diferenciadas de homens e mulheres (CRUZ; CRUZ 2008). Nesse processo, as identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens vão se construindo no interior de relações e práticas sociais, que constituem e instituem os sujeitos e produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas.

A movimentação da mulher para a esfera pública do trabalho é parte integrante do processo de democratização da vida social, permite abranger a ampliação da cidadania e dos direitos das(os) trabalhadoras(es). O crescimento da participação feminina no mercado de trabalho brasileiro foi uma das mais importantes transformações sociais ocorridas no país a partir da década de 1970; a partir daí, ampliou-se de forma acentuada e diversificada, desde 1985-1995, passando de 37% para 53%, enquanto a masculina passou de 76% para 78%, com menor alteração, sobretudo no mercado de trabalho urbano, e não mostra nenhuma tendência a retroceder, apesar das sucessivas crises econômicas que têm assolado o país a partir dos anos 1980 (OIT, 2007).

Em 1999, no Brasil, 11,67% das mulheres empregadas no setor formal da economia estavam concentradas em apenas oito tipos de ocupações: professoras, funcionárias públicas, empregadas em funções administrativas, vendedoras, cozinheiras, empregadas em conservação e limpeza de edifícios, empregadas em serviços pessoais e de enfermagem e costureiras. Ao leque restrito de profissões encontradas e à inserção diferenciada de homens e mulheres no mercado de trabalho em setores profissionais e de carreiras denomina-se **segmentação horizontal** e **vertical** baseada no **gênero**, comportando níveis diferenciados/assimétricos de poder técnico e decisório. A

segmentação reporta-se à concentração de oportunidades de trabalho para as mulheres em setores específicos dentro da estrutura produtiva, engendrando baixa remuneração das ocupações tipicamente femininas, especialmente no setor de serviços (discriminação encoberta) bem como dificuldade para estabelecer o valor de seu trabalho (autodiscriminação).

A noção moderna de trabalho como foi formalizada pela economia política clássica, conforme Hirata & Zarifian (2003), remete a uma dupla definição. **A primeira** apresenta-se como uma definição antropológica, o trabalho constituindo uma característica geral e genérica da ação humana. O desenvolvimento histórico do conceito de trabalho foi formalmente interpelado nos anos 1970 com o avanço das pesquisas que introduziram a dimensão sexuada nas análises do trabalho conforme assinalado por Hirata (1998). É a partir da problemática da divisão sexual do trabalho que Kergoat procede a uma desconstrução/reconstrução do conceito de trabalho e seus conceitos conexos, como o de qualificação, introduzindo a dimensão do trabalho doméstico e a esfera da reprodução junto com outras que atuam no mesmo campo (no CNRS⁶, na Universidade, mas também fora das instituições). Assim, algumas pesquisadoras do GEDISST⁷, como D. Kergoat, propuseram uma reconceituação do trabalho, por inclusão: 1) do sexo social e 2) do trabalho doméstico, no conceito de trabalho. Essa reconceituação abrangeu também o trabalho não-assalariado, não remunerado, não mercantil e informal. Trabalho profissional e trabalho doméstico, produção e reprodução, assalariamento e família, classe social e sexo social são considerados categorias indissociáveis.

Considerou-se necessário articular o prisma das relações sociais de sexo e da divisão sexual do trabalho (separação da esfera dos afazeres privado/ /doméstico/gratuito/feminino da esfera do trabalho público/produtivo/remunerado/ /masculino) com a construção da cidadania, para evidenciar algumas das mais importantes ambiguidades e impasses da formação teórica da cidadania na sociedade contemporânea, principalmente quando se trata da análise do mundo do trabalho. A divisão do trabalho entre os sexos é um marco analítico na pesquisa que permite superar as disjunções conceituais (homem/mulher, trabalho/não trabalho, trabalho assalariado/trabalho doméstico) utilizadas pela análise econômica e pela sociologia do trabalho, permitindo uma ampliação do conceito de trabalho

compreendido como atividade profissional e atividade desenvolvida na esfera doméstica (HIRATA; KERGOAT, 2008). A divisão sexual do trabalho é um conceito pertinente para pensar as relações no trabalho, as quais são um aspecto das relações sociais entre homens e mulheres, e, embora seja um dos muitos lócus das relações de gênero, não esgota a problemática dessas relações, na medida em que elas comportam construções culturais e históricas, interdependentes e complementares (SOUZA-LOBO, 1991).

A relação de trabalho como relação social traz embutida uma relação de poder entre os sexos. A dinâmica das relações de poder estrutura as imagens de gênero que são representações sobre as identidades masculina e feminina, produzidas social e culturalmente, e que condicionam fortemente as formas diferenciadas de oportunidades de inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho. Elas são elementos fundamentais na constituição de uma ordem de gênero e de uma divisão sexual do trabalho,

[...] as imagens são prévias à inserção de homens e mulheres no trabalho, sendo produzidas e reproduzidas desde as etapas iniciais de socialização dos indivíduos, estão baseadas na separação entre o privado e o público, o mundo familiar e o mundo produtivo, e na definição de uns como territórios de mulheres e outros como territórios de homens (ABRAMO, 2007, p. 5).

Conforme Hirata e Kergoat (2008), um dos princípios que vai organizar a divisão social, segundo o sexo do trabalhador, é a existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres. Por isso mesmo, a definição de qualificações, de carreiras, de promoções não só é diferente para homens e mulheres, mas remete, em cada situação concreta, às relações de força (SOUZA-LOBO, 1991). A própria categoria **divisão do trabalho** passa a ser pensada como mais que simples divisão de tarefas, implicando uma diferenciação de funções com distribuição assimétrica do controle, da hierarquia, da qualificação, da carreira e do salário. A “divisão sexual do trabalho” é uma categoria utilizada pelas Ciências Sociais para indicar que, em todas as sociedades, homens e mulheres realizam tarefas distintas. Sem dúvida, as tarefas atribuídas a cada sexo variam de cultura para cultura. Existe consenso de que o debate sobre divisão sexual do trabalho deveria passar pelo

debate sobre outras divisões, como por exemplo a do poder e as suas articulações na delimitação de gênero, em distintos espaços.

3 ALGUNS RESULTADOS

De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE (BRASIL, 2010), em abril de 2010 o setor de Comércio apresentou desempenho recorde, com a geração de 40.725 postos de trabalho (+0,55%), resultante de aumentos recordes nos seus dois ramos: comércio varejista (+34.015 postos) e comércio atacadista (+6.710 postos de trabalho). Balanço realizado em 2010 pelo DIEESE informa a composição da força de trabalho: homens (55%), comparativamente a 45% mulheres entre os trabalhadores formais (DIEESE; CESIT, 2005). Na maioria dos supermercados, os homens são contratados como repositores – função que exige força física para movimentar algumas mercadorias – e ocupam as chefias do setor; as mulheres são contratadas para vagas de atendimento ao público, nas funções de embaladoras, atendentes e operadoras de caixas (PAULINO et al., 2005). As mulheres representam 94% dos funcionários no setor de frente dos supermercados, enquanto as operadoras de caixa representam 84%, confirmando a tendência da segregação feminina (DIEESE, CESIT, 2005; KAUFMANN, 2001; CRUZ, S., 2003). No setor de operação de caixa do hipermercado S. Varejo⁸ consta o total de 135 funcionários, sendo 126 do **sexo** feminino e 09 do **sexo** masculino.

Com relação à **escolaridade**⁹, o ensino médio completo é o requisito exigido para admissão no cargo de operador(a) de caixa, embalador(a) e repositor. Além do ensino médio completo, a maioria das mulheres possuía cursos de informática, cursos de recepcionista, telefonista e outros direcionados para o setor de serviços (frentista, atendente). Algumas iniciaram o curso pré-vestibular, mas desistiram em virtude do horário de saída do trabalho. Em relação à **idade**, as entrevistadas encontram-se na faixa etária de 26 a 30 anos, diferindo um pouco da média verificada em outros estados, no setor de supermercados, em que a proporção de homens e mulheres é maior entre 18 e 24 anos, conforme dados do DIEESE (2010). A idade constitui um dos atributos de gênero, uma variável individual imbuída de sentido econômico, cultural e ideológico (CRUZ, 2005). A absorção das trabalhadoras em

diferentes setores da atividade econômica é influenciada por atributos de gênero como: idade, estado civil, número e idade dos filhos, projetos individuais e familiares e conciliação com as atividades realizadas no âmbito privado (CRUZ, 2005).

Quanto ao **estado civil**, a totalidade das operadoras de caixa do setor de frente é solteira. As mulheres casadas correspondem ao maior percentual de funcionários(as) com filhos (um a quatro filhos). Para Bruschini, Ricoldi e Mercado (2008), a presença de filhos pequenos é um fator que dificulta sobremaneira a atividade produtiva feminina, na medida em que o cuidado com os filhos é uma das atividades que mais consome o tempo do trabalho doméstico das mulheres.

Um dos impactos das transformações tecnológicas para as operadoras de caixa é a intensificação do trabalho causada pelo aumento de funções a serem exercidas, com a informatização dos *checkouts* (caixas), banalizando e simplificando as tarefas, e produzindo um aumento do ritmo de trabalho (KAUFMANN, 2001). O setor de serviços é caracterizado frequentemente pela atribuição de tarefas monótonas, repetitivas, estressantes, um trabalho *part-time* (JOFFER, 2008; HIRATA e KERGOAT, 1991). As operadoras de caixa iniciam o ingresso ao trabalho como fixa ou *part-time* (tempo parcial); é um trabalho caracterizado pela intersecção das demandas de produtividade, pela gestão dos clientes, um lugar de intersecção de relações de classe, de sexo e de etnia, é o ponto de acesso (*gateway*) (GIDDENS, 1991) entre os clientes e o supermercado.

As operadoras são as pessoas-chave para o padrão de qualidade no atendimento, representam a imagem institucional da empresa, que apreende os estereótipos sexistas atribuídos à mulher, relativos à sua capacidade para atender aos clientes, ser gentil e atenciosa, maximizando a eficiência dos serviços. Em um trabalho masculino, a diplomacia ainda é reconhecida como uma qualificação importante, mas em um trabalho tradicionalmente feminino, como o trabalho de caixa, a diplomacia não é considerada como uma qualificação, como um ato de gentileza, delicadeza e paciência, características atribuídas à “natureza feminina” (SOARES, 1997, pp. 110-111).

Nas grandes lojas do terciário – no comércio varejista de supermercados e hipermercados –, segmento no qual se realiza o último

estágio de circulação de mercadorias para o consumo (FRANÇA JÚNIOR, 2007), com grandes estoques de empregos e introdução das inovações tecnológicas e organizacionais, as qualificações tácitas femininas são elementos fundamentais na melhoria da qualidade e produtividade. As qualificações tácitas femininas (KERGOAT, 1986), formadas pela “totalidade do trabalho reprodutivo”, podem ser denegadas pelos empregadores, não são reconhecidas como qualificações profissionais (HIRATA, 1995), visto que essas qualidades são julgadas como devendo ser inatas e não adquiridas, são inerentes à natureza e não provenientes da cultura (KERGOAT, 1986; SOUZA-LOBO, 1991).

Os conhecimentos adquiridos por trabalhadoras e trabalhadores através dos processos e instituições sociais, somados às suas habilidades adquiridas socialmente e suas características pessoais, constituem um conjunto de saberes e habilidades que significam, para as mulheres, valor de uso e que no ambiente de trabalho, podem ser transformados em valor de troca, se de fato for reconhecido (CRUZ, 2005). As qualidades atribuídas à mão de obra feminina, aquilo que é definido como qualidade natural intrínseca à natureza das mulheres é, em realidade, o produto da educação, de processos de socialização das meninas no trabalho doméstico, sendo formadas para efetuarem tarefas – não remuneradas e não valorizadas – monótonas, repetitivas, com minúcia, rapidez, destreza e habilidade manual (SOUZA-LOBO, 1991).

Os empregos existentes em certas atividades de serviço, com forte presença feminina, se baseiam na naturalização das “qualidades femininas” como a paciência, destreza etc. (ZARIFIAN, 2008). Conforme Kergoat (2009), as mulheres têm práticas e competências que não são reconhecidas como tais – aquelas que se desenvolvem continuamente na esfera doméstica – e que podem ser reconvertidas para o trabalho produtivo, ou, nesse caso específico, para funções no setor de serviços. Nas áreas de reposição, onde é exigida força física para movimentar algumas mercadorias, a maioria dos trabalhadores é do sexo masculino.

Na análise da qualificação das operadoras de caixa, foram considerados os aspectos: cognitivos, o ‘saber fazer’ no trabalho que as mulheres desenvolvem (a escolaridade e treinamento); os aspectos da

personalidade e comportamentais, relativos ao 'saber ser', as chamadas **qualificações tácitas** que remetem a três dimensões: processo de aprendizagem, resultado da prática de tarefas rotineiras adquiridas através da experiência; a existência de diferentes níveis de consciência tomados de acordo com a atividade a ser realizada; e a natureza coletiva do processo de trabalho, favorecendo o desenvolvimento de subjetividades e identidades (JONES; WOOD, 1984).

Segundo Hirata (2002), no setor terciário, a automação cria empregos não-qualificados que ao se tornarem feminilizados, acabam fazendo da não-qualificação uma espécie de qualificação "tipicamente" feminina. A diplomacia é um exemplo de qualificação tácita "invisível" de grande importância, nas interações que as operadoras de caixa realizam com a clientela, para evitar constrangimento (situações embaraçosas) para os outros ou a si mesmas no atendimento ao público. As operadoras ressaltam as habilidades básicas para o trabalho:

Tem que ter primeiramente muita paciência, saber lidar com cada cliente, porque cada um deles é diferente um do outro [...]; aí tem que ter simpatia, paciência, vamos ver juntos, muitas vezes eu vou até na seção para pegar, para mostrar para ela, então a gente acaba, assim, conversando". (Operadora).

Ao reduzir as práticas sociais a papéis sociais sexuais (KERGOAT, 2009), essas habilidades adquiridas – qualificações tácitas e sociais – são desqualificadas e desvalorizadas, preservando, assim, a hierarquia dos poderes e dos papéis, as assimetrias de gênero no trabalho reprodutivo e produtivo.

As operadoras de caixa enfrentam pressões que não se restringem ao âmbito profissional, resultam também do esforço/conflito da dupla jornada para a conciliação entre as atividades remuneradas e as domésticas, realizadas de modo gratuito para toda a família. Elas, em geral, colocam os filhos pequenos em creches para se dedicar ao trabalho remunerado, garantindo o sustento de sua família. A sobrecarga com dupla jornada de trabalho é observada em todas as classes sociais, constitui um dos fatores que permite falar em superexploração do trabalho feminino.

O número de horas gastas com os afazeres domésticos no Brasil vem diminuindo com a aquisição de eletrodomésticos pelas famílias e a ajuda

de empregadas domésticas que poupam tempo de trabalho das mulheres em casa. Na população com menos de quatro anos de estudo, por exemplo, a proporção de homens que cuidam de afazeres domésticos é de 47%, ante 89% das mulheres. Entre os mais escolarizados, o percentual masculino aumenta e chega a 54%, mas a das mulheres não muda praticamente nada: 88,7% (IBGE, 2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens de gênero dos gestores, orientadas pela ideologia da masculinidade e feminilidade, continuam a organizar a divisão sexual do trabalho, as diferenças nas ocupações masculinas ou femininas, sexualizando socialmente os postos de trabalho. O trabalho das operadoras de caixa é caracterizado por uma forte disciplina e controle rígido do seu tempo no trabalho, do seu corpo, do seu comportamento e suas emoções.

As/os trabalhadores do setor de frente de loja recebem como remuneração o salário básico, a média do valor de um salário mínimo. A rotatividade como estratégia de redução de salários fortalece a precarização dos postos de trabalho. Com frequência, as trabalhadoras utilizam estratégias (absenteísmo, solidariedade, pausas não autorizadas, etc.) para atenuar os efeitos das relações de poder do taylorismo e da gestão flexível sobre o trabalho.

No setor varejista de supermercado e hipermercado, o trabalho realizado por homens e mulheres constitui um *locus* importante de reprodução das imagens de gênero, principalmente no setor de frente de loja, no qual as operadoras de caixa estão inseridas, e onde existe uma presença significativa de mulheres trabalhando. Por ser um setor em constante processo de modernização, marcado por significativas transformações na organização e gestão do trabalho, devido à introdução das novas tecnologias, as imagens de gênero no trabalho são constantemente reproduzidas, passam a ser um elemento estruturante da divisão sexual do trabalho e da segmentação ocupacional desse setor e podem se constituir em um obstáculo à equidade de gênero no trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** Tese (Doutorado em Sociologia) 327 p. Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ABREU, Alice Rangel de Paiva. **Especialização flexível e gêneros, debates atuais.** XVII Encontro Anual da ANPOCS, 22 a 25 de outubro de 1993, Caxambu (MG), 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1991.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED.** [Documento eletrônico] Disponível em: <<https://granulito.mte.gov.br/portalcaged/paginas/home/home.xhtml>> Acesso em abr. 2010.

BRUSCHINI, Cristina; RICOLDI, A. M.; MERCADO, C. M. Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional. In: BRUSCHINI, C., et al (org.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais.** Rio de Janeiro: FGV, 2008.

CRUZ, Maria Helena Santana. Inovações tecnológicas e relações de gênero no setor de serviços financeiros bancários. **Revista do Mestrado em Educação,** UFS, v. 4, p. 131-144, já./jun., 2002.

_____. **Trabalho, gênero, cidadania: tradição e modernidade.** São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

CRUZ, Maria Helena Santana ; CRUZ, Karina S. Introduzindo a abordagem de gênero no trabalho em saúde pública. In: CRUZ, Maria H. S. (org.). **Pluralidade de saberes e territórios de pesquisa em educação sob múltiplos olhares dos sujeitos investigadores.** São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

CRUZ, Sofia Alexandra. **Entre a casa e a caixa. Retrato de trabalhadoras na grande distribuição.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. CENTRO DE ESTUDOS SINDICAIS E DE ECONOMIA DO TRABALHO - CESIT (orgs.). **Trabalho e abordagem pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina.** São Paulo: DIEESE; Campinas: CESIT/Unicamp, 2005.

_____. **Balanço do segmento e perfil dos trabalhadores em supermercados** [Documento eletrônico] – São Paulo – Julho 2010 – Disponível em: <<http://dieese.org.br/esp/balançoSetorSupermercadis-taemSP.pdf>>. Acesso em set. 2010. (2010).

FOUCAULT, Michel. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: FREYFUS, H. e RABINOW P., **Michel Foucault. Un parcours philosophique**, Paris: Gallimard, 1984, pp. 297-321.

FRANÇA JÚNIOR, Luzimar Barreto. **O trabalho na grande rede hipermercado – um estudo sobre o Carrefour e a reestruturação na década neoliberal**. (2007) [Documento eletrônico] Disponível em <www.estudosdotrabalho.org/anais_6seminario_dotrabalho/luzimar_barretofrancajunior.pdf> Acesso em mar. 2010.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 07-42, 1995.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Divisão – relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 65, jan./mar. 1995.

_____. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. **Revista Latino Americana de Estudos do Trabalho. Gênero, Tecnologia e Trabalho**. Buenos Aires, ano 4, n. 7, 1998, p. 5-28.

HIRATA, Helena; KERGOAT, D. Paradigmas sociológicos e categoria de gênero. Que renovação aporta a epistemologia do trabalho? **Novos Cadernos NAEA**, v. 11, n. 1, p. 39-50, jun. 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, D. Força e fragilidade do modelo japonês. In: **Revista Estudos Avançados**, 12(5), 1991.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philipe. O Conceito de trabalho. In: MARLI, Emilio (Org). **Trabalho de cidadania ativa para as mulheres. Desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003, p. 65-69.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa mensal de emprego – Mulher no mercado de trabalho: Perguntas e respostas**. 08 de março de 2010 – IBGE. [Documento eletrônico] Disponível em <www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defaultestudos.shtm> Acesso em: 30 ago. 2011.

JACOBINI, Maria Letícia de Paiva. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Campinas (SP): Alínea, 2003.

JOFFER, Suzana da Cunha. As relações de gênero no trabalho: uma análise da inserção das mulheres e homens na rede de *fast food*. **Fazendo Gênero 8**

– **Corpo, Violência e Poder.** [Documento eletrônico] Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. Disponível em: <www.fazendogenero8.ufsc.br/.../ Suzana_da_Cunha_Joffer_29 pdf>. Acesso em abr. 2009.

JONES, Bryan; WOOD, S. Qualification tacites, division du travail et nouvelles technologies. **Sociologie du travail.** nº 4, 1984, p. 407-421.

KAUFMANN, Anna E. S. **O trabalho flexível na empresa enxuta e suas conseqüências para as operadas de caixa em supermercados.** Núcleo de Estudos da Mulher e Relações de Gênero, UEFS-DCHF, Feira de Santana/BA, 2001.

KERGOAT, Daniele. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, André et al. **O sexo do trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

ORBAN, Edouard. O Serviço é um produto? In: DIEESE (Org.). **O trabalho no setor terciário: emprego e desenvolvimento tecnológico.** São Paulo: DIEESE; Campinas: CESIT, 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT - **Relatório “Panorama da situação de trabalho de mulheres”**, publicado em 06 de março de 2007.

PAULINO, Ana Yara et al. Relações de trabalho e relações sindicais na empresa transnacional supermercadista Carrefour no Brasil. In: DIEESE; CESIT (org). **Trabalho e abordagem pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina.** São Paulo: DIEESE; Campinas: CESIT/IE/Unicamp, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. A Violência Disseminada – São Paulo em Perspectiva. **Revista da Fundação SEADE**, Vol. 13/nº 4, p. 82-91, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Recife, SOS Corpo 1989.

SEGNINI, R. P. **Mulher em tempo novo:** mudanças tecnológicas nas relações de trabalho. UEC. 1995. Tese (Doutorado Livre Docência em Economia

Política da Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 1995.

SERGIPE. Secretaria de Estado de Planejamento. **Sergipe em dados 2008 – SEPLAN**. [Documento eletrônico] Disponível em: <www.seplan.se.gov.br/modules/tinyd0/index.php?id=88> Acesso em mar. 2010.

_____. _____. **Sergipe em dados 2009**. Aracaju: SEPLAN, 2010. [Documento eletrônico] Disponível em: <www.seplan.se.gov.br/modules/tinyd0/index.php?id=88>. Acesso em fev. 2011.

SOARES, Ângelo. Se eu pudesse não ser caixa de supermercado. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 5, n. 1, p. 82-102, jan/jun 1997.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008.

¹ Maria Helena Santana Cruz. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Pós-doutora em Sociologia da Educação; Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Sociologia da Universidade Federal de Sergipe; Grupo de pesquisa (CNPq): "Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero" (UFS); CV: <http://lattes.cnpq.br/4620908024396665>; Email: helenacruz@uol.com.br;

² Flávio G. Bento da Silva Araújo - Bacharel em Ciências Sociais, Especialista em Educação e Mestre em Sociologia pela UFS; Email: flaviogbe9np20-to@yahoo.com.br

³ Cf. Orban (2005) termo genérico utilizado na França para designar os supermercados, os hipermercados, as grandes redes varejistas etc.

⁴ Saffioti, 1969; Souza-Lobo, 1991; Abreu, 1993; Segnini, 1995, Hirata, 1998, entre outros.

⁵ Dados fornecidos pela empresa através de documentos e planilhas.

⁶ Centre National de Recherche Scientificque. (Nota do Autor).

⁷ Grupo de Estudos da Divisão Internacional Social e Sexual do Trabalho.

⁸ . Dados fornecidos pelo Departamento de RH da empresa, enviados por correio eletrônico, no formato de planilhas em outubro de 2010.

⁹ O Departamento de Recursos Humanos da rede S.Varejo, em sua política de recrutamento para os cargos da base do setor operacional, prioriza a contratação de pessoas com perfil de primeiro emprego, sem experiência de trabalho anterior, com apenas o ensino médio concluído. A expectativa de ampliar a escolaridade entre os respondentes depende de vários mecanismos como as escalas de trabalho, os arranjos familiares, o comprometimento de sua renda com a manutenção da família e a realização de projetos pessoais e familiares.

RECEBIDO EM: novembro/2013

APROVADO EM: dezembro/2013

O CAMPO DA SAÚDE DO TRABALHADOR E O CONCEITO “PROCESSO DE TRABALHO” EM MARX

THE WORKER’S HEALTH FIELD AND THE CONCEPT "LABOR PROCESS" IN MARX

Camila Farias Martins de Sousa¹

Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro²

Cássio Adriano Braz de Aquino³

RESUMO

O artigo debate o modo como o conceito “processo de trabalho”, em sua acepção marxista, é apropriado pelo campo da Saúde do Trabalhador no tocante à análise dos determinantes que condicionam a produção de saúde e/ou de adoecimento laborais. Inicialmente, são apresentadas transformações conceituais e políticas que perpassaram a Medicina do Trabalho, a Saúde Ocupacional e, por fim, a Saúde do Trabalhador. É observado o modo como cada uma dessas correntes teórico-práticas define a relação entre saúde, trabalho e adoecimento, bem como são elencadas as formas de intervenção correlatas. No que tange à Saúde do Trabalhador, destaca-se a necessidade deste campo produzir conhecimento assentado numa base histórico-crítica que permita uma compreensão dialética acerca dos contextos de trabalho. Define-se “processo de trabalho” a partir de Marx, considerando suas três dimensões elementares, quais sejam: objeto, instrumento e trabalho. Observa-se, ainda, a maneira como o controle exercido sobre a força de trabalho organizou-se na manufatura e na maquinaria. Tomando tais noções como suporte, demonstra-se como cada uma das dimensões mencionadas pode repercutir para a saúde dos trabalhadores. São apresentados, ainda, modelos de investigação que se estruturam fundamentados no conceito “processo de trabalho”.

Palavras-chave: Saúde do Trabalhador — Processo de trabalho — Marx.

ABSTRACT

The article discusses how the concept "labor process", in its marxist sense, is appropriated by the worker's health field regarding the analysis of the determinants that influence the production of health and/or work's diseases. Initially, conceptual and political transformations that permeated the Labor Medicine, the Occupational Health and, finally, the worker's health field are presented. It is observed how each of these theoretical-practical currents defines the relationship between health, work and illness, as well as the correlated ways of intervention are listed. In which concerns to the worker's health, it is highlighted the necessity of this field of to produce knowledge grounded in a historical-critical basis that allows a dialectic comprehension on the work contexts. "Labor process" is defined from Marx, considering its three

elementary dimensions, which are: object, tool and work. It is also observed the way how the control exercised over the workforce it was organized in the manufacture and in the machinery. By taking these notions as support, it is demonstrated how each one of the mentioned dimensions can have repercussions to health of the workers. Research models that are structured from the concept of “labor process” are also presented.

Keywords: Worker’s Health — Labor Process — Marx.

INTRODUÇÃO

O artigo discute como o conceito “processo de trabalho”, conforme proposto por Marx, é apropriado pelo campo da Saúde do Trabalhador. Pretende-se debater sobre a utilização desta concepção para a análise dos determinantes que condicionam a produção de saúde e/ou de adoecimento laborais. Em um primeiro momento, são apresentadas mudanças conceituais e políticas que perpassaram a Medicina do Trabalho, a Saúde Ocupacional e, por fim, a Saúde do Trabalhador. Delineia-se o modo como cada uma dessas correntes teórico-práticas define a relação entre saúde, trabalho e adoecimento, assim como são enumeradas formas de intervenção pertinentes às mesmas. Em relação à Saúde do Trabalhador, destaca-se a necessidade deste campo produzir conhecimento assentado numa base histórico-crítica que permita uma compreensão dialética acerca dos contextos de trabalho.

Define-se “processo de trabalho”, em sua acepção marxista, a partir de três dimensões elementares, a saber: objeto, instrumento e trabalho. Observa-se, ainda, a maneira como o controle exercido sobre a força de trabalho organizou-se na manufatura e na maquinaria.

Tomando tais noções como suporte, demonstra-se como cada elemento constitutivo do processo de trabalho pode repercutir para a saúde dos trabalhadores. Também são apresentados modelos de investigação que se estruturam fundamentados neste conceito.

Cabe ressaltar que o presente artigo traz uma discussão introdutória e não pretende esgotar todos os viéses do assunto, além de possuir um foco específico. O conceito em tela possibilita, por exemplo, proceder a análises sobre a cientifização do trabalho empreendida por Taylor e Fayol, que sistematiza as formas de controle sobre o trabalhador, desembocando nos

atuais modelos de organização do processo produtivo, de inspiração japonesa. O enfoque aqui empreendido visa a instigar o debate entre pesquisadores e profissionais interessados em construir contextos de trabalho promotores de saúde, tendo como horizonte a emancipação humana, consolidada a partir do estabelecimento de uma nova ordem societária.

DA MEDICINA DO TRABALHO À SAÚDE DO TRABALHADOR: PERCURSO HISTÓRICO

A relação entre trabalho e saúde/doença é constatada desde a antiguidade e ganha maior relevância quando do advento da revolução industrial. O trabalho fabril expunha os sujeitos a ambientes insalubres e a longas jornadas de trabalho, além de impor a manipulação de maquinário perigoso. Tais fatos favoreciam o acontecimento de acidentes e a proliferação de doenças infecto-contagiosas (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997).

Nesse contexto, o início da intervenção nas fábricas centralizou-se na figura do médico. Esta atuação tinha um caráter biologicista e estava focada no indivíduo. Apenas eram admitidas relações unívocas e unicasais para a etiologia das doenças e para as causas de acidentes. E ainda: somente as enfermidades reconhecidas legalmente eram consideradas. Desta forma, as ações ficavam restritas ao espaço da fábrica e eram realizadas somente em torno das consequências dos agravos. A atuação do médico, muitas vezes, estava alinhada ao interesse do empresariado, que necessitava manter a mão de obra ativa e funcional.

Mendes e Dias (1991) afirmam que a Medicina do Trabalho surgiu na Inglaterra durante a primeira metade do século XIX e se espalhou por outros países em processo de industrialização, chegando mais tardiamente aos países periféricos. A atuação dos médicos, segundo essa perspectiva, tinha por função adaptar os trabalhadores às atividades que realizariam e garantir a manutenção de sua saúde física e mental.

Ainda segundo Mendes e Dias (1991), o surgimento da Saúde Ocupacional decorreu da incapacidade da Medicina do Trabalho em lidar com problemas surgidos durante a ampliação do esforço industrial demandada pela Segunda Guerra Mundial e após o conflito. A intensificação da atividade nas

fábricas aumentou significativamente a ocorrência de acidentes e doenças ocupacionais, de modo que as ações centradas no indivíduo passaram a ser questionadas, dando espaço a outras, cujo enfoque dirigia-se ao ambiente e aos mecanismos de produção. A partir desta demanda, a Saúde Ocupacional precisou se constituir como uma disciplina multiprofissional, controlando riscos e intervindo nos ambientes de trabalho. Para tanto, fez-se necessária a incorporação de outros profissionais (além dos médicos), como engenheiros e ergonomistas.

Para Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997), o advento da Saúde Ocupacional representou um avanço, pois propunha a atuação interdisciplinar, admitia a multicausalidade das doenças e procurava observar as relações entre os indivíduos ou grupos, os agentes causadores das doenças e o ambiente. No entanto, alguns limites também se impunham: as ações tinham caráter pontual sobre os riscos manifestos; salientava-se o uso de equipamentos de proteção individual (diante da ausência de medidas de proteção coletiva) e procurava-se estabelecer normas e procedimentos seguros para o exercício das atividades. Estas medidas acabavam por culpabilizar os trabalhadores, tomando-os como negligentes ou ignorantes diante das iniciativas necessárias para evitar acidentes e adoecimentos.

Lacaz (2007), também discutindo a relação entre trabalho e saúde, afirma que a Saúde Ocupacional adota uma visão de causalidade dos agravos que dá primazia às condições de trabalho, sem levar em conta a contextualização histórica, social e econômica que exerce influência sobre os nexos causais existentes entre atividade laboral e processos de saúde/adoecimento. Esta visão destaca do trabalho somente aspectos detectáveis empiricamente por instrumentos das ciências físicas e biológicas (ruído, temperatura, exposição a agentes químicos e biológicos, dentre outros). Diante desta perspectiva, os prejuízos que o trabalho causaria à saúde seriam decorrentes da interação entre corpo e fatores de risco presentes no ambiente.

As intervenções, por conseguinte, procurariam adequar dimensões nocivas das condições e do ambiente de trabalho a parâmetros suportáveis para a média dos trabalhadores. Some-se a isso que os exames de admissão e periódicos funcionariam como instrumentos de seleção, de modo a excluir aqueles trabalhadores mais suscetíveis aos danos causados pelo trabalho.

Tais concepções impediriam a Saúde Ocupacional de se debruçar sobre fatores como a organização do trabalho (que engloba, dentre outros aspectos: a duração da jornada, a divisão das tarefas, os mecanismos de controle, as forma de hierarquia), assim como tornariam sua atuação individualizada e voltada somente aos problemas de natureza orgânica. Nessa direção há “pouco espaço para a subjetividade do trabalhador, tomado como paciente e objeto da técnica, estreitando a possibilidade de apreensão das formas de adoecimento na contemporaneidade” (LACAZ, 2007, p. 759).

Mendes e Dias (1991) apontam que a Saúde do Trabalhador surge em um momento de profundas transformações sociais e econômicas iniciadas na década de 70 do século XX e aprofundadas posteriormente, dentre as quais podem ser destacadas: o deslocamento da produção industrial para países periféricos e o decorrente avanço do setor de serviços nos países de primeiro mundo; a ampliação da automação industrial e do uso da informática; bem como o surgimento de novas formas de organização do trabalho. Também são questionadas concepções hegemônicas como a determinação a-histórica, uni ou multicausal, do adoecimento.

Nesse cenário, a crítica à Saúde Ocupacional e à Medicina do Trabalho assenta-se na falta de confiança em relação aos seus procedimentos técnicos (percebidos como exclusivamente a serviço do empresariado); no questionamento aos exames admissionais e periódicos, que acabavam por gerar práticas discriminatórias; na incapacidade de lidar com a organização do trabalho e com a morbidade a ela imputada, pois as tentativas de modificação do trabalho centravam-se no ambiente e as doenças que passavam a surgir não eram facilmente medicalizáveis. Diante de tais questionamentos, a Saúde do Trabalhador definiu seu objeto como

[...] *o processo saúde e doença dos grupos humanos, em sua relação com o trabalho. Representa um esforço de compreensão deste processo — como e porque ocorre — e do desenvolvimento de alternativas de intervenção que levem à transformação em direção à apropriação pelos trabalhadores, (sic) da dimensão humana do trabalho, numa perspectiva teleológica.*

Nessa trajetória, a saúde do trabalhador rompe com a concepção hegemônica que estabelece um vínculo causal entre a doença e um agente específico, ou a um grupo de fatores de risco presentes no ambiente de trabalho e tenta superar o enfoque que situa sua determinação no social, reduzido ao processo produtivo, desconsiderando a subjetividade (MENDES; DIAS, 1991, p. 347).

Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997) afirmam que o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil se desenvolveu a partir da interseção das pretensões de trabalhadores, sindicatos, técnicos e pesquisadores interessados em alterar a conjuntura que permeava a saúde laboral. Estes grupos também se associavam na procura por melhores condições de trabalho; na busca pelo respeito à legislação em voga e pela implementação de políticas públicas pertinentes à área. Neste momento, as críticas ao modelo médico tradicional se fizeram presentes, bem como foi reconhecida a natureza social da produção de saber acerca do trabalho.

Tentou-se, assim, escapar da pretensão de neutralidade científica e admitir a confluência de fatores históricos e políticos para a construção de conhecimentos. Atinou-se, ainda, para a realização de ações e intervenções transformadoras, nas quais a perspectiva e o saber dos trabalhadores fossem considerados. Desta maneira, a Saúde do Trabalhador colocou-se como um campo de embate entre os diversos atores implicados com a discussão sobre a saúde e o adoecimento nos espaços de trabalho. Lacaz (2007) acrescenta que as análises efetivadas pela Saúde do Trabalhador levariam em conta a determinação social do processo de saúde/adoecimento e privilegiariam o trabalho enquanto tal, não visando somente a determinantes externos à atividade.

Há também por parte da Saúde do Trabalhador o reconhecimento de que as transformações contemporâneas pelas quais vem passando o mundo do trabalho trazem consequências à saúde (repercussões que ainda não são completamente compreendidas). Assunção (2003) aponta duas dimensões importantes e interligadas: por um lado, tem-se o processo de reestruturação produtiva; por outro, a precarização das relações de trabalho.

A primeira destas dimensões, surgida da necessidade de aumentar a produtividade, promoveu a horizontalização das empresas, de modo que as etapas de produção foram fracionadas no espaço, e levou a transferência de parte do processo fabril para países como China e Índia. Firmou-se a necessidade de trabalhadores polivalentes, hiper-qualificados e proativos. Apesar da maior autonomia aparente, este modelo aumenta as possibilidades de exploração do trabalhador: prazos são reduzidos e a competição entre os

indivíduos é acirrada, na medida em que a responsabilidade pela produção e pelos resultados é pessoalizada. A segunda dimensão flexibilizou as formas de contratação e retirou dos sujeitos direitos historicamente conquistados (ALONSO, 2000; ALVES, 2000). Como uma consequência imediata, vê-se o enfraquecimento das organizações sindicais, de sorte que as estratégias de resistência às investidas do capital tornam-se atomizadas. É essencial, portanto, analisar as novas formas de organização do trabalho e o modo como elas incidem sobre a produção de saúde/adoecimento.

Em síntese, conforme Lacaz (2007), observa-se que a Saúde do Trabalhador atina para aspectos como: 1) a determinação social do processo de saúde/adoecimento; 2) o privilégio dado à análise do trabalho enquanto tal, não focando somente determinantes externos à atividade; 3) a importância atribuída à participação do trabalhador na construção de ações e estratégias voltadas à saúde, na medida em que este é apreendido “como agente de mudanças, com saberes e vivências sobre seu trabalho, compartilhadas coletivamente e, como ator histórico, ele pode intervir e transformar a realidade de trabalho” (Lacaz, 2007, p. 760). Além destes, podem também ser destacados: a necessidade de compreender e contextualizar as transformações que ocorreram no mundo do trabalho; e a abordagem interdisciplinar dos fenômenos, tendo em vista a importância de superar explicações parciais e atomizadas, de forma a produzir conhecimento capaz de subsidiar ações transformadoras dos contextos de trabalho.

No que tange à construção de conhecimento, Minayo-Gomez e Thedim-Costa (1997) mostram que a Saúde do Trabalhador percebeu a necessidade de desenvolver uma abordagem de investigação que se debruçasse sobre problemas ou conjuntos de problemas de forma dialética e abrangente, ao considerar a complexidade dos fenômenos por ela estudados. Nesse sentido, a noção de “processo de trabalho”, oriunda do marxismo, coloca-se como importante ferramenta teórica na análise das condições que levam à produção de saúde ou de adoecimento. Tal conceito aponta que as contradições entre capital e trabalho também se manifestam no controle imposto ao próprio trabalhador, através dos diversos mecanismos de gestão do processo produtivo. Desta feita, os coletivos de trabalho passam a ser compreendidos de forma diferenciada, assim como uma multiplicidade de

possíveis agravos passa a ser levada em consideração. Tenta-se, com isso, superar explicações simplistas sobre os determinantes dos agravos (sejam elas uni ou multicausais) que não enfocam as condições históricas e sociais envolvidas.

Gomez e Lacaz (2005, p. 799) ressaltam que “a análise dos processos de trabalho é uma ação teórico-prática potente, pois permite identificar as transformações necessárias a serem introduzidas nos locais e ambientes para a melhoria das condições de trabalho e saúde”. Os autores salientam que, para alcançar esta meta, o conceito “processo de trabalho” deve ser abordado por meio de um prisma interdisciplinar. Espera-se, a partir disto, que a interligação entre relações sociais e técnicas presente na produção seja interpretada e contextualizada, além de que a subjetividade dos atores sociais envolvidos seja considerada.

O tópico a seguir situará o conceito “processo de trabalho” na perspectiva marxista. Também serão discutidas as formas de controle existentes no processo de produção a partir da divisão social do trabalho.

MARX, PROCESSO DE TRABALHO E DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Para compreender a aplicabilidade do conceito “processo de trabalho”, faz-se imprescindível revisitar o pensamento de Marx e situá-lo na ontologia do ser social (LUKÁCS, 2012), cuja fundação remete necessariamente à categoria trabalho. Nesse sentido, Marx (1982) preconiza a necessidade de se compreender “processo de trabalho” como conceito originalmente independente de qualquer forma social determinada, visto que também concebe a noção de “trabalho” como vigente ao longo de toda a existência humana.

Para o autor, “trabalho” é definido como a ação intencional através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a a seus interesses, e, concomitantemente, modifica a si mesmo. Tal ação pressupõe a vontade (previamente orientada a um fim) do sujeito que a executa, portando-se como ato intelectual. Ou seja: ao conceber a forma que será atribuída ao objeto de seu trabalho, o homem antecipa o significado da atividade, que passa a uma ação consciente e planejada. Eis a principal diferenciação estabelecida entre o

trabalho humano cotidiano e os diversos processos de adaptação desenvolvidos pelos animais em seu intento de sobrevivência. Assim, “[...] no fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (MARX, 1982, p. 202). Cabe notar que a noção de “processo de trabalho” integra todas as etapas constituintes da prática produtiva, desde a abstração até a concretude do produto final daí derivado.

Marx (1982) defende que na execução desta ação intencional o homem funda-se como ser eminentemente social, ao reconhecer suas necessidades de agrupamento e sociabilidade. Concebido genericamente, portanto, o trabalho representaria fonte de humanização e libertação, possibilitando inclusive o desenvolvimento do sujeito coletivo.

Este autor considera que integram o processo de trabalho três elementos simples: o próprio trabalho, o objeto de trabalho e os meios de trabalho. Entende-se por objeto a matéria sobre a qual o trabalho é exercido, podendo configurar-se como preexistente na natureza (sendo este o caso da terra, das rochas, da água, das árvores, dos animais) ou como matéria-prima (quando já experimentou qualquer modificação mediada pelo trabalho). Já os meios de trabalho (instrumentos) são concebidos como “[...] uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 1982, p. 203). O autor afirma que a criação e o uso dos meios ou ferramentas de trabalho são particularidades do processo de trabalho humano e o caracterizam como tal.

No final deste processo, o trabalho será objetivado, resultando em produto cujo valor de uso deverá atender às necessidades do(s) sujeito(s), já pré-concebidas no momento de sua idealização. Vale frisar que os produtos, embora surjam como resultado de determinado processo de trabalho humano, participarão de outros destes processos a fim de materializarem seus valores de uso. Por exemplo, o tecido (*produto* já resultante da modificação do algodão mediante instrumentos e trabalho humano) poderá servir como *objeto* para a produção de lençóis, sendo inserido em novo processo de trabalho, que lhe acarretará nova transformação. Seguindo essa mesma ideia, o machado, *instrumento* necessário para interpor-se entre o trabalhador e o objeto madeira,

em dado momento configurou-se também como *produto* da ação humana, de modo que seu valor de uso como produto se define na medida em que há a intenção prévia de que o mesmo atue como instrumento. Nesse sentido, Marx (1982) salienta que as dimensões assumidas por objeto, instrumento e produto podem se intercambiar, de acordo com a função que exercem ao longo do processo produtivo.

O processo de trabalho compreendido em seus elementos simples, conforme apresentado até o momento, é considerado por Marx (1982, p. 208) como “[...] condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a Natureza; condição natural eterna da vida humana [...]” – o que confirma a postura do autor quanto à defesa da centralidade do trabalho no decorrer da existência humana. Importa, então, refletir brevemente sobre os elementos que o diferem do processo de trabalho sob moldes capitalistas.

Primeiramente, cabe observar que o processo de produção capitalista indica necessariamente a unidade entre processo de trabalho e processo de valorização (ou processo de criação de valor, a partir daquilo que Marx denomina de “mais-valia”). Entenda-se que o processo de valorização dá-se no âmbito da produção, visto que o valor final das mercadorias é gerado a partir da incorporação de outros valores presentes no processo produtivo (como o da matéria prima, dos meios de produção e da própria força de trabalho utilizada). Contudo, será o trabalho vivo despendido em tempo excedente ao necessário para a confecção da mercadoria que conferirá à mesma valor final gerador de lucro; ou, em outros termos, será a exploração da força de trabalho que valorizará a mercadoria.

A partir do momento em que a força de trabalho (ou “trabalho em potencial”) é vendida ao capitalista, passa a pertencer-lhe. Nas palavras do autor:

Na realidade, o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Não pode obter um, sem transferir o outro. O valor do óleo vendido não pertence ao comerciante que o vendeu, e o valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, tampouco pertence a seu vendedor. O possuidor do dinheiro pagou o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira (MARX, 1982, p. 218).

No processo de trabalho capitalista faz-se necessária a compra (para posterior consumo) tanto de fatores objetivos (matéria-prima e meios de produção) quanto do fator pessoal (“força de trabalho” ou trabalho vivo). A mercadoria “força de trabalho”, assim, passa a ser controlada pelo capital tal como os demais elementos presentes no processo produtivo, sendo necessário viabilizar sua máxima utilização (desperdício mínimo) e, ao mesmo tempo, sua reprodução. Ao capitalista cabe, por exemplo, exercer controle sobre os trabalhadores, visando à utilização do objeto na exata medida necessária à produção, bem como à não destruição dos instrumentos durante o processo, a não ser que este assim o exija. Entretanto, a exploração do trabalho vivo não pode se efetivar de forma tão exacerbada, de modo que a força de trabalho venha a se exaurir com o completo desgaste do sujeito. Nesse sentido, deve o capitalista, minimamente, propiciar as condições de sobrevivência do trabalhador, garantindo-lhe salário e períodos de repouso, por exemplo.

Segundo Marx (1982), eis as principais particularidades que envolvem o consumo da força de trabalho no processo de produção capitalista: 1) a ocorrência de grande controle do trabalhador por parte do capital; 2) o total pertencimento do produto do trabalho ao capitalista e, em consequência, o “estranhamento” do trabalhador diante dos frutos de sua atividade. Na medida em que já se definiram as funções de objeto e instrumento, interessa, para os fins desta discussão, compreender o modo como o capitalista exerce controle sobre o trabalhador, a partir da gradativa remodelagem do processo produtivo.

Ao tratar sobre “Divisão do trabalho e manufatura”, Marx (1982) esclarece acerca das principais alterações que o advento da manufatura trouxe ao âmbito da produção. Entenda-se que a forma anterior de trabalho, baseada no artesanato, caracterizava-se pelo fato de o artesão exercer controle completo sobre o processo produtivo, visto que o mesmo dispunha da matéria-prima, dos instrumentos, da força de trabalho e, sobretudo, do conhecimento necessário à confecção de determinado produto. As operações realizavam-se de forma sequencial, ou seja, o início de determinada operação condicionava-se à finalização de outra, necessariamente anterior. Além disso, o ritmo e a jornada de trabalho definiam-se de acordo com a vontade e/ou capacidade de cada trabalhador. O resultado de sua atividade, portanto, pertencia-lhe por

inteiro e fazia-se essencial o conhecimento sobre cada etapa necessária à fabricação da mercadoria, bem como a habilidade/aptidão para confeccioná-la.

A manufatura, ao introduzir a ideia de parcelização das atividades (indicando que cada indivíduo execute operações diferenciadas e não mais sequenciais), retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo como um todo. A matéria-prima, os meios de produção e a própria força de trabalho passam a ser propriedades do capitalista. A organização do trabalho é visivelmente alterada na medida em que a produção passa a subdividir-se em várias etapas justapostas – o que acarreta intensificação do ritmo de trabalho e uma crescente perda da qualificação do trabalhador, dada a simplificação das atividades previstas ao longo do processo. Diferentemente do que ocorre com o artesão, o conhecimento sobre as várias etapas da produção, bem como a habilidade relacionada a cada uma delas, não mais se configuram como pressupostos exigidos ao “trabalhador parcelar”. Como consequência disso, tem-se a desvalorização do trabalhador e a diminuição de seu poder de negociação junto ao capitalista, o que leva Marx (1982, p. 404) a declarar que “na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital, em forças produtivas sociais, realiza-se às custas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais”.

Será, entretanto, a partir da introdução de maquinários no processo produtivo (tendo por base a explosão industrial característica da Europa no século XVIII) que a exploração e o controle sobre a força de trabalho se acirrarão. Viu-se que o surgimento da manufatura provocou alterações significativas na organização do trabalho sem que isso exigisse incremento tecnológico na esfera da produção. O advento da maquinaria, por sua vez, representará necessariamente a incorporação do elemento “base técnica” ao processo produtivo, resultando numa perda gradativa da importância até então atribuída ao ofício manual e à habilidade do trabalhador que o executava. Tal inovação permitirá que o conhecimento pertencente ao trabalhador seja transferido às máquinas, de modo que as operações anteriormente realizadas pelos sujeitos passem a ser reproduzidas de forma automatizada.

Duas consequências imediatas trazidas por esta alteração podem ser notadas: 1) o trabalhador passa a ser facilmente intercambiável, dada a simplicidade quanto à operação do maquinário, que exige pouco tempo de

treinamento para sua utilização; 2) a cadência das operações é agora determinada pelo ritmo das máquinas e não mais pela vontade dos sujeitos. Decorre daí a ampliação do controle sobre o trabalhador, ameaçado pela possibilidade iminente do desemprego, visto que suas habilidades singulares são consideradas descartáveis diante da inovação tecnológica. Resulta também disso uma intensificação exacerbada do ritmo de trabalho, extraindo-se do sujeito o máximo de sua capacidade laboral durante o tempo de sua permanência na fábrica. Tais efeitos são responsáveis pela maior submissão do trabalho à ordem do capital e pela redução das possibilidades de resistência por parte dos trabalhadores, já percebidas desde a manufatura.

O PROCESSO DE TRABALHO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE

Laurell (1978, p.60), partindo das definições expostas acima, afirma que o conceito “processo de trabalho” é pertinente para entender as conexões entre trabalho e saúde, pois, “por um lado, especifica a relação entre o trabalho, os instrumentos de trabalho e o objeto de trabalho, e por outro, abre a possibilidade de estudar o caráter histórico do trabalho”⁴. Some-se a isso que o “processo de trabalho” é simultaneamente técnico e social, na medida em que é por meio dele que se produzem os bens de consumo e, a partir de seu controle, é garantida a máxima produção da mais-valia, por conseguinte, do lucro e da acumulação do capital.

O princípio em torno do qual esse controle se exerce ancora-se na separação estabelecida entre execução e concepção do processo de trabalho, ou seja: ao sujeito não cabe pensar acerca de seus modos de agir, mas somente pôr em prática o que lhe é determinado, pois outros já delimitaram previamente os procedimentos necessários. Assim, alienam-se os trabalhadores da produção como um todo por meio da fragmentação do trabalho e de sua redução a pequenos movimentos em torno dos quais se impõe uma cadência. A partir disso, reduz-se o controle que o trabalhador detém sobre sua própria atividade e desqualifica-se o trabalho como fator humano subjetivo, circunscrevendo-o à sua dimensão objetiva. Tais características já se faziam presentes na manufatura e ganham maior destaque com o surgimento da maquinaria, conforme exposto acima.

No tocante aos três elementos constituintes do processo de trabalho, Laurell (1978) tece algumas considerações. A autora afirma que, em relação ao objeto do trabalho, seja ele natural ou artificial (matéria-prima), devem ser levadas em conta suas propriedades físicas, químicas e biológicas, porque estas podem colocar em risco a saúde dos trabalhadores.

Sobre os instrumentos, Laurell (1978) afirma que devem ser visados sob dois ângulos, quais sejam: da sofisticação técnica e como expressão de relações sociais específicas. O primeiro diz respeito ao modo como o instrumento vai mediar a interação do sujeito com o objeto de trabalho. Haverá, nesse caso, implicações relativas aos riscos a que o sujeito está exposto, à autonomia que ele tem sobre a execução de suas tarefas e ao esforço físico depreendido. A segunda perspectiva pela qual o instrumento deve ser observado mostra como ele é construído de forma a determinar ao trabalhador uma maneira específica de trabalhar, reduzindo seu poder de decisão. Em relação às conseqüência para a saúde, Laurell (1978, p. 61) informa que “o primeiro fato está relacionado com o que parece ser o maior risco ocupacional sob o capitalismo avançado, o estresse, e o segundo aumenta em certas condições a probabilidade de acidentes”.

Por fim, Laurell (1978, p. 61) atesta que “o elemento analítico mais importante do processo de trabalho para a compreensão da saúde, no entanto, é o próprio trabalho”. As formas de apropriação da força de trabalho por meio do processo de trabalho estão vinculadas à obtenção das mais-valias absoluta e relativa, de modo que “as necessidades do processo de valorização do capital vão determinar a conformação específica do processo de trabalho, isto é, a forma concreta que o trabalho assume” (LAURELL, 1989, p. 1188).

O aumento da mais-valia absoluta, típica em processos produtivos que usam tecnologias simples, é exercido por meio da ampliação da jornada de trabalho, sem a proporcional compensação financeira, e pela redução dos salários, não havendo qualquer modificação na maneira como o processo de trabalho é organizado ou no maquinário utilizado. O capitalista, assim, consegue lucrar mais, pois reduz seus custos no que diz respeito à força de trabalho. Nesse caso, as conseqüências para a saúde devem-se à incapacidade de o sujeito repor a energia gasta, seja pelo menor tempo de descanso disponível, seja pela impossibilidade de adquirir os produtos

necessários ao seu sustento em quantidade adequada às suas necessidades (alimentos, remédios, dentre outros).

A mais valia relativa se exerce pela intensificação do trabalho e da produtividade e pelo aprimoramento tecnológico do maquinário. O trabalhador passa a fazer mais em um mesmo montante de tempo, daí porque a ampliação da produtividade se efetiva pela imposição de um método, uma forma específica de atuar. Diante de situações como esta

[...] a introdução de uma tecnologia mais complexa implica, pelo menos até certo limite, na exposição a maiores riscos químicos e de acidentes. Os incrementos, tanto na intensidade como na produtividade, provocam situações de estresse e fadiga, causadores de mudanças fisiológicas no corpo que originam predisposições patológicas a curto e longo prazo (LAURELL, 1978, p. 62).

Laurell (1989) aponta que as investigações acerca do “processo de trabalho” costumam enfocar as relações sociais instituídas na produção da vida material, de forma a estudar as repercussões que o modo de produção capitalista tem para a saúde coletiva. Outra característica importante diz respeito à participação dos trabalhadores como sujeitos da construção do conhecimento e não somente como alvos da investigação, em consonância com o que foi exposto alhures em relação ao campo da Saúde do Trabalhador. A autora também destaca que as pesquisas fundamentadas nesse conceito, dedicadas a compreender a relação entre trabalho e saúde, apropriam-se de instrumentos metodológicos oriundos de diversas áreas, tais como as ciências sociais, a medicina e a engenharia.

Laurell (1989) afirma ainda que, nesse campo, há basicamente dois tipos de estudo, usualmente empenhados em compreender a relação entre trabalho e saúde de grupos específicos de trabalhadores. O primeiro tipo analisa os padrões de desgaste a que os trabalhadores estão submetidos em um momento delimitado. O segundo procura esclarecer como diferentes formas de processos produtivos repercutem para estes desgastes.

Noriega (1995) vê dois agrupamentos em relação a pesquisas que se apropriam do conceito “processo de trabalho”. Num deles é discutida a variedade de efeitos que elementos como a organização do trabalho trazem para a saúde. Procura-se estudar pequenos grupos e postos de trabalho característicos. Noutro conjunto, assumindo a centralidade do conceito

“processo de trabalho” para explicar a saúde dos trabalhadores, intenta-se “encontrar as relações mais gerais entre o processo de trabalho e a saúde e as formas particulares que esse processo adota na determinação do conjunto de riscos e requisitos e de conjuntos patológicos” (NORIEGA, 1995, p. 16-17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de compreender a relação entre trabalho e saúde/adoecimento sofreram mudanças que acompanharam as transformações sociais vividas desde o século XIX até os dias atuais: de uma visão biologicista focada no indivíduo, passando por uma determinação multicausal dos agravos, até uma visão histórico-crítica defendida pela Saúde do Trabalhador. Cabe dizer que não se compreende esse movimento como um processo evolutivo. Os diversos entendimentos convivem contemporaneamente e procuram ocupar espaços em uma arena não somente científica, mas que perpassa as lutas por um trabalho digno em meio ao modo de produção capitalista.

Diante dessa profusão de saberes, compreende-se a importância do campo da Saúde do Trabalhador ao apresentar aspectos éticos e epistemológicos relevantes para os profissionais que atuam na área. A importância epistemológica se coloca quando tal perspectiva assume a historicidade e as dimensões sócio-culturais como pressupostos para a construção do saber, bem como admite que diversas disciplinas precisam dialogar a fim de possibilitarem a compreensão acerca do trabalho. O apoio ético se define ao dar um papel de relevo ao trabalhador para a formulação de conhecimento sobre o trabalho e sobre as maneiras de transformá-lo.

A tomada do conceito “processo de trabalho” pelo campo da Saúde do Trabalhador alterou a forma de se conceber e estudar o trabalho na contemporaneidade. Um dos avanços visualizados a partir de sua utilização foi a superação da etiologia ambiental dos agravos, uni ou multicausal, que teria repercussões exclusivamente biológicas. Em contraponto, afirma-se a existência de uma dimensão social implicada com o adoecimento, que se manifesta na forma como o capitalista busca a mais-valia por meio da imposição ao trabalhador de métodos e formas de proceder sua atividade, bem

como pelo aprimoramento tecnológico das ferramentas de produção. Ao compreender que o controle exercido também se manifesta nas rotinas de trabalho previamente estruturadas, deve-se agir fortemente sobre a organização do trabalho e lutar por uma maior participação dos trabalhadores na gestão de suas atividades.

O caráter social da análise do trabalho, bem como do entendimento sobre saúde e adoecimento, não se dá meramente por tomar grupos de trabalhadores como objeto de investigação. Também não está relacionado à determinação de patologias típicas a um grupo ou a uma categoria profissional específica, comum a todos os seus integrantes e, portanto, com uma etiologia que não se reportaria somente a fatores individuais. Para se compreender o caráter social aqui defendido, não se deve confundir social com coletivo.

Nesse sentido, a noção “processo de trabalho” permite entender que, mesmo no indivíduo que atua isolado em seu posto, há uma relação social materializada na interação estabelecida com seu objeto de trabalho, com os instrumentos, com o método e com os procedimentos a ele impostos. Quando se considera, por exemplo, o modelo *taylorista/fordista* de organização produtiva, nota-se que o capitalista, ou mesmo o seu capataz, embora não estejam materialmente presentes ao lado do trabalhador em todos os momentos da produção, fazem-se notar ao estabelecerem uma jornada de trabalho; um ritmo cadenciado para a consecução da atividade; uma maneira específica para a realização de uma tarefa; um gesto a ser executado; um modo de uso do maquinário; formas de controle e vigilância das ações, dentre outros.

É necessário notar que tal controle exercido sob o trabalhador ganha contornos diferenciados diante dos vários modelos de estruturação do trabalho. O gerenciamento baseado no que se convencionou chamar de *toyotismo* apregoa a necessidade de um trabalhador hiper-qualificado e polivalente, capaz de intervir nos processos produtivos e garantir sua qualidade. Desse empregado não se requer somente o gesto, mas toda uma implicação subjetiva, em um processo contínuo de identificação com a empresa. Ampliam-se as formas de controle, na medida em que as estruturas de supervisão e condução do processo desenvolvidas pelo taylorismo são introjetadas pelo trabalhador. Aparentemente há uma maior autonomia; entretanto, ao

responsabilizar o sujeito pela realização dos objetivos da empresa, ampliam-se as formas de exploração. Isto se deve ao fato de que as metas da empresa são incutidas no trabalhador como metas pessoais a serem alcançadas (TOLEDO, 2003).

Faz-se relevante entender que os vários modelos de estruturação produtiva do trabalho não são estanques, podem conviver dentro de uma mesma organização e, muitas vezes, se hibridizam. Contudo, em todos os casos, a produção da mais-valia é a mola propulsora de tais projetos e a alienação do trabalhador diante do processo produtivo, a chave para seu sucesso.

Obviamente, a relação do trabalhador com estes ditames está longe de ser pacífica. A Ergonomia (FALZON, 2007) há muito demonstrou que entre a tarefa prescrita e a atividade efetivamente realizada pelo trabalhador existe uma série de reveses não previstos pelas gerências. O sujeito e os coletivos de trabalho ativamente se apropriam das limitações a eles impostas e ainda se adaptam às variações e situações imprevisíveis que a organização não conseguiu antecipar. A Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994), por sua vez, demonstrou como os coletivos criam estratégias conjuntas para superar o sofrimento correlato à realização do trabalho. A Clínica da Atividade (CLOT, 2007) mostrou como os grupos de trabalho constroem culturas profissionais próprias que regulam a ação em paralelo às determinações da organização e tentam, desta forma, superar as amputações às possibilidades de ação.

Vale destacar que as questões tematizadas no presente artigo podem suscitar a interlocução entre as várias disciplinas que se dedicam ao estudo da saúde dos trabalhadores. Diante de aspectos distintos da realidade, visados pelas mais diversas abordagens, o conceito “processo de trabalho” coloca-se como fio condutor de diálogo capaz de produzir a síntese dialética necessária para compreender a complexidade que envolve a relação saúde-trabalho-adoecimento.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, L. E. **Trabajo y posmodernidad**: el empleo débil. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ASSUNCAO, A. Á. Uma contribuição ao debate sobre as relações saúde e trabalho. **Ciência e saúde coletiva**, São Paulo, vol. 8, n. 4, p. 1005-1018, 2003.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**. Contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.
- FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2007.
- GOMEZ, C. M.; LACAZ, F. A. de C. Saúde do trabalhador: novas-velhas questões. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, vol.10, n.4, p. 797-807, Oct./Dec. 2005.
- LACAZ, F. A. de C. O campo Saúde do Trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 23, n.4, p. 757-766, abr. 2007.
- LAURELL, A, C. Proceso de trabajo e salud. **Cuadernos Políticos**, México, D.F, n. 17, p. 59-79, jul./set. 1978.
- _____. Social analysis of collective health in Latin America. **Social Science & Medicine**, v. 28, n. 11, p. 1183-1191, 1989.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Difel, 1982.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, vol. 25, n. 5, p. 341-349, Oct. 1991.
- MINAYO-GOMEZ, C.; THEDIM-COSTA, S, M. da F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 13 (supl. 2), p. S21-S32, 1997.
- NORIEGA, Mariano. La realidad latinoamericana frente a los paradigmas de investigación en salud laboral. In: **Revista Salud de los Trabajadores** / Mexico, 1995, vol. 3, p. 4-19.

TOLEDO, E. de la G. La flexibilidad del trabajo en América Latina. In: TOLEDO, E. de la G. (coordinador). **Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo**. México: FCE/Flacso - Sede México, 2000 (p. 148-170).

¹ Camila Farias Martins de Sousa é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2005). Possui especialização em Serviço Social pela Universidade de Brasília (2010). Atualmente, cursa Mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC) e atua como assistente social junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da mesma Instituição. E-mail: camila.farias@ufc.br

² Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2005). Possui Mestrado em Psicologia pela UFC e cursa Doutorado em Educação Brasileira nesta mesma instituição. Atualmente, é psicólogo da Coordenadoria de Qualidade de Vida no Trabalho da UFC. E-mail: pablohap@icloud.com

³ Cássio Adriano Braz de Aquino é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1989) e em Administração pela Universidade de Fortaleza (1986), possui Suficiência Investigadora em Psicologia Social — Universidad Complutense de Madrid (2000), é Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e Doutor em Psicologia Social — Universidad Complutense de Madrid (2003). Possui estágio Pós-doutoral na Universidad Complutense de Madrid (2009). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará, Coordenador Acadêmico e Vice-Diretor do Centro de Humanidades da UFC. E-mail: brazdeaquino@gmail.com

⁴ Todas as citações dos textos em língua estrangeira referenciados foram traduzidas pelos autores.

RECEBIDO EM: novembro/2013

APROVADO EM: dezembro/2013

CONHECENDO E AFERINDO: BOURDIEU E O ‘SER ENGENHEIRO’**COMPREHENDING AND MEASURING: BOURDIEU AND “BEING AN ENGINEER”****Raquel Anna Sapunaru¹****Adrielle Reis de Souza²****RESUMO**

O filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu desenvolveu a ideia de campo científico, a partir do antagonismo existente entre as interpretações das produções com pretensões científicas, para explicar as relações de poder existentes em qualquer área de estudo. Nesse contexto, o presente artigo posiciona o engenheiro como agente social no campo, discutindo este conceito conjuntamente com os conceitos de capital puro e capital institucional e espaço social, além de estabelecer a ideia do ‘ser engenheiro’. Para tal, utilizamos o livro *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* como fonte primária principal.

Palavras-chave: Campo – Capital – Agente – Engenharia.

ABSTRACT

The sociologist Pierre Bourdieu developed the idea of scientific field from the antagonism existent between the interpretations of the productions with scientific pretensions, to explain the power relations existing in any area of study. In this context, this article situates the engineer as a social agent in the field, discussing this concept together with the concepts of pure capital and institutional capital and social space; in addition, it establishes the idea of ‘being an engineer.’ For that reason, we have used the book *The social uses of science: for a clinical sociology of the scientific field* as the main primary source.

Keywords: Field – Capital – Agent – Engineering.

INTRODUÇÃO

O livro *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* é obra do filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu. De fato, este livro é a edição de uma conferência proferida por Bourdieu, seguida de debate,

organizada pelo grupo *Sciences em Question*, no *Institut National de la Recherche Agronomique* (INRA), em Paris, no dia 11 de março de 2003. Nesta ocasião, Bourdieu afirmou que nos espaços sociais existe um universo social global (generalizado) de autonomia desigual e campos que agem uns sobre os outros, condicionando-se e limitando-se mutuamente e estabelecendo relações de complexidade extrema. Nas obras que se seguiram, o filósofo e sociólogo francês manteve todas as posições defendidas nesta ocasião. Para nós, o conceito de ‘campo’ estabelecido por Bourdieu é uma das mais bem sucedidas ideias sócio-filosóficas capaz de explicar as relações de poder, pois ele é aplicável a qualquer área de atuação devido ao seu caráter flexível e de sua facilidade no que diz respeito ao entendimento. Basicamente, para Bourdieu, o campo se define como um espaço social estruturado onde os conflitos das mais diversas ordens ocorrem. Analogamente, o campo de Bourdieu se assemelha a um campo de batalha institucionalizado e, por que não dizer, civilizado. Esses conflitos são causados por agentes sociais que no nosso caso se revelam na figura dos engenheiros que ocupam uma determinada posição previamente determinada por um capital simbólico. Nesse roteiro próprio, este artigo pretende mostrar de que modo o engenheiro se posiciona perante a sociologia da ciência de Bourdieu ao discutir a relação entre o agente social e os conceitos de campo, capital puro, capital institucional e espaço social. Além disso, pretendemos debater brevemente o estado da arte do ‘ser engenheiro’, suas motivações e suas obrigações perante a sociedade do século XXI.

CONCEITUANDO BOURDIEU

A grandiosidade e a abrangência da obra de Bourdieu dispensam maiores comentários, mas carecem de algum entendimento. Nesse sentido, procuraremos dar uma breve ideia dos alicerces epistemológicos da sociologia da ciência de Bourdieu objetivando facilitar nosso diálogo com a ideia do ‘ser engenheiro’.

O primeiro grande conceito que vamos abordar é o conceito de ‘campo’. O campo de Bourdieu tem sua origem no seguinte fato, a saber: em todas as produções humanas há um antagonismo entre interpretações que se dividem em internalistas e externalistas. Se, por um lado, há os internalistas

que defendem que para a compreensão das coisas, basta ler o texto, ou seja, no caso do engenheiro, basta conhecer seu ofício conforme descrito nos manuais; por outro lado, há os filiados ao marxismo que relacionam o texto a um contexto e propõem uma outra interpretação, fazendo associações irreversíveis desse texto com mundo político, social e econômico. De acordo com a tradição da história da ciência, na qual podemos encaixar facilmente a ideia do 'ser engenheiro', a perpetuação da ciência se dá como uma partenogênese, isto é, com a ciência engendrando-se em si própria, sem que haja intervenção do mundo social que a cerca. (BOURDIEU, 2003, p.18)

Igualmente, fugindo das duas visões supracitadas (internalista e externalista) é a noção do 'campo' vem à luz de Bourdieu. Nosso autor não acredita que apenas conhecer uma produção literária ou científica, como querem os internalistas, ou associá-la a ao contexto, como querem os externalistas, seja suficiente para compreendê-la. O campo é um lugar intermediário, no qual estão inseridos os engenheiros e as instituições que possuem leis próprias. O campo tem sua autonomia definida pela influência que sofre do mundo, do espaço social e não cabe somente na ciência ou somente na sociedade, pois é apenas relativamente independente das pressões do universo social global que o envolve. A capacidade de refração do campo, ou seja, a capacidade do campo de filtrar (alterar) aquilo que nele penetra, é um meio importante para identificar sua autonomia, pois faz com que as imposições externas não gerem interferências internas (BOURDIEU, 2003, p.20)

Portanto, é desse modo que Bourdieu compara o seu campo a um 'campo de forças' onde o que acontece são lutas para transformá-lo ou mantê-lo (BOURDIEU, 2003, p.22). Daí segue-se que são as estruturas das relações objetivas entre os engenheiros, isto é, especificamente suas posições dentro do 'campo' que definem o que eles podem ou não fazer. Os engenheiros *per se* são identificados pelo volume de capital que possuem e pelo seu peso, entendido por nós como o valor de mercado do ponto de vista profissional. Por conseguinte, o peso de um engenheiro depende, de certo modo, do peso de todos os outros engenheiros dentro de um campo. Quanto menor o peso individual, mais pressão o engenheiro sofre da estrutura do espaço social e, o mesmo raciocínio serve para todos os engenheiros que habitam um

determinado campo. As qualificações particulares dos engenheiros e/ou a ciência e/ou os projetos dominantes que definem o que importa para os que dominam o espaço social em um dado tempo, isto é, são estes aspectos que determinam onde eles vão concentrar seus esforços. Logo, a exemplo de Bourdieu, pensamos que o campo é algo muito difícil, até mesmo impossível, de manipular.

Contudo, os engenheiros encontram oportunidades de submeter às forças do campo aos seus desejos. Essas oportunidades são proporcionais à posição do engenheiro na estrutura da distribuição do capital institucional, mas existem exceções para as ações revolucionárias que podem questionar os fundamentos da ordem estabelecida. *Grosso modo*, um fator determinante das diferenças sociais mais marcantes nos engenheiros é a capacidade de antecipar as tendências, ou melhor dizendo, de ser capaz de apossar-se dos bons projetos em boa hora, fazer as escolhas que compensam. 'O campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias em jogo [...]' (BOURDIEU, 2003, p. 29), quanto mais favorecida é a posição de um engenheiro no campo, mais ele vai trabalhar para conservar a estrutura e sua posição.

Por outro lado, o campo produz uma forma de ilusão que nada mais é do que o interesse científico desinteressado. Nesse sentido, as estratégias dos engenheiros são sempre ambíguas, interessadas e desinteressadas, hagiográficas ou cínicas e redutoras (BOURDIEU, 2003, p.31). Consequentemente, quanto mais autônomo é o campo mais censura ele sofre, visto que um campo puramente científico exclui as forças puramente sociais. O que caracteriza um determinado campo científico é aquilo que os engenheiros deste campo estão de acordo acerca dos princípios de verificação e validação de teses e hipóteses, ou seja, o trabalho de tornar objetivo os testes concernentes as teses e as hipóteses. As representações e as construções sociais concorrentes se defrontam no campo científico. O problema é que a força da razão e dos argumentos é anulada por forças e pressões externas, geralmente associadas ao crescimento econômico ou a algum tipo de enriquecimento. Há nesse meio as mesmas relações de força, concentração de capital e poder, monopólio, relações de dominação e lutas para o controle dos meios de produção e reprodução que existem no meio econômico (BOURDIEU, 2003, p.34)

No que tange propriamente os conceitos de capital institucional e capital puro, respectivamente, podemos dizer que o poder está ligado às posições hierárquicas mais importantes nas instituições e empresas. Essas posições hierárquicas agem diretamente sobre os meios de produção e de reprodução. Contudo, o poder específico repousa sobre o reconhecimento pessoal e, este poder terá também voz ativa dentro do campo. Esses poderes são, como todos os outros, recompensados por capitais. Por definição, o capital puro é aquele adquirido principalmente pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (BOURDIEU, 2003, p.36). Esse capital está relacionado à própria competência pessoal do engenheiro ou da sua competência adquirida através de uma sólida formação e diz respeito ao poder específico. Por essas razões, ele é extremamente difícil de ser transmitido na prática. A seu turno o capital institucional se adquire por estratégias políticas e exige tempo, mas tem suas próprias regras de transmissão. Todavia, em alguns casos, as duas formas de capital coexistem em um mesmo setor da instituição ou empresa. Como Bourdieu, argumentamos que é mais fácil a conversão do capital puro em capital institucional que o contrário. Isso se deve a dificuldade prática de um engenheiro que tem uma atuação política forte, vir a aprender técnicas e tecnologias de ponta em curto tempo. Lembramos que o capital puro é composto de um talento pessoal inato (ou não) e/ou uma sólida formação acadêmica, enquanto que o capital institucional é adquirido, na maioria das vezes, pelo estabelecimento de relações políticas. Observamos comumente que os jovens engenheiros simpatizam com os poderosos institucionais. Alguns engenheiros convertidos em administradores científico-empresariais podem até mesmo exercer um poder 'tirânico' sobre a pesquisa ou projeto, caso não encontre seu princípio na lógica específica do campo. Desse modo, a situação ideal para um engenheiro seria investir em uma estratégia erudita capaz de permitir uma co-habitação do capital institucional e do capital puro. Essa estratégia é difícil, mas não impossível de ser construída e implementada.

Por conseguinte, no espaço social a sociedade é considerada como um lugar de distribuições, ou seja, um vasto conjunto de posições hierarquizadas em múltiplas dimensões que incluem os campos, o capital institucional e o capital puro. No espaço social, a ciência pela ciência e a

serviço da ciência é um dos usos sociais da ciência quase sempre esquecidos. Nesse espaço, cada engenheiro pode até mesmo ver o campo com certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista interno ao campo. Por isso, fica difícil para o próprio engenheiro se ver. Tomemos exemplo dessa situação em forma de diagrama, conforme tabela 1:

Tabela 1: Visões e/ou pontos de vista

Você vê e os outros também vêem	Você vê e os outros não vêem
Você não vê, mas os outros vêem	Você não vê e os outros também não vêem

Fonte: Elaborada pelos autores

A objetivação do campo como um conjunto de pontos de vista se opõe às objetivações parciais e interessadas dos engenheiros engajados no campo, implicando numa tomada de distância em relação a cada um dos pontos de vista particulares. A construção de um campo dentro do espaço social permite estabelecer a verdade das diferentes tomadas de posição e seus limites de validação (BOURDIEU, 2003, p.45). Em suma: o espaço social trata de uma representação multidimensional da estrutura da sociedade de acordo com o volume e a estrutura do capital institucional e do capital puro (BUONICONTRO, 2001, p.66).

Na sequência, definidos os conceitos de campo, capital institucional, capital puro e espaço social, vamos agora tentar entender o que é 'ser engenheiro', ou dito de outro modo, o que é ser um agente do universo de Bourdieu.

O 'SER ENGENHEIRO'

Mesmo que as alternativas de novas atividades profissionais se ampliem a engenharia nunca perde seu prestígio. O que leva os estudantes a escolherem essa carreira são questões de ordem prática, como, por exemplo, a segurança de escolher uma profissão que lhes garantam emprego e algum status social. Os engenheiros, além das oportunidades de trabalho no segmento em que se formam, ainda são cobiçados em outras áreas, a saber: a

administração de empresas, o ensino (educação), a economia e o marketing. Há também aqueles que escolhem a engenharia por vocação ou por uma afinidade genérica com a matemática. Assim, como podemos observar, é antes mesmo da entrada no campo de Bourdieu que o capital do engenheiro, seja ele puro ou institucional, se define. Portanto, não seria errado considerarmos que o capital atua como o DNA do 'ser engenheiro'.

A lista de especificações disponíveis para os cursos de engenharia é grande (FOLHA.COM, 2010). Contudo, o que os especialistas, os donos dos espaços sociais, recomendam é escolher uma carreira clássica como, por exemplo, a engenharia civil ou a engenharia mecânica e, se individualizar ao mesmo tempo em que as inovações tecnológicas vão surgindo. Essa ação tem o objetivo de atender o maior número de demandas do mercado. Historicamente, 'As escolas de engenharia surgiram no século 18, com a necessidade de aperfeiçoar e sistematizar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de forma experimental.' (ENGENHEIRO, 2006, p.13). Entretanto, para muitos a precursora da carreira, a 'mãe das engenharias' é a engenharia civil, pois dela derivaram várias outras especializações, a saber: a engenharia mecânica, a engenharia elétrica, a engenharia química e a engenharia cartográfica. A título de ilustração, Benjamin Franklin deu início à ciência hoje conhecida como engenharia elétrica quando criou o conceito de para-raios e, a engenharia química nasceu da soma das ciências mecânica e química industrial (ENGENHEIRO, 2006, p.15). Mais uma vez, observamos que é o espaço social que irá determinar para que lado o engenheiro deverá direcionar a sua carreira, a menos que seu capital puro seja muitíssimo alto. Só e somente só neste caso que o engenheiro terá em suas mãos as rédeas da situação, pois sendo ele muitíssimo bem formado, caberá a ele ditar as regras do campo em que está imerso e, conseqüentemente, de sua própria carreira. Assim, configura-se que o ser engenheiro deverá ter em sua essência uma porção de capital puro e, quanto maior for esta porção, maior será sua independência em relação aos reveses do campo e do espaço social.

Ter uma facilidade natural para lidar com números e cálculos é recomendável para qualquer engenheiro, mas não é um fator decisivo na hora de optar pela carreira, visto que estes aspectos estão mais ligados ao capital puro do que ao capital institucional. Lembramos que há lugar no campo para

todos aqueles que têm um capital institucional alto. O que é mister na formação do ser engenheiro é escolher um curso de engenharia que esteja de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Este curso deverá observar uma base matemática sólida aliada a uma formação humanista, crítica e reflexiva objetivando que os alunos absorvam e desenvolvam novas tecnologias de forma precisa e ética, sem abandonar seus fluxos criativos. Estes aspectos estão em perfeita consonância com o capital institucional e com o capital puro, necessários para a sobrevivência do engenheiro no campo. As atividades complementares como trabalhos de iniciação científica, atividades em equipe e participação em empresas embrionárias também devem ser observadas. Na maioria das instituições, o estudante faz o vestibular para a modalidade específica da engenharia que escolheu, mas existem também aquelas que selecionam os alunos para um curso geral de engenharia que abrange todas as especializações (ENGENHEIRO, 2006, p.31) ou para os bacharelados interdisciplinares, como por exemplo, o Bacharelado de Ciência e Tecnologia (BC&T), curso do Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Devemos ressaltar também que para qualquer segmento da engenharia que o aluno escolha é importante a fluência em um ou mais idiomas, o domínio da informática e o trabalho em equipes multidisciplinares (ENGENHEIRO, 2006, p.39). Essas habilidades compõem ambos os capitais que o engenheiro pode possuir. Como já dissemos anteriormente, entre as carreiras mais conhecidas da engenharia estão a civil, a mecânica, a de alimentos, a de produção e a química (FOLHA.COM, 2010). Todas elas são contempladas pelo ICT e o ICET (Instituto de Ciência, Engenharia e Tecnologia no Campus de Mucuri) da UFVJM. O engenheiro civil pode trabalhar em indústrias, empresas e órgãos públicos, atuando em construção civil, desenvolvimento de projetos, controle e fiscalização de obras, análise de resistência de materiais e de cálculos estruturais e no estudo da mecânica dos sólidos. Também pode projetar e construir rede de esgotos e de abastecimento, desenvolver reservatórios para a geração de energia elétrica e realizar projetos na área de transportes. Já o engenheiro mecânico é capaz de desenvolver produtos e máquinas de uso doméstico ou industrial, com

oportunidade de emprego nos mais variados ramos, principalmente no automobilístico. Na sequência, o engenheiro de alimentos participa de todas as fases de produção de um alimento industrial e para isso ele estuda a composição dos alimentos e a maneira que devem ser preparados, conservados e armazenados. Há oportunidade de empregos em indústrias de alimentos e de bebidas, empresas de embalagem e equipamentos, órgãos públicos, nos departamentos de fiscalização de qualidade dos alimentos e setores comerciais de marketing de empresas. As funções do engenheiro de produção são controlar e desenvolver processos de produção eficazes, pois ele alia conhecimentos técnicos e de gerenciamento e tem capacidade de trabalhar em os mais diversos ramos de atuação. Por último, o engenheiro químico se especializa na manipulação de substâncias químicas, é responsável pela criação e pelo beneficiamento da matéria-prima utilizada em indústrias alimentícias, petroquímicas, farmacêuticas, etc. Há também a possibilidade de atuação em órgãos públicos, fiscalizando a emissão de poluentes no meio ambiente e no setor de saúde pública, além dos centros de pesquisa de universidades ou centros particulares (ENGENHEIRO, 2006, p.39-46)

Para se destacar no mercado de trabalho, o estudante de engenharia deve agregar a uma sólida formação acadêmica outros conhecimentos técnicos capazes de facilitar sua adaptação em diferentes áreas. A quantidade de especializações na engenharia é crescente para atender às necessidades da sociedade. O profissional tecnicamente atualizado pode acompanhar a demanda do mercado, pois a engenharia é uma carreira flexível. É comum encontrar engenheiros trabalhando em outras funções, ou seja, como administradores de empresas ou em cargos executivos. Por mais que se diga o contrário, acreditamos que nos dias de hoje há emprego tanto para homens quanto para as mulheres com boa formação, sem discriminação. As empresas exigem dos candidatos qualificação e sintonia com o que há de mais moderno em tecnologia. É importante perceber que com uma boa formação e senso de oportunidade, o engenheiro pode migrar de uma área para outra que seja mais promissora naquele momento (ENGENHEIRO, 2006, p.54).

CONCLUSÃO

Nesta breve discussão, primeiramente confirmamos a ideia geral de campo para Bourdieu, a saber: um campo é um espaço social de ação e de influência no intercâmbio de relações determinadas. Aplicando-se esta definição ao caso da engenharia, do indivíduo engenheiro, o “ser engenheiro”, estas relações serão categorizadas pela posse ou a produção de uma forma específica de capital, o capital puro. Mesmo havendo outro tipo de capital, o “ser engenheiro” só se encontra e se solidifica profissionalmente com esse tipo específico de capital. Isto porque o poder do engenheiro será maior ou menor conforme sua autonomia enquanto profissional daquele campo e, esta autonomia só poderá ser conquistada através do capital puro. Esta é nossa ideia e talvez a principal conclusão que chegamos com este breve estudo.

Nossa análise aponta também para um campo que nada mais é que um setor de atividade sócio-intelectual. Bourdieu, exemplifica esta ideia analisando as artes, a educação, a mídia e, em certa medida, o mundo dos negócios. No entanto, em hora alguma, ele faz uma análise específica destinada à engenharia, ao indivíduo que constrói, ao “ser engenheiro” detentor do capital puro. Assim, a fim de criarmos este precedente para a engenharia, sem fugirmos da linha argumentativa característica do discurso de Bourdieu, segue-se um resumo de seus principais conceitos aplicáveis ao universo da engenharia, a saber:

Tabela 2: Relação Conceitos Bourdieu x Profissão de Engenheiro

Conceitos de Bourdieu	Profissão de Engenheiro
Campo Científico	Dependente da formação do engenheiro; Definidor da área de atuação do Engenheiro
Capital Puro	Talento natural do engenheiro; Formação acadêmica do engenheiro
Capital Institucional	Relações políticas construídas pelo engenheiro
Espaço Social	Posição do engenheiro

Fonte: Elaborada pelos autores

Como sucintamente apontado na Tabela 2, o futuro engenheiro encontra seu lugar próprio no conceito de campo de Bourdieu uma vez que está susceptível às pressões sociais do universo da engenharia tão logo quanto escolhe sua carreira. As pressões continuam e se tornam mais fortes se o futuro engenheiro não desenvolver seu capital puro enquanto graduando, porque encontrará maiores dificuldades para se inserir no mercado de trabalho. Nosso agente, no caso, o 'ser engenheiro', precisa aumentar seu capital institucional mantendo-se atualizado para se conservar o mais impune possível, livre das forças que atacam continuamente o campo e, conseqüentemente, conseguir uma posição confortável dentro de seu universo de trabalho, ou seja, dentro do campo. Além disso, a carreira de engenharia, por si só, representa o que há de melhor em matéria de futuro, desde que levada a sério por aqueles que a almejam.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2003.

BUONICONTRO, C. M. S. **O Processo de construção da Prática Pedagógica do Engenheiro-Professor**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2001.

ENGENHEIRO. In: **Série Profissões**. São Paulo: Publifolha, 2006.

FOLHA.COM. **Profissão**: Especialidades da engenharia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u559.shtml>>. Acesso em: 10 março, 2013.

¹ Raquel Anna Sapunaru: raquel.sapunaru@ict.ufvjm.edu.br Professora Doutora de Filosofia, Sociologia, Antropologia e História das Ciências do Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT) da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus JK.

² Adrielle Reis de Souza: adrielles_sje@hotmail.com Graduanda em Engenharia de Alimentos da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus JK.

RECEBIDO EM: outubro/2013

APROVADO EM: novembro/2013

INTERFACE DA ABORDAGEM CTS COM A DIVERSIDADE DE RELAÇÕES SOCIAIS NAS AULAS DE BIOLOGIA

CTS APPROACH INTERFACE TO DIVERSITY OF SOCIAL RELATIONS IN BIOLOGY CLASSES

André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha¹

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida²

RESUMO

Este texto trata sobre a prática docente no enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a diversidade de relações sociais em aulas de biologia. Tem como objetivo identificar na fala docente a aproximação das relações sociais com o ensino de ciências em sua ação pedagógica, baseada na proposta CTS. A metodologia desse estudo foi concebida segundo os pressupostos da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly, em que o professor sujeito da pesquisa expõe em seu discurso, a percepção de como ele privilegia em sua prática pedagógica a conduta solidária, o respeito às diferenças sociais e aos ritmos de aprendizagem. Como o referencial teórico, trazemos autores como Krasilchik, Marandino, Santos, Mortimer, Pinheiro, Silveira e Bazzo. Os resultados do trabalho apontam para a possível contribuição do enfoque CTS para realizar uma reflexão sobre a necessidade de incluir na formação docente, em destaque no ensino de ciências, a discussão de práticas que conduzam para um novo olhar sobre as relações sociais na perspectiva da formação cidadã.

Palavras-chave: CTS - Ensino de Ciências - Relações Sociais.

ABSTRACT

This text deals about the teaching practice in CTS approach and diversity of social relationships in biology classes. Aims to identify in the speak of an teacher the approximation of social relations with science education in their pedagogical action based on the CTS focus. The methodology of this study was designed according to the assumptions of the research narrative Clandinin and Connelly, in which the research subject teacher expose in his speech, the perception of how it focuses on the conduct of their practice solidarity, respect of for differences social and aprendizagem. For the theoretical referencial, we bring authors as Krasilchik, Marandino, Santos, Mortimer, Pine, and Bazzo Silveira. The results of the study point to a possible approximation of the CTS approach to the social relations. So brought valuable contributions to the debate on the need to include in teacher

education, highlighted in science teaching, discussion of practices that lead to new vision into the social relations in the perspective of the citizen formation.

Keywords: CTS - Science Education - Social Relations.

INTRODUÇÃO: PARA COMEÇO DE CONVERSA

A escola como uma representação da sociedade é um espaço onde é notória a observação de que a diversidade se faz presente, assim como, às relações sociais que se estabelecem no decorrer da história de vida de cada um de seus integrantes. Segundo Clandinin e Connelly (2011) nos encontramos nesse entremeio e isso implica dizer que pairamos no meio de um conjunto de histórias de vida dos diversos sujeitos que se relacionam. Então podemos dizer que o pensamento narrativo trabalha na exploração das fronteiras históricas pessoais e alcança uma forma de reflexão nesta relação de temporalidade.

Escreva-se um texto de pesquisa que atenda tanto as questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para o seu passado e futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.86).

Esse trabalho retrata o professor em um olhar introspectivo, refletindo sobre as interações sociais que se estabelecem diariamente com seus alunos. Essa pesquisa predispõe-se a fazer uma reflexão de cunho pedagógico de um educador de Biologia sobre sua prática de ensino. Concordamos com Larossa (2008, p. 38) quando afirma que *“em termos gerais o passado transmite significado, o presente transmite valores e o futuro transmite intenção”* caracterizando o contexto espacial e temporal onde se concretiza o cenário de sala de aula, onde a trama se desenvolve.

Então, como é a percepção de um professor de Biologia neste contexto? Não é intenção deste questionamento, generalizar esta percepção, mas voltar à atenção para as expectativas de um docente considerando as demandas

sistematizadas. Se, por um lado há a preocupação com o conteúdo programático, com as cobranças da sociedade, dos alunos, dos familiares, da escola, por outro, há a importância de trabalhar a formação de valores e as relações sociais que emergem internamente e externamente na sala aula, tão propagadas no enfoque CTS. Investigar como um professor de ciências lida paralelamente com essas questões através da análise de sua narrativa é o objetivo desse artigo.

O professor, de modo geral, ao estruturar o seu planejamento de ensino busca oportunizar a aprendizagem de seus alunos, levando em consideração a relação entre os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem abordados e as estratégias de ensino que poderão ser utilizadas. Porém, essa tríade pode ser insuficiente para garantir o sucesso na formação do aluno, uma vez que mesmo planejando os objetivos em torno dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, por vezes o professor acaba esquecendo-se de considerar as singularidades dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido,

Em relação aos objetivos, embora, muitas vezes, eles estejam muito bem explicitados e tecnicamente bem formulados, ficam comprometidos no desenrolar da situação pedagógica, na medida em que giram em torno dos conteúdos apenas, pois os sujeitos do processo nem sempre são devidamente considerados. (TACCA, 2006, p.46).

Assim sendo, percebe-se a necessidade de um planejamento de ensino que além de pensar em conteúdos programáticos, objetivos educacionais, procedimentos metodológicos, critérios avaliativos, procure também, abarcar as interações envolvendo tanto alunos quanto o próprio professor. Essas relações do espaço pedagógico da sala de aula envolvem *“concepções, crenças, histórias de vida, e outros aspectos emergentes no processo relacional, que geram as escolhas e opções a serem necessariamente feitas”* (TACCA, 2006, p. 46-47). Por exemplo, as interações sociais e culturais quando colocadas à margem da ação docente, principalmente no ensino de ciências exatas e naturais (matemática, física, química e biologia).

Refletir sobre estratégias de ensino na ação docente vai além de concebê-las como recursos aplicados para desenvolver conteúdos programáticos de um currículo a ser cumprido, mas também visualizá-las, como:

recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo suas interligações impostas pela unidade cognição-afeto (TACCA, 2006, p.48).

É esse canal dialógico que o professor precisa estabelecer para trabalhar as questões tanto cognitivas quanto afetivas, que direcionem para o desenvolvimento de uma conscientização das diferenças culturais, socioeconômicas, étnico-raciais, religiosas, entre outras. Isso implica ensinar o aluno a aprender na diferença e com as diferenças, pois que cada um é singular dentre a pluralidade de uma escola, de uma família e da sociedade como um todo.

CONVERSANDO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS E A ABORDAGEM CTS

O ensino de Ciências, entre os anos de 1950-1960, enfatizava o método científico, priorizando a aprendizagem de conteúdos conceituais e a participação dos estudantes em atividades experimentais de laboratório. Ao adentrar na década de 70, ocorre o surgimento do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a valorização da relação entre conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico e vida social. Nos anos 80 se inicia uma forte influência do construtivismo nas práticas pedagógicas, e o movimento CTS ganha força com uma perspectiva de trazer mudanças no ensino de ciências, objetivando uma melhor preparação dos alunos para atuarem ativamente na sociedade. Ao chegar à década de 90, a centralidade da discussão sobre as interações entre ensino de Ciências e formação para a cidadania mostram-se como ressonâncias do contexto sociopolítico da sociedade brasileira, desse momento histórico.

Atualmente, na perspectiva do enfoque CTS discussões são feitas sobre a importância da contribuição do ensino de ciências para o desenvolvimento

do exercício da cidadania. A partir disso pode-se afirmar que a reforma do ensino de Ciências, no Brasil, ao longo desse meio século, foi motivada pelas transformações ocorridas nas esferas, social, política e econômica, nos âmbitos nacional e internacional.

A legislação educacional brasileira (LDB e os PCNs) prevê a importância das relações sociais e étnico-raciais nos processos educativos, com a finalidade de formação para a cidadania independentemente da área de conhecimento que o professor atua, ou seja, a formação cidadã inclui responsabilidade aos professores de desenvolverem valores em seus alunos que são incompatíveis com injustiças ou qualquer forma de discriminação cultural, religiosa ou étnico-racial. Isso pode ser percebido na promulgação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileiro em todos os seus níveis.

Essa lei não afirma que se deve criar uma disciplina sobre esse tema ou que é uma temática, por exemplo, exclusivamente da disciplina história. Todas as disciplinas podem contribuir significativamente em seus conteúdos programáticos trabalhando para a formação desses valores, e o movimento CTS que, apesar de não ter surgido no âmbito educativo, influenciou de modo incisivo, notadamente, a área da Educação científica e Tecnológica. Essa discussão perpassa fundamentalmente pelas concepções de ciência e tecnologia construídas durante a história social da humanidade (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007).

Nesta linha, Santos e Mortimer (2001) comentam sobre a quebra paradigmática do mito cientificista, em que a concepção de neutralidade científica e a crença de que a ciência é capaz de resolver as grandes questões éticas, sociais e políticas da humanidade já não é tão aceita como era antes.

O movimento CTS surgiu, então, em contraposição ao pressuposto cientificista, que valoriza a ciência por si mesmo, depositando uma crença cega em seus resultados positivos. A ciência era vista como uma atividade neutra de domínio exclusivo de um grupo de especialistas, que

trabalhava desinteressadamente e com autonomia na busca de um conhecimento universal, cujas conseqüências ou usos inadequados não eram de sua responsabilidade. A crítica a tais concepções, responsabilidades e cumplicidades dos cientistas, enfocando a ciência e tecnologia como processos sociais (SANTOS; MORTIMER, 2001, p. 95).

Assim, o movimento CTS surge como uma proposta de educação para a cidadania, baseada em abordagens e práticas de ensino capazes de integrar o conhecimento científico com as realidades socioculturais, econômicas e políticas globais e locais.

A implantação do movimento CTS, com a intenção de propiciar um ensino com caráter interdisciplinar e contextualizado, mostra-se condizente com o trabalho estabelecido na legislação educacional, que traz como prerrogativa a formação e atualização de um novo perfil de educador.

O CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA

Para este trabalho apresentamos como metodologia empregada a investigação narrativa, durante o ano de 2013, com um professor de ciências sobre a sua prática pedagógica em relação a temas voltados para a abordagem CTS. Conforme Connelly e Clandinin (2011, p.11) *“a principal razão para o uso de narrativa em investigação educacional é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individualmente e socialmente vivemos vidas relatadas”*, por isso, segundo esses autores concebe-se que os estudos da narrativa descrevem como os seres humanos experimentam o mundo.

Os instrumentos utilizados para coletar as narrativas desse docente foram uma entrevista, um questionário e uma tarefa de complemento de frases, sendo este último inspirado em Gonzáles Rey (2005). Esses instrumentos possibilitaram a reflexão tanto do pesquisador quanto do professor pesquisador sobre a ação pedagógica em um ensino de ciências mais humanista sem desconsiderar a sua especificidade técnica. A seguir, apresentamos a

interpretação sobre as narrativas do docente pesquisado a luz dos instrumentos utilizados para este fim.

SOBRE AS DIVERSIDADES DE RELAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: COM A PALAVRA, O PROFESSOR GUTO

O professor investigado, neste estudo será chamado de Guto. Trabalha na rede estadual de ensino na cidade de Belém e no município de Concórdia do Pará. O professor Guto, atualmente é aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), na Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesse programa, ele faz parte de um grupo de estudos de Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (GECTSA). Em relação a sua participação nesse grupo de estudos ele se descreve da seguinte forma:

“Vejo-me como um participante do grupo, alguém que se esforça para divulgar e conquistar adeptos para essa “bandeira”. Ainda um pouco antes de minha entrada no mestrado já costurávamos a possibilidade de instituir esse grupo, pensando no quanto poderia ser interessante o envolvimento de mais pessoas para que essa perspectiva pudesse alcançar outros professores e conseqüentemente as escolas”.

Sobre essa questão de fazer uma retrospectiva introspectiva, compreendemos como Cunha (1997), que quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe

novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que o sujeito faz dele e dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

O professor entrevistado se diz atento às polêmicas que as questões sociais podem trazer para o espaço da sala de aula, como se pode observar em seu discurso: *“sempre que percebo situações de preconceitos, falta de respeito e intolerância em relação à cor da pele, religião e sexualidade, intervenho, converso com a turma no sentido de reflexão desta situação”*. Essa é a postura que se espera de qualquer cidadão independente da sua profissão. Para isso, o professor busca em sua memória experiências de sua ação docente, de como podemos atentar para o fato e relata em seguida:

“Realizei trabalhos pontuais na escola que trabalho no município de Concórdia do Pará, este município apresenta um grande quantidade de pessoas negras devido ao fator histórico de remanescentes de Quilombolas. Assim as salas de aula apresentavam muitos alunos negros. No dia da consciência negra, foi realizado um evento na escola sobre essa questão. Como atividade, tive como projeto a oficina de beleza negra: que realizou tipos de corte de cabelo para negros, maquiagens específicas para negros e vestimentas com cores para negro. Reforçando a cultura afrodescendente, realizada por uma amiga que aceitou o convite, representante do CEDENPA- Centro de estudo e defesa do negro no estado do Pará foi quem proferiu a oficina”.

As iniciativas citadas pelo professor Guto são importantes, porém não podem ser concebidas como atividades esporádicas, pontuais, e ou eventuais. Essa postura de discussão das diferenças não pode ser uma ação sazonal, onde

fica vinculada a datas específicas. Ela deve ser trabalhada por qualquer disciplina em todo o decorrer do processo educativo.

Ao ser perguntado sobre as principais vantagens da aplicação de uma abordagem CTS no ensino de ciências, obtivemos como resposta:

“Hoje eu não vejo o CTS no sentido de uma aplicação, mas como perspectiva que possa permear a sala de aula num processo que possa levar professores e estudantes e até a comunidade escolar, dependendo do alcance, a um processo educacional mais crítico. E é nesse sentido da criticidade que aspectos relacionados com a Ciência, Tecnologia e Sociedade têm seu ponto forte. Pois nesse sentido, é possível a construção de um ensino voltado a formação para a cidadania.”

Sobre isso Krasilchik e Marandino (2007) argumentam que a formação de cidadãos precisa de algumas competências como: ser capaz de expressar seus julgamentos de valor; diferenciar entre decisões pessoais (de âmbito individual) e decisões coletivas (de âmbito público); reconhecer e aceitar direitos, deveres e oportunidades em uma sociedade pluralista, entre outros. Pode-se observar que o professor Guto, não vê o enfoque CTS como algo que simplesmente pode ser utilizado no ensino de ciências, mas sim um ensino de ciências pautada na perspectiva CTS para poder atingir as competências citadas por Krasilchik e Marandino para a formação cidadã.

Em seguida lhe foi perguntado por que ainda é tão difícil aplicar o enfoque CTS no ensino médio?

O que o professor Guto traz nessas narrativas são supostos culpados para o problema que a educação de uma forma geral enfrenta: a formação docente, as condições estruturais dos estabelecimentos de ensino, as pressões

por um ensino tradicional visando a entrada na universidade e a precariedade dos livros didático. Ele começa da seguinte forma:

“Primeiro por que os professores precisam compreender que a abordagem CTS não deve se configurar como uma aplicação. Precisa haver uma mudança paradigmática no professor, ou a quebra do pensamento eminentemente positivista de ensino... o obstáculo não é o professor em si, mas a sua formação... a formação continuada de professores segundo essa vertente se faz necessária”

Observa-se que a questão da formação foi atribuída em primeiro lugar o que Krasilchik e Marandino (2007) já destacam como ponto importante no repensar da educação. Posterior a isso: *“as tensões escolares internas e externas para cumprimento de conteúdo programático ao estilo vestibulescos...”*.

O professor destaca as pressões sofridas pelos professores e na fala a seguir ela chama atenção para uma suposta postura comodistas de docentes e discentes quando expressa que *“professores e alunos já estão habituados com o formato de ensino que exploram quase que exclusivamente a memorização de conteúdos.”* Os professores podem até estar habituados com esse modelo de ensino, mas não podem estar conformados e com isso ficar acomodados nesse modelo de educação como reprodução de conteúdos.

As tensões e ou pressões a que o professor Guto se refere também corresponde a um problema levantado por Krasilchik e Marandino (2007) que comentam que essa situação advém do receio que muitos professores têm de discutir temas que envolvam valores devido ao medo de repressão social ou política, divergências com as famílias e preconceitos que acabam levando à manutenção de suas aulas em um patamar seguro, ou seja, dentro de uma zona de conforto, na qual as discussões sobre diferentes pontos de vistas são evitadas.

O professor Guto complementa: *“em terceiro as questões estruturais”*, mas percebe ser este um problema geral da educação e, ainda, comenta sobre a

escassez e ineficiência dos livros didáticos *“pois ainda que na tentativa de estabelecer discretas ações segundo essa perspectiva...poucos alcançam de fato o professor e conseqüentemente a sala de aula.”*

Essas considerações demonstram um quadro desafiador para o professor que busca trabalhar com essa iniciativa, pois não teve uma formação adequada, tem que conviver cotidianamente com as pressões sobre o seu trabalho; se depara algumas vezes com questões estruturais deficitárias e não dispõem de um material didático, como livro, para subsidiar o seu trabalho. É por isso que o professor Guto não concebe a abordagem CTS como uma aplicação, mas, sim como uma mudança paradigmática, uma metamorfose nas relações professor-aluno.

Para ampliar nossa discussão, foi feita ao professor a seguinte pergunta: Como a abordagem CTS contribui para trabalhar a diversidade de relações sociais?

“Não teria uma “receita de bolo”. Acredito que por meio de trabalhos com conteúdo axiológicos relacionados a situações do cotidiano dos educandos compreendendo os diferentes valores que os grupos sociais apresentam, propor forma de como conhecer os diferentes. Como CTS seria importante observar as tomadas de decisão pelos educandos em relação à temática problematizadora”

O ensino de Ciências enquanto campo de estudos busca compreender a aprendizagem de conhecimentos originados no campo das Ciências Naturais, e seus possíveis impactos, também em outros espaços educativos (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007). Para isso o professor não concebe um manual de regras que possa seguir para alcançar esses objetivos. Por isso torna-se importante buscar respostas às questões relativas ao papel social do ensino de Ciências,

frente às diversidades estabelecidas nas relações étnico-raciais, ainda observadas como disparens na nossa sociedade.

Certo consenso entre os professores e pesquisadores da área da educação em ciências que o ensino dessa área tem como uma das suas principais funções a formação do cidadão cientificamente alfabetizado, capaz de não só identificar o vocabulário da ciência, mas também de compreender conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 19).

Então, a visão de aprendizado que o professor Guto compartilha aproxima-se da concepção de Moreira (1997, p. 43)

Aprender, não é somente conhecer algo inédito, é principalmente reprocessar amplificadamente o conhecimento prévio através da interação como novo; “para ser significativa deve ser substantiva e não arbitrária, ao invés de nominalista ou meramente representacional.

Ao ser indagado sobre como trabalha a diversidade em suas aulas de ciências, ele relata que *“O respeito é o principal apelo, compreender o diferente... Sempre que possível solicito a tolerância com o outro que está próximo mesmo que não concorde com seu modo de vida”*. Essa postura está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação, pois:

[...] o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

Percebemos que para trabalhar as relações sociais é necessário envolver as diversas ciências para formação de um cidadão mais consciente, reflexivo e crítico para uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa.

Em outro encontro pedimos ao professor para fazer uma tarefa de complemento de frases. As quatro primeiras frases foram: 1- CTS, 2- Ciência, 3- Tecnologia e 4-Sociedade. Estas frases estimularam a produção das seguintes narrativas:

A abordagem CTS para o professor Guto é *“uma alternativa no ensino de ciências”*, enquanto que o acrônimo formado pelas letras CTS que correspondem a Ciência, Tecnologia e Sociedade foram separadamente expressadas pelas seguintes falas do professor:

*“**Ciência:** Acredito que atualmente como professor é importante elucidar aos educandos que a ciência poder se tornar benéfica ou maléfica a sociedade. Acredito também que é importante reforçar as estratégias educacionais, ou seja, as potencialidades das ciências em benefício para humanidade, tanto para quem for fazer ciências, ciências hard, como também para quem utiliza a ciência como um meio. **Tecnologia:** Corresponde ao produto desse conhecimento que dependendo dos interesses por trás envolvidos podem trazer benefícios ou malefícios. Algo importante para ser frisado e que essa tecnologia esteja ao alcance de todos independente de questões de econômicas, religiosas, de gênero e ou étnico-racias. **Sociedade:** precisa saber lidar com as diferenças e um passo importante para isso é a harmonia entre a ciência e a tecnologia diante da diversidade de sujeitos integrantes.”*

A visão que o professor Guto tem da tríade ciência, tecnologia e sociedade, está de acordo com a explicação de SANTOS e MORTIMER (2001, p. 96):

A ciência não é uma atividade neutra e o seu desenvolvimento está diretamente imbricado com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. Portanto a atividade científica não diz respeito exclusivamente aos cientistas e possui fortes implicações para a sociedade. Sendo assim, ela precisa ter um controle social que, em uma perspectiva democrática, implica em envolver uma parcela cada vez maior da população nas tomadas de decisão sobre Ciência e Tecnologia.

Ele percebe a importância de conscientizar de que não existe uma linearidade entre desenvolvimento científico, progresso, tecnologia e bem estar social. O que a ciência produz poder ter diversos outros interesses que não estejam entre os que gostaríamos de ter como cidadãos.

Para o professor cada aluno é diferente, ou seja, *“cada aluno tem potencialidades e dificuldades diferenciadas e isso deve ser respeitado por quem trabalha na educação”*. Por isso, ele é enfático em dizer que educar nas diferenças é *“desafiador!”*. Além disso, ele manifesta um claro desejo diante da frase: Minha prática pedagógica diante da multiplicidade de relações sociais. Seu complemento foi sincero e claro quando humildemente revela que *“gostaria de aumentar!”*. Isso também é percebido no complemento da frase: Minha disciplina lida com as diferenças que ele fez simplesmente com *“adaptando!”*.

O desafio de trabalhar a questão das diferenças sociais na disciplina biologia talvez seja oriundo dos obstáculos citados anteriormente pelo professor, mas que ele mostra vontade de melhorar esse ensino adaptando-se aos novos tempos e questões sociais.

Essas lacunas podem ser fruto de uma formação deficitária, extremamente positivista durante o seu curso de licenciatura, observada quando ele diz que as questões sociais na sua formação foram *“Bem poucas!”*. Dessa forma como já foi dito anteriormente, pode-se afirmar que Guto olha para o

passado buscando significado nas coisas que fez para representar os valores que ele considera importante e que tem intenção de alcançá-los no futuro.

O professor Guto comenta sobre a rigidez do conhecimento científico e a partir disso aproveita para comentar sobre a sua práxis educativa como uma maneira de ultrapassar essa ciência rigidamente desumanizada:

“Como professor de Ciências Naturais e Biologia, percebo as ciências consideradas hard, devido ao rigor científico e pela sua historicidade e epistemologia. Minha ação docente tem preocupação com os aspectos sociais e humanísticos por meio das ciências naturais pode promover, no sentido do melhoramento do bem estar social em respeito a diferentes culturas.”

Ao relacionar cidadania e ensino de ciências, o professor continua mostrando convicção ao falar em uma formação educacional visando à cidadania, pois:

“esse é um dos principais objetivos da educação científica a formação cidadã. Demonstrando por meio de debates em sala de aula aspectos controversos das ciências, que as verdades científicas são mutáveis, atende a uma determinada época da História, ensinado com temas sociocientíficos a sobre a realidade do educando. Dessa forma o ensino de ciências estará contribuindo para tomada de decisão utilizando os conhecimentos científicos, para melhoria de sua qualidade de vida e do meio social em vive”.

O professor Guto, mostra sinais de sentir-se desafiado com essa concepção de ensino, pois ao falar sobre formação cidadã ele levanta questões

sócio, políticas e econômicas que são pertinentes para a reflexão sobre o momento histórico que a educação está passando.

“Acredito que seja o desafio deste século, pois possibilitar a formação cidadã não é tão simples. Porém, proporcionar a formação cidadã para o bem estar social, formar um indivíduo que participe democraticamente e de forma crítica das problemáticas sociais, diante de uma estrutura capitalista e desenvolvimentista é desafiador”.

Ter bem claro os objetivos do enfoque CTS, representa para Guto fator primordial para a produção de conhecimentos no ensino de Biologia. O que segue a linha de raciocínio de Santos e Mortimer (2001) em que alegam que o principal objetivo do currículo CTS é o letramento científico e tecnológico para que os alunos possam atuar como cidadãos, tomando decisões e agindo com responsabilidade social. Essa abordagem deve produzir transformações levando o ensino a formar pessoas críticas na sociedade.

O professor Guto concebe sua sala de aula como *“um estabelecimento de debates em ciências”*, pois possui como *“um ideal”* uma educação em ciências de qualidade para todos e assim procura *“transformar e ser transformador, sempre”*. Isso porque esse educador acredita que o objetivo da educação é *“O bem estar da sociedade!”*, para isso considera importante desenvolver no aluno valores sociais *“para ser tornar um cidadão crítico-reflexivo”*. Essa produção narrativa do professor mostra que o papel da escola é fazer a transposição do acadêmico para a realidade da vida. O ensino de ciências pode facilitar em muito essa perspectiva.

Não basta fornecer informações atualizadas sobre questões de ciências e tecnologia para que os alunos de fato se engajem ativamente em questões sociais. Como também não é suficiente ensinar ao aluno passos para a tomada de decisão. Se desejamos preparar os alunos para participar ativamente de decisões da sociedade, precisamos ir além do ensino conceitual, em direção a uma educação voltada para a ação social

responsável, em que haja preocupação com a formação de atitudes e valores (SANTOS E MORTIMER, 2001, p. 107).

Segundo o relatório Delors, 1997 feito pela UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, a educação se baseia em quatro pilares que são: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. O terceiro pilar citado é bem claro na importância de relações étnico-raciais que se configuram no respeito pela diversidade e igualdade de direitos, pois ele:

envolve a realização de projetos comuns por grupos de composição variada, compreensão e a aceitação de diferenças e de semelhanças que permitem reconhecer a unicidade da espécie humana, cuja sobrevivência depende da cooperação para superar conflitos e resolver problemas locais, regionais e universais (KRASILCHIK, MARANDINO, 2007, p. 41-42).

Essas intenções que o professor Guto busca, demonstra em suas narrativas a preocupação com um ensino de ciências voltado para as questões sociais e com isso revelando um significado para o aluno. Isso evidencia que quando o professor pensa de forma coletiva está preocupado com o futuro desse aluno que ele está ajudando a formar. Isso se contrasta com um trabalho excessivamente individualista preocupado apenas em cumprir metas de conteúdo onde a atenção docente está centrada apenas no momento presente.

FINALIZANDO ESTA CONVERSA

O ensino baseado na abordagem CTS necessita, não apenas, da oferta de propostas curriculares multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares orientando novas estratégias de ensino de ciências inter-relacionadas com a tecnologia e a sociedade, mas um investimento constante na formação acadêmica, na formação continuada de professores, na pesquisa e preparação de recursos didáticos e estruturais.

Essa conclusão ficou evidenciada nas narrativas do professor Guto que tenta superar as dificuldades de uma formação ineficiente no que diz respeito a questões sociais a partir de uma prática educativa que promova um desenvolvimento de postura mais crítica e reflexiva em seus alunos. Por isso ele percebe que ao adotar a abordagem CTS em sua práxis docente, também estará trabalhando questões sobre multiculturalismo, diversidade e relações étnico-raciais, isso porque a contribuição da ciência e da tecnologia para as discussões sociais não podem se restringir a apenas uma parcela da sociedade.

Essa investigação narrativa realizada com o professor contribuiu para a reflexão dos pesquisadores de como a narrativa representa tanto o fenômeno que se investiga quanto o método de investigação e concordando com Connelly e Clandinin (2011, p. 48) que afirmam que a *“experiência é uma palavra chave, educação e estudo de educação são formas de experiências onde a narrativa seria o melhor modo de representar e entender a experiência”*.

Essa é a concepção de educação que precisa ser formada em professores de diversas áreas. Independente da disciplina o valor de sociedade será medido pelo valor que seus integrantes dão as relações que estabelecem entre si. Concluímos que iniciativas como as do professor pesquisado nesse estudo demonstram que o ensino de ciências possuem importantes contribuições para a discussão e reflexão de temas sociais.

A articulação entre cidadania, ensino de ciências, relações sociais e culturais torna-se importante para superação de estereótipos e preconceitos, valorizando com isso a diversidade e o respeito étnico-racial no estudo das ciências naturais. Então, além do respeito aos direitos universais, ressaltamos a importância da formação de docentes comprometida com a educação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na discussão de questões de cunho social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias em pesquisa qualitativa. EDUFU, 2011

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** (online). 1997, vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em: 07.10.2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. SILVA, M. A. F. (Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. SP: Moderna, 2007.

LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente. ensayos sobre narrativas y educación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:Laertes 2008. Editoria Laertes, 2008.

MOREIRA, M. A. **Modelos mentais**. Porto Alegre, UFRS, 1997

PINHEIRO, N. A. M; SILVEIRA, R. M. C. F; BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 13, n. 1, mês, 2007, p. 71-84.

SANTOS, Wildson Luiz P.; MORTIMER, Eduardo F. Tomada de Decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n.1, p.95-111, 2001.

TACCA, M. C. **Estratégias pedagógicas**: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. Em: M. C. V. R. Tacca (org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006, pp. 45-68.

¹alrscunha@ig.com.br, titulação de Especialização, trabalha atualmente como professor efetivo da Universidade Federal do Pará, lotado na Escola de Aplicação (EAUFGPA) e está regularmente matriculado no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA)

² anacrispimentel@gmail.com, titulação de Doutorado, trabalha atualmente como professora do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da UFPA.

RECEBIDO EM: novembro/2013

APROVADO EM: dezembro/2013

FAMÍLIA E ESCOLA: UM NOVO (RE) PENSAR E (RE) AGIR PEDAGÓGICO**FAMILY AND SCHOOL: A NEW (RE) THINKING AND (RE) ACT PEDAGOGICAL****Isaias Batista de Oliveira Junior¹****Eliane Rose Maio²****RESUMO**

Este artigo tem como propósito demonstrar a involução da escola ao adotar um modelo único de família, do qual se distancia a grande maioria. A escola ao conceber o papel de desenvolver o conhecimento busca dividir a tarefa com as famílias tentando integrá-las ao âmbito escolar como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem. Porém as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX têm dado novos contornos aos núcleos familiares e o que se observa na maioria das vezes é que o sistema educacional desconhece, ignora ou culpa os novos arranjos familiares pelo “sucesso” ou “fracasso escolar” de seus alunos. Considerações essas que tem despertado o interesse de teóricos em estudar as famílias, buscando identificá-las, de modo que essas características inflijam à escola maior precaução quando se tratar de afirmações taxativas sobre a normatividade das famílias em seus ritos escolares. As considerações finais do referido estudo apontam que investir em capacitação da comunidade escolar, bem como uma reestruturação curricular, são necessárias, objetivando a ética, o respeito à diversidade e o acolhimento dos sujeitos oriundos dessas novas configurações familiares.

Palavras-chave: Diversidade - Configurações Familiares – Educação – Integração Família/Escola.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the school's involution with the adoption of a single model of family, which the most part of the people are distant. When the school design the function of developing the knowledge, try to share the work with the family, searching to integrate it into the school as a supporting in the teaching-learning process. But the changes that happened in the last decades of the twentieth century have given new dimensions to the households and what is observed in the most of the times is that the educational system unaware, ignore or blames the new family arrangements for the “success” or “school failure” of their students. These consideration has aroused the theorist's interest in studying families, seeking to identify them, so that these characteristics inflict the school more caution when dealing with categorical statements about the family's normativity in their school rituals. The finals considerations of this study indicate that the investment in training the school community, as well a curriculum restructuring are needed, aiming ethics, respect for the diversity and the host of the subjects from these new families configurations.

Keywords: Diversity - Family Settings - Education - Integration Family / School.

INTRODUÇÃO

Não se inicia qualquer locução a respeito de educação sem associar escola³ e família como co-autoras do processo de ensino-aprendizagem, visto que

A educação tem um papel fundamental na produção, reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004, p. 47).

Como protagonista da formação do ser social, a escola sente a necessidade da inclusão das famílias em seu interior. Seguindo esse viés, Nogueira reporta que “temos assistido, nos últimos anos, a formulação de políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento de participação e da cooperação entre famílias e escola” (2006, p. 156). O Brasil, não ficou alheio a essas políticas e temos presenciado iniciativas governamentais e de estabelecimentos de ensino voltadas ao chamamento da família para o interior da escola, como participantes do processo educacional. No entanto Carvalho (2000, p.149) alega que “ao acentuar a responsabilidade dos pais pelo aproveitamento e sucesso escolar do aluno e pela eficiência e eficácia da escola, a política de articulação família-escola traz uma série de implicações e flexibilidades”, que impõem responsabilidades para ambas as instituições.

No entanto, fica evidente, nessas políticas, que os conceitos de “família” e suas “formas de organização” têm sido pouco trabalhados no ambiente escolar⁴. Uma vez que ao se estabelecer uma parceria entre escola-família, torna-se necessário conhecer afundo os atores envolvidos nesse processo, pois como defende Carvalho “essa forma de política impõe tensões. Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluyente, do qual se

distancia um grande número de famílias” (2004, p.149). E também porque “permanecem implícitas as relações de classe e, sobretudo de gênero, que compõem os modelos de família que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar” (2000, p.144).

É necessário, que órgãos governamentais e escolas compreendam as significações de família, ao lançarem políticas de participação e integração da família/escola, uma vez que a família ora considerada “padrão”, vendida como sendo a “ideal” e comprada pelo sistema escolar, deixou há tempos de ser um modelo predominante, devido aos novos arranjos familiares.

Embora não possamos falar em uma total falência do sistema patriarcal, é preciso reconhecer que suas leis e noções internas não dão mais conta das demandas relacionais criadas nas sociedades liberais e democráticas, onde os cidadãos criam e recriam mais livremente suas experiências afetivas. Além disso, contam com recursos técnicos da medicina reprodutiva para escolher como desejam conceber seus filhos. Neste sentido, o declínio do patriarcado tem se mostrado evidente em muitos contextos relacionais, dos quais a família é o mais visível, mas ele permanece ainda com certa força no imaginário social de sociedades ainda frágeis do ponto de vista do favorecimento da expressão livre de seus cidadãos. Isto se verifica não só nas manifestações afetivas, mas na forma como é conduzida, com frequência, a política das relações entre gêneros. Vivemos, assim, muitas contradições: na prática acompanhamos a diversificação dos modelos familiares, mas em tese continuamos, em grande medida, a considerá-los a partir de concepções que se tornam cada vez mais obsoletas (PASSOS, 2005, p. 33).

Por isso pesquisadores da relação escola-família, como Oliveira *et al.*, (2008), Caniço *et al.*, (2010), Nogueira (2006), Dessen e Polonia, (2007) dentre outros autores, têm buscado conceituar e classificar as novas configurações familiares que podem estar presentes no cenário escolar, com o objetivo de evitar erros sucessivos e constantes das escolas no processo de chamamento de “pais”, “mães” e “família” para participarem do processo formativo, como sendo indivíduos e institutos padronizados, estereotipados, normativos e baseados em sexo ou gênero. Esses levantamentos nos permitem comprovar que os laços de consanguinidade, as formas legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda podem ser algumas das variáveis que, combinadas ou isoladas nos permitem identificar inúmeras organizações familiares, além daquelas ditas “tradicionais”.

Partindo desse pressuposto o presente estudo visa ampliar a publicação sobre as configurações familiares, a fim de demonstrar o desconhecimento das escolas sobre as novas organizações, somando-se aos estudos já existentes. A partir daí delineiam-se os objetivos específicos do trabalho, tais como: analisar o histórico de participação da família na escola; os aspectos que levaram a evolução da composição das famílias contemporâneas através de conceitos; classificações e leis; demonstrar o relacionamento da escola com a família no processo educacional a fim de que ambas possam se adequar aos novos paradigmas familiares conferidos pela evolução dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

BREVE HISTÓRICO DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO AMBIENTE ESCOLAR

A integração entre escola e família tem despertado o interesse de cientistas das mais diversas áreas do conhecimento, bem como tem sido alvo de políticas públicas educacionais objetivando a participação e cooperação entre família e escola, principalmente no que se referem à implicação da relação de ambas as instituições no desempenho escolar de discentes nas variadas esferas de ensino. Dessen e Polonia, afirmam que

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (2007, p. 22).

No mais alegam que através dos “benefícios de uma boa integração entre a família e a escola é que se relacionam as possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (Polonia & Dassen, 2005, p.305). Consequentemente, as famílias passam a ser convidadas a integrarem as escolas, como contribuintes do processo educativo. Como expõe Carvalho (2004, p.52), ao referir sobre a “instituição do Dia Nacional da Família na Escola, lançado pelo MEC, e da

publicação da Cartilha Educar é Uma Tarefa de Todos Nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças”. Ou campanhas publicitárias para que famílias de estudantes da rede pública recebessem em seus domicílios, pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com a intenção de avaliarem os serviços públicos escolares prestados.

Seguindo essa esteira, a escola, cria estratégias para introduzir a família no âmbito escolar, partilhando a tarefa de educar, lançando mão de “palestras, cursos, jornadas, “festas da família”, agenda escolar do aluno, bilhetes, contatos telefônicos, conversas na entrada e na saída das aulas” (NOGUEIRA, 2006, p.164)

Refletindo sobre essas políticas educacionais, perguntamos, de que modelos de família estão a falar? Qual simbologismo tem a escola ao aplicar como tarefa aos alunos, a figura de uma gravata⁵ para colorir e entregar ao seu pai em comemoração ao “dia dos pais”? Porque atribui às mães⁶ a tarefa de auxiliar seus filhos na execução dos “deveres de casa”? Como recebe em um evento festivo a família por ela concebida como não normativa de um aluno? E principalmente, como o aluno se sente ao perceber que a sua família não é aquela transmitida pela mídia⁷ e incorporada pela escola como a ideal?

ASPECTOS EVOLUTIVOS DA FAMÍLIA

A instituição familiar passou a refletir as mudanças históricas que ocorreram na sociedade e no percurso destas evoluções se formaram novos núcleos familiares, distantes daqueles modelos de família considerados tradicionais, padronizados, determinando as entidades onde se predomina os aspectos sentimentais.

Após as duas guerras mundiais e a revolução industrial, a família, nas décadas de 50 e 60, passou por modificações acentuadas. Houve um maior incentivo em privilegiar mais o indivíduo, com seus valores e capacidades do que sua posição social, gênero ou idade. A família de características hierarquizadas foi se estruturando como uma família onde os conceitos de igualdade passaram a predominar, contribuindo para isso o surgimento de uma nova perspectiva sobre as questões de gênero. A família moderna após a industrialização passou a ter maiores possibilidades de se constituir através da livre escolha dos cônjuges fundamentada no amor conjugal. Passou-se a dar mais importância à realização pessoal na união conjugal, tendo o afeto,

muitas vezes, o poder de direcionar as decisões pessoais (HINTZ, 2001, p.10).

Diante desse cenário estrutural da família “a mulher passa a trabalhar fora com a finalidade de aumentar a renda familiar. Aos poucos sente a necessidade de ampliar seu campo de trabalho e passa a participar de atividades educativas, profissionais, culturais, artísticas e políticas” (Hintz, 2001, p. 12). A ampliação de seu campo de trabalho e de sua jornada leva-a a passar mais tempo fora de casa. Dentre outros fatores relevantes na formação das novas estruturas familiares, “temos, ainda, as mudanças que afetam diretamente às condições de procriação tais como: barriga de aluguel, embriões congelados, procriação artificial com doador de esperma anônimo” (Ceccarelli, 2007, p. 91-92). Condições essas, que tem dado novos prismas as entidades familiares.

Já, para Oliveira e Araújo (2010) e Alves (2007), mudanças maiores no contorno familiar se deram com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que estabeleceu princípios fundamentais em relação a esse instituto e reconheceu como entidade familiar à união estável e a família monoparental, contrariando o Código Civil de 1916 que previa como *status familiae* aqueles agrupamentos oriundos do instituto do matrimônio. “Foi somente a partir daí que o Estado, constitucionalmente, passou a dar proteção às famílias que não fossem constituídas pelo casamento” (PEREIRA, 2003 p. 08).

Nessa linha, observa-se que a entidade familiar ultrapassa os limites da previsão jurídica, para abarcar todo e qualquer agrupamento de pessoas onde permeie o elemento afeto, ou seja, deverá reconhecer como família todo e qualquer grupo no qual os seus membros enxergam uns aos outros como seu familiar (ALVES, 2007, p 330).

Durante seu processo evolutivo os núcleos familiares acabaram sofrendo “fortes influências políticas, econômicas, sociais e culturais, ocasionando mudanças nos papéis e nas relações em seu interior, bem como alterando sua estrutura no que diz respeito à composição familiar” (Simionato;Oliveira, 2003, p.58). Para Hintz,

Sem dúvida, diversos fatores externos ao grupo familiar advindos das modificações cultural e econômica, da aquisição tecnológica, de

novos valores sociais e religiosos levaram a modificação da estrutura familiar, provocando nos indivíduos a necessidade de se adequarem internamente, reformulando seus valores familiares e individuais (2001, p.11).

Ao analisar esse processo de formação das atuais famílias, verifica-se uma forte tendência para mudanças de uma estrutura ora hierarquizada para uma estrutura de igualdade social. De papéis pré-determinados para papéis complementares. De separação de gêneros para a igualdade de gêneros. Não sendo mais a família para Oliveira *et al.*, (2008, p.88) “atrelada necessariamente à concepção de família nuclear, composta de mãe, pai e filhos, seguindo o modelo tradicional, patriarcal”, cabendo a essas novas instituições,

[...] o papel único e específico de fazer valer, no seu seio, a dignidade de seus integrantes como forma de garantir a felicidade pessoal de cada um deles. A construção de sonhos, a realização do amor, a partilha do sofrimento, enfim, os sentimentos humanos devem ser compartilhados nesse verdadeiro “LAR, Lugar de Afeto e Respeito” (ALVES, 2007, p.336).

Desta forma, a família contemporânea é caracterizada pela redefinição de papéis, socialização e hierarquia. Fatores estes que de forma isolada ou combinada permitem as mais diversas formas de organização familiar centradas na valorização da solidariedade, dignidade, na ajuda mútua, colaboração, bem estar coletivo e aspectos afetivos.

ASPECTOS INVOLUTIVOS DA ESCOLA

Mesmo diante de políticas educacionais e organizacionais de chamamento e participação da família no espaço escolar, visando à efetivação do processo de ensino-aprendizagem e analisando aspectos evolutivos das composições familiares é no cotidiano escolar que se presencia a maior involução dessas propostas.

São no âmbito escolar que se fazem alusão as figuras familiares enfatizando os gêneros, onde se comemora o dia dos “pais” ou das “mães”, fazendo inferências a objetos representativos desses indivíduos. É nesse espaço que a família é estereotipada como sendo aquela normativa. Pois, verifica-se o desconhecimento ou ignorância de alguns educadores⁸, enquanto

figuras representativas da escola no que tange às formas de arranjos familiares ao convidar o “pai” ou a “mãe”, a participarem de rituais, desconsiderando qualquer outra forma de organização familiar que não se enquadre em seus moldes tradicionalistas.

Outra característica que torna evidente o conservadorismo familiar das escolas está impresso ao estabelecer como parâmetros de aprendizagem a procedência familiar, responsabilizando as novas estruturas familiares pelo desempenho escolar de seus alunos⁹.

Tais considerações são alvos de estudos para Carvalho (2000, 2004), Yunes, Garcia e Albuquerque (2007) e Oliveira e Araújo (2010) principalmente no que se refere à visão dos profissionais da educação relacionados à participação da família no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que educadores alegam que a família tem estado por trás do sucesso e tem sido culpada pelo fracasso escolar, acusando as famílias pelas dificuldades dos estudantes. Além de possuírem crenças pessimistas sobre as novas configurações familiares, que aliadas a outros aspectos, são caracterizadas como desorganizadas, desviantes e instáveis. Dessa maneira as famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas dificuldades escolares.

Esses aspectos seguem na contramão de todas as políticas educacionais de integração da família e escola. Uma vez que tende a afastar as entidades familiares que por ela são consideradas desordenadas. Consequentemente o processo de ensino-aprendizagem torna-se comprometido pela desintegração desses institutos necessários para a efetividade da ação.

AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES NA ESCOLA

Definir e classificar a família na atualidade exige conhecimento, uma vez que ela é composta por um emaranhado de redes de interações, na composição de seu mosaico, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Na contemporaneidade a família não pode ser definida apenas pelos laços de consanguinidade ou por aspectos legislativos, mas sim por um conjunto de variáveis, incluindo o significado das interações e relações entre as

peças e das alterações sociais. Dessa forma torna-se interessante observar que a dissolução de um modelo de família pode dar origem à outra classificação e vice-versa, ou que um núcleo familiar, pode se enquadrar dentro das mais diversas espécies de família, sendo assim “podemos ver a família como um gênero que comporta várias espécies. É o reconhecimento de que a família não é mais singular. É plural” (Pereira, 2003, p. 08). Já que,

Os laços de consangüinidade, as formas legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de 196 tipos de famílias, produto de cinco subsistemas resultantes da concepção ecológica de *micro*, *meso*, *exo*, *macro* e *cronossistema*). *Microsistema* tem como base as relações diádicas, isto é, como os genitores interagem, com destaque para o grau de intimidade: se o estilo de vida é compartilhado ou separado, se esta relação é considerada heterossexual ou homossexual, se há alteridade no poder ou não. Já aquelas influências provenientes do *mesossistema* compreendem as relações com os filhos, ou seja, a sua presença ou ausência, se eles são biológicos ou adotivos e se moram com os pais ou não. No tocante ao *exossistema* do grupo familiar, esse engloba os contextos e as redes sociais que asseguram o sentimento de pertencer a um grupo especial, social ou cultural, tais como as relações mantidas por laços de consangüinidade ou casamento, vínculos de dependência ou autonomia financeira ou emocional. E o *macrossistema* reflete os valores e as crenças compartilhadas por um conjunto de pessoas, por exemplo, relacionadas ao fato de a união ser civil ou não, de a relação ser estável ou temporária, de os cônjuges habitarem ou não o mesmo espaço físico. E, por fim, o *cronossistema* diz respeito às transformações da família na sociedade, incluindo as suas diferentes configurações ao longo do tempo, dentre as quais a família extensa ou parenteral (PETZOAL, 1996 apud. DESSEN; POLONIA, 2007, p.23)

Demais agentes buscam identificar as entidades familiares fundamentados em outros aspectos, como Caniço *et al.*, (2010) que classificaram as famílias no que diz respeito à estrutura e dinâmica global em 21 categorias, a forma de relação conjugal em 06 divisões e por fim a relação parenteral em 07 grupos. Interessa-nos a primeira classificação, por sua formulação estar ligada a aspectos estruturais tornando mais simples sua visualização por sujeitos externos a ela, ou seja, a escola. Daremos ênfase às configurações daquelas famílias onde seus membros estejam inseridos no cotidiano escolar, através de seus filhos e/ou familiares, a fim de aproximar ambos os institutos, através do reconhecimento de suas peculiaridades.

Características essas que deve impor à escola maior cuidado ao tratar de afirmações categóricas sobre a normatividade da família como participantes do processo escolar.

EM BUSCA DE UMA INTEGRAÇÃO MAIS EFETIVA

Defende Carvalho que

Ao tentar estabelecer uma parceria com a família e convocar os pais (termo genérico para pais e mães), como estratégia de promoção do sucesso escolar, a escola, deve considerar principalmente a diversidade de arranjos familiares de uma parte considerável das famílias bem como as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola (2004, p.42).

Pois como afirmam Oliveira e Araújo (2010) e Polônia e Dessen (2005), não restam dúvidas de que para profissionais da educação entender a relação que se estabelece entre a família e a escola é necessário antes, conhecer a concepção que os mesmo têm a respeito da família de seus alunos, uma vez que o reconhecimento das diferenças na composição familiar, possibilitaria implementar estratégias apropriadas de chamamento da família para participar no âmbito escolar, bem como fornecer orientações específicas para cada família/aluno, observando-se as características culturais, os papéis e a disponibilidade efetiva para concretizar as atividades conjuntas a ambas instituições - o processo de ensino-aprendizagem.

A integração do ambiente escolar com a família contemporânea não é uma tarefa fácil e para Polônia e Dessen (2005, p. 310) “não deve ser encarado de forma amadora ou idealística. Urge que dados empíricos sejam gerados, permitindo a identificação de valores que facilitam ou dificultam essa interação”, principalmente no que tange as configurações familiares.

Como princípio básico, reconhecer os processos que permeiam as duas instituições e suas inter-relações possibilitaria o que nos traz Gasparin (2011, p. 03) a criação de um método de ensino reconstruído em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, e que não se resume a escola, mais sim a realidade social mais ampla, uma vez que a leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar

e agir pedagógico descaracterizado de um idealismo familiar, e despojado sobre o prisma da diversidade de sua composição.

APRESENTANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Profissionais e estudiosos de áreas correlatas à educação têm focalizado a família como objeto de estudo a partir da constatação de que ela desempenha papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. Porém a complexidade dos fatores que interferem na sua constituição requer que todos aqueles que pretendem defini-la em suas pesquisas, busquem refletir que ela deve ser compreendida historicamente e analisada em suas especificidades.

Partindo desses pressupostos, podemos destacar três aspectos fundamentais para a compreensão das novas configurações familiares;

Sua consideração dentro de um contexto mais amplo das relações sociopolíticas de uma dada realidade; a observação de uma ética relacional que dê conta das transformações que ocorrem nos pequenos grupos regidos pelas redes de afeto; e, por fim, o entendimento de que uma ética relacional que assegure as especificidades de cada contexto possa evitar, em futuras gerações, o martírio advindo de posições preconceituosas que excluem os sujeitos por não pertencerem aos padrões estabelecidos e não se regularem pelos valores hegemônicos (PASSOS, 2005, p. 33).

Falamos, então de evitar o preconceito, e o açoite imposto pelos padrões de normatividade aos integrantes dessas atuais configurações familiares, para isso propomos as escolas;

Que as novas formas de ser família hoje sejam consideradas a partir de uma ética que leve em conta as demandas afetivas dos sujeitos nelas envolvidos. Esta ética deve estar assentada, portanto, nas diferentes formas de conjugalidade, parentalidade e filiação que configuram um contexto familiar baseado nos laços de afeto. Seus princípios adviriam não mais das leis gerais que fundamentam a ordem familiar patriarcal, mas das novas redes que sustentam as relações de afeto nas novas famílias. Isto significa dizer que ela está sendo reconstruída permanentemente a partir das expressões relacionais que se diferenciam, repercutindo no contexto da sociedade mais ampla, ao mesmo tempo que são marcadas pelas tramas sociais (PASSOS, 2005, p. 33-34).

Embora os conceitos de família possam ser diversos, para Simionato e Oliveira (2003, p.58) “um ponto comum é que a união dos membros de uma família, com ou sem laços consanguíneos, se dá a partir da intimidade, do respeito mútuo, da amizade, da troca e do enriquecimento conjunto”, ou como defende Alves (2007, p.330) “onde permeie o elemento afeto”. E tal qual, é conveniente que a escola haja com a mesma conduta ao relacionar-se com essas entidades familiares.

Esse estudo nos leva a pensar nas inúmeras plasticidades das configurações familiares, características essas que deve infligir à escola maior precaução quando se tratar de afirmações taxativas sobre a normatividade da família em seus ritos escolares. É imprescindível que a escola olhe para essas famílias com flexibilidade e bom senso, na tentativa de estabelecer uma ética educacional em que os sujeitos envolvidos em seu processo, possam expressar suas singularidades afetivas, culturais e sociais.

Baseado nos estudos de teóricos aqui apontados e pela vivência no cotidiano escolar é possível apontar que o conceito que a escola apresenta de família na contemporaneidade é retrógrado, o que comprova a necessidade de novos estudos a respeito da relação escola e família, a revisão dos atuais currículos educacionais, bem como a criação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de educadores, com enfoque nas atuais composições familiares, identificando suas características e condições evolutivas. Focados na instauração de uma escola democrática e maleável perante as mudanças decorrentes dos aspectos cognitivos, sociais, econômicos, culturais e afetivos nos novos núcleos familiares - que se encontram cada vez mais frequente no âmbito escolar - de forma a combater o preconceito e o caráter hegemônico apresentado pelas instituições de ensino em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Barreto Moreira. O Reconhecimento Legal do Conceito Moderno de Família: O Art. 5º, II e Parágrafo Único, da Lei Nº 11.340/2006 (Lei Maria Da Penha). **De jure**: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n.8, p.329-34, jan./jun, 2007.

- CANIÇO, Hernani *et al.* **Novos Tipos de Família**. Plano de Cuidados. Coimbra: Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 1ª ed. jun, 2010.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr.2004.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre a família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 143-155. julho/2000.
- CECCARELLI, Paulo Roberto. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, p.89-102, jun. 2007.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, p.21-32, 2007.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª.ed. rev., 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**. p.8-19, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, n. 31(2). p.155-170, jul/dez. 2006.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas. p.99-108, janeiro-março. 2010.
- OLIVEIRA, Débora et al. Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão da produção científica. **Interação em Psicologia**, Curitiba, p.87-98, jan./jun. 2008.
- PASSOS, Maria Consuelo. Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família. **Psi. Clin**. Rio de Janeiro, vol. 17, n.2, p.31-40, 2005.
- PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito de família: uma abordagem psicanalítica**. 2ª. ed. rev. atual. ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.
- POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca da compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 9.n.2, p.303-312, 2005.
- SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral; OLIVEIRA, Raquel Gusmão. Funções e Transformações da Família ao Longo da História. **I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPpPr** – p.57-66., nov./2003.
- YUNES, Maria Angela Mattar; GARCIA, Narjara Mendes; ALBUQUERQUE, Beatriz de Mello. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças

dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. **Psicol. Reflex. Crit.**, vol.20, n.3, p. 444-453. 2007.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduado em Nutrição pela Universidade Filadélfia de Londrina e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: jr_oliveira1979@hotmail.com

² Doutora e Pós-Doutora em Educação Escolar – UNESP/Araraquara, Docente da Universidade Estadual de Maringá, do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação – PPE. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

³Referimo-nos a Escola como sendo o espaço educacional que oferta as modalidades de ensino infantil, fundamental, médio e creche.

⁴ Fato que observamos corriqueiramente nos ambientes escolares ao invocarem pais e/ou mães a participarem do processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Citamos como exemplo a figura de uma gravata por ser um objeto que representa a figura masculina do ponto de vista escolar e que faz alusão a figura paterna.

⁶ Em nossa experiência educacional observamos a escola incumbir às mães a missão de auxiliar seus filhos na execução das “tarefas de casa”.

⁷ As propagandas midiáticas, em sua maioria, divulgam as famílias como sendo aquelas compostas pelo pai, mãe e filhos e a escola reproduz esse modelo.

⁸ Ao programar um encontro pedagógico com Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, sendo um dos temas propostos às novas configurações familiares e a necessidade de formação de professores e a adequação curricular para inclusão dessas entidades no âmbito escolar, ficou explícito a involução de alguns desses educadores ao defenderem a idéia de que se ajustar aos novos moldes de família, seria desvirtuar o tradicionalismo, pois em sua visão, mesmo que existam outras composições familiares, aquele modelo que em sua concepção é normativo, continua a predominar na sociedade contemporânea. E que tal debate poderia incutir em seus educandos valores liberais ao considerar como entidade familiar toda e qualquer forma de organização.

⁹ Aspectos que se tornam evidentes em reuniões e conselhos de classes ao nos referirmos a algum aluno e seu desempenho escolar ser apontado como resultado da sua composição familiar.

RECEBIDO EM: novembro/2013

APROVADO EM: dezembro/2013

ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA: SERIA ESTA UMA QUESTÃO?

ETHICS IN CONTEMPORARY MANAGEMENT: IS THIS A QUESTION?

Lydia Maria Pinto Brito¹

Ricardo Sérgio Gomes Vieira²

RESUMO

A partir do texto “Ético: Ser ou não ser? Seria esta uma questão?” publicado nos Anais do Enanpad 2006, existe uma discussão se realmente pode haver ética nos relacionamentos de marketing em um ambiente concorrencial no qual as organizações estão inseridas. Neste artigo, trataremos da ética não como um pressuposto para a construção de relacionamentos de negócios, como aconteceu no artigo mencionando, mas na maneira como ela tende a ser entendida pelos atores organizacionais. Questionamo-nos, fundamentado pelos conceitos de ética da filosofia clássica e moderna, se é possível o exercício da ética dentro do modelo capitalista de produção? O que está se convencendo chamar de ética na Administração não seria uma moral datada histórica e espacialmente? Existe uma “ética” que não seja social? Os conceitos de Administração dão conta dos problemas gerados no campo de sua própria ação? Inferimos que os respondentes percebem a importância da moral, por eles nomeada de ética, entretanto, acreditamos ser necessário melhor compreensão do real significado e dimensão para a Administração contemporânea deste termo. Aqui reside o objetivo deste ensaio.

Palavras-chave: Ética - Ética Weberiana - Ética Marxista.

ABSTRACT

From the text "Ethics: To be or not to be? Is this a question?" Published in the Proceedings of Enanpad 2006 there was actually a discussion can be ethical marketing relationships in a competitive environment in which organizations are embedded. In this article, we address the ethics not as a prerequisite to building business relationships, as in the article mentioning, but the way it tends to be understood by organizational actors. We wondered, founded by the ethical concepts of classical and modern philosophy, it is possible the exercise of ethics within the capitalist mode of production? What is with the convention call ethics in management would not be a moral dated historical and spatially? There is an "ethical" than social? The concepts of Directors aware of the problems generated in the field of their own action? We infer that respondents perceive the importance of morale, which they named ethics, however, we believe it is necessary to better understand the real meaning and dimension to the contemporary management of this term. Herein lies the purpose of this essay.

Keywords: Ethics - Weberian ethics - Marxist ethics.

1 INTRODUÇÃO

Como bem lembra (VIEIRA, 2006) as questões éticas e morais vem sendo consideradas cada vez mais relevantes para o entendimento da construção de relacionamentos de negócios. Ao que parece, na sociedade contemporânea e nos mercados e organizações que nela estão inseridos, a moral não é mais considerada algo periférico na geração e desenvolvimento dos relacionamentos interorganizacionais. Ao invés disso, é apontada como um dos pilares do existir destas interações (cf. CHONKO e HUNT, 1985; HUNT e VITELL, 1986; KAVALI, TZOKAS e SAREN, 1999). Em seu cotidiano de negócios os atores organizacionais se envolvem com dilemas e questões éticas associados aos julgamentos relacionados às finalidades últimas das ações. Contemplar e observar o aparecimento de questões éticas e morais em suas pesquisas focalizadas no cotidiano de negócios de atores organizacionais já vem sendo o objetivo de alguns acadêmicos (e.g., KELLER e MACHADO, 2006; FOURNIER e YAO, 1997). Apesar de Vieira (2006) apontar que o interesse por este termo se deve as fortes evidências de que a formação teórica de tais relacionamentos possui raízes nos princípios e conceitos éticos e morais, tais como: noção de benefícios mútuos e recíprocos, os quais estão em consonância com as teorias que versam sobre lealdade, percepção de justiça e confiança mútua entre os parceiros (i.e., indivíduos interagentes) (cf. GUNDLACH e MURPHY, 1993; MURPHY, WOOD e LACKZINIAC, 1996; TAKALA e UUSITALO, 1996), numa maneira mais ampla podemos citar a emergência das questões ecológicas e o compartilhamento da responsabilidade pelo futuro do planeta como pauta de relações políticas, econômicas e de negócio internacionais.

Ao final de seu trabalho, o autor afirma que surgiram mais perguntas do que respostas. Ele alega que ouviu por inúmeras vezes a importância percebida pelo ator organizacional de ser ético e que isto é considerada por eles como condição fundamental para a construção de relacionamentos, mas questiona o real significado deste termo significa para estes atores interagentes. Em outras palavras, não ficou claro o que é entendido pelos empreendedores de empresas de base tecnológica o que significa ser uma pessoa ética. Por esta razão ele indica a necessidade de revisitar este tema

com mais profundidade. Resgatando o referencial de análise que possibilitou a este autor pontuar e interpretar as falas dos pesquisados, iremos utilizar neste trabalho o conceito de ética e moral da filosofia clássica e moderna; a abordagem compreensiva weberiana; e a abordagem crítica marxista.

Assim, este estudo se fundamenta em autores da área de negócios e marketing e tem como referencial de análise os conceitos de ética da filosofia clássica e moderna (ARISTÓTELES, 2005 e KANT, cf. VANCOURT, 1987), na identificação do confronto entre os pressupostos subjacentes aos relacionamentos a partir de: (A) da análise compreensiva de Weber (1959), autor fundante do pensamento da Administração, mediante a utilização das teorias de ética da convicção e ética da responsabilidade; e (B) da análise do materialismo dialético de um autor crítico do modelo capitalista, representado por Marx (1982) a partir das categorias de trabalho, totalidade, sociedade de classes e materialismo histórico. As perguntas de partida que orientaram este ensaio estudo consistem: é possível o exercício da ética dentro do modelo capitalista de produção? O que está se convencendo chamar de ética na Administração não seria uma moral datada histórica e espacialmente? Existe uma “ética” que não seja social? Os conceitos de Administração de Marketing dão conta dos problemas gerados no campo de sua própria ação.

Ainda assim, embora se possa supor que os relacionamentos e interações de negócios estejam imbricados em princípios éticos, poucas tem sido as pesquisa empíricas que objetivaram compreender o significado das ações éticas e morais presentes nas relações entre estes atores organizacionais. Mesmo porque se pressupõe que é um tema já estudado e que faz parte do composto de confiança. Assim, na intenção de trazer á tona esta discussão, este artigo tem por objetivo explorar o real significado e dimensão para a Administração contemporânea do termo Ética.

2 O QUE É ÉTICA E MORAL?

Aristóteles (2005) classificava os campos do saber em: ciências *produtivas* – que estudam as práticas produtivas e as técnicas, como a arquitetura, a economia e a medicina, e por que não dizer, em termos de hoje, a administração; as ciências *teóricas* ou contemplativas – que estudam coisas que existem independentemente dos homens e de suas ações como,

por exemplo, a física e a biologia; e as ciências *práticas* – que estudam as práticas humanas enquanto ações que têm nelas mesmas seu próprio fim. É nesta última categoria que se enquadraria a Ética. Desta forma, caberia a Filosofia: o conhecimento do SER ou ontologia; o conhecimento da capacidade humana de conhecer exercitado pela lógica e pela ciência; e o conhecimento das ações humanas ou dos valores e das finalidades da ação humana, tais como aquelas que têm em si mesmas sua finalidade como a ética, a política e a vida moral e as ações que têm finalidade numa obra como a arte.

Assim, a ética para a filosofia clássica, faz parte do exercício de filosofar, enquanto dimensão que busca a finalidade última das coisas e dos seres, e que consiste em toda arte e toda investigação, bem como toda ação e toda escolha que tem objetivo o bem, o melhor, o sumo bem universal que beneficiaria o conjunto da sociedade na conquista da felicidade. A ética é, portanto, parte da filosofia que aborda, analisa e critica a partir de valores universais os fundamentos e os princípios da moral.

Já a moral seria a ciência do bem e do mal, ou seja, a teoria do comportamento humano que varia de cultura para cultura e se modifica no tempo e/ou no espaço e/ou no âmbito de uma mesma sociedade. É um corpo de preceitos e regras que visa a dirigir as ações humanas segundo os princípios de justiça e equidade natural.

Na Filosofia Moderna, Kant (VANCOURT, 1987) de acordo com Aristóteles, entende que os problemas éticos caracterizam-se pela sua universalidade, enquanto que os morais se apresentam nas situações concretas da vida cotidiana. A moral significa etimologicamente costume, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito, correspondendo assim, aos eventos da vida cotidiana que dizem respeito à conduta subjetiva. A ética é uma disciplina normativa (teoria) que tem como objetivo explicar, esclarecer ou investigar em determinada realidade os princípios, regras e valores que devem regular a ação humana, tendo em vista a sua harmonia, visando elaborar os conceitos correspondentes, com a função de indicar o melhor comportamento do ponto de vista moral. Para tal, a ética eleva os seus princípios e as suas normas à categoria dos princípios e normas universais, válidos para qualquer moral, apesar desta ser dinâmica e mutável com o tempo.

Assim, a moral é entendida como um sistema de valores e princípios, das prescrições admitidas, de normas (dotadas de caráter histórico e social) que uma dada sociedade regulamenta ao longo das épocas por meio de relações mútuas entre atores, ou entre esses e a comunidade (OLIVEIRA, 1996). Desta forma, para Kant, uma lei moral pode ser generalizada e atingir a condição de lei ética, desde que a primeira possa ser aplicada a todos os “seres” dotados de razão (imperativo categórico). Isso significa dizer que tal lei moral (elevada à categoria ética) provém de princípios universais, não podendo, dessa forma, ser fruto da experiência, posto que pudesse ser considerada uma lei particular, passível de ser relativizada e, sendo assim, apenas uma regra social. Portanto, ética e moral podem ser tomadas enquanto instâncias intercambiáveis. (DIAS, 2002; OLIVEIRA, 1996) já que a Ética, por sua dimensão filosófica, faz a crítica da moral.

3 ANÁLISE COMPREENSIVA DE WEBER

Para Weber (SROUR, 2003), um dos autores fundante do pensamento da Administração, existem dois tipos de teorias éticas: Ética da Convicção, entendida como deontologia (tratado de deveres) que se pauta por valores e normas previamente estabelecidos, cujo efeito primeiro consiste em moldar as ações que deverão ser praticadas; e a Ética da Responsabilidade, conhecida como teleologia (estudo dos fins humanos) quando os agentes realizam uma análise da situação e avaliam os efeitos que a ação produz, planejam resultados positivos para a coletividade e ampliam o leque das escolhas.

A Ética da Convicção tem duas Vertentes: de princípio – que se atém rigorosamente às regras pré-estabelecidas, com desinteresse pelas circunstâncias; e a da esperança que é ancorada em ideais.

Já a Ética da Responsabilidade tem como foco a decisão e deriva de uma reflexão sobre as implicações que cada possível curso de ação apresenta; obriga-se ao conhecimento das circunstâncias vigentes; configura uma análise de riscos; supõe uma análise de custo e benefícios; e funda-se sempre na presunção de que serão alcançados conseqüências ou fins muito valiosos, porque altruístas e imparciais. Suas Vertentes são: Utilitarista – exige que as

ações produzam o máximo de bem para o maior número de pessoas; e Da finalidade – determina que a bondade dos fins justifica as ações empreendidas.

Quadro 1– As duas teorias éticas

Ética da Responsabilidade - Teleologia (estudo dos fins humanos)	Ética da Convicção – Deontologia (tratado dos deveres)
É uma ética dos propósitos, da razão, dos resultados previsíveis, dos prognósticos, das análises de circunstâncias, dos fatores condicionantes.	É uma ética dos deveres das obrigações de consciência, das certezas, dos imperativos categóricos, das ordenações incondicionais.
Corresponde a um <i>realismo pragmático</i> -analítico, calculista, indutivo, pluralista, flexível.	Corresponde a um <i>idealismo purista</i> – dogmático, lírico, dedutivo, maniqueísta, rígido.
Ética situacional e condicional, moldada pelo ceticismo e pelas análises de risco	Ética convencional e incondicional, com aspecto de catecismo ou cartilha.
Enfrenta a vertigem das perguntas e o desafio das soluções relativistas.	Repousa no conforto das respostas acabadas e das verdades absolutas.
Correntes: Utilitarismo e a Ética de Virtudes	Correntes: Ética do Dever, Ética do Discurso e o Contratualismo Moral.

Fonte – Adaptado de Srour (2003 ,p.140)

Alinhadas a cada uma destas macro-vertentes orbitam diversas concepções éticas cuja análise um pouco mais acurada pode auxiliar no entendimento da forma como os parceiros julgam o que é moralmente certo ou errado, bem como na compreensão do agir cotidiano. Assim, no rol das perspectivas teleológicas podemos destacar o Utilitarismo e a Ética de Virtudes. Na esfera deontológica, salientamos a Ética do Dever, a Ética do Discurso e o Contratualismo Moral.

Quadro 2 – Essência de cada Sub-corrente das teorias da Ética

Ética da Responsabilidade - Teleologia		Ética da Convicção - Deontologia	
Utilitarismo	Cada parceiro age de modo a proporcionar o maior bem ou a maior felicidade para todos que o cercam.	Ética do Dever	Atuação de acordo com determinadas regras do que é certo, independentemente disto trazer ou não o bem estar a um, ou a todos.
Ética de Virtudes	Os sujeitos compreendem as qualidades morais que devem ser dotados para agir eticamente.	Ética do Discurso	Julgamento submetido às normas, mediante um processo comunicacional fundamentado em argumentos racionais.

		Contratualismo Moral.	Acontece a partir de um contrato original hipoteticamente firmado entre as partes, no qual são definidos regras e princípios moralmente corretos.
--	--	-----------------------	---

Fonte – elaboração dos autores

3.1 ÉTICA DA RESPONSABILIDADE

Sob a perspectiva do *Utilitarismo*, cada parceiro age de modo a proporcionar o maior bem ou a maior felicidade para todos que o cercam, pois todos os sujeitos são iguais [sistema ético igualitário] e o bem pessoal não prevalece sobre o universal. Assim, as conseqüências das ações são tomadas como medida do que seja certo ou errado, sendo as ações consideradas moralmente corretas na proporção em que constituem meios para alcançar o bem estar do maior número possível de parceiros (cf. TAKALA e UUSITALO, 1996).

Avaliações de parceiros relacionais também podem ser pautadas pela *Ética de Virtudes*. Nessa concepção, uma ação é correta se levar em consideração o que um agente de caráter virtuoso faria naquela circunstância. Ao deixarem de lado as regras de ação particulares e buscarem a excelência moral e a retidão, os parceiros se concentram no seu modo de viver (não só no relacionamento), no seu modo de ser (i.e., na totalidade de sua existência), procurando então a compreensão das qualidades morais que devem ser dotados para agir eticamente, ou seja, para agir da forma correta, no momento correto e com o sentimento correto. A “doutrina da virtude” apresenta a felicidade dos outros como um fim da ação moral que é, ao mesmo tempo, um dever. Essa finalidade origina deveres em relação aos outros, entre os quais se incluem os deveres de respeito, de beneficência, de gratidão e de simpatia (BORGES, DALL'AGNOL e DUTRA, 2003). Desta forma, a busca pelo caráter virtuoso, por parte de todos os parceiros, contribui positivamente para a manutenção e desenvolvimento dos vínculos que eles estabeleceram entre si.

3.2 ÉTICA DA CONVICÇÃO

Assumindo a perspectiva da *Ética do Dever*, os parceiros tomam como ações moralmente corretas, aquelas que estejam de acordo com determinadas regras do que é certo, independentemente disto trazer ou não o bem estar a um, ou a todos. Mais do que focar as conseqüências da ação, essa perspectiva claramente se concentra na validade moral da intenção dos parceiros relacionais. Desse modo, tendo por base a noção Kantiana do imperativo categórico, a ação é moral se a regra da ação puder ser tomada como regra universal, ou seja, se puder ser observada e seguida por todos os seres racionais, sem contradição (HOSMER, 1995). Nesta perspectiva é inumana e indigna a um ser racional, a manipulação do outro para que ele se adapte aos seus desejos. Portanto, é perfeitamente aplicável o princípio da fórmula da humanidade, pois, trata-se de respeitar os outros como pessoas, de considerá-los como o fim mesmo de uma ação, e nunca apenas como meio que sirva a outra finalidade. O valor da pessoa deve ser respeitado mediante consentimento nas práticas sociais, afetivas, econômicas ou sexuais de que toma parte. (BORGES, DALL'AGNOL e DUTRA, 2003). O conceito de dever moral, intimamente associado à justiça, nos parece estar intrinsecamente relacionado com o de empatia e de alteridade (MORAES, 2001), haja vista que esses conceitos têm por essência a habilidade dos parceiros da relação em perceberem determinada situação assumindo a perspectiva do outro. Para entender esse dever nos relacionamentos entre os atores organizacionais, faz-se necessário compreender o que vem a ser liberdade e responsabilidade moral, pois elas são fundamentos da moralidade.

A justiça não se resume apenas ao aspecto das contribuições (normas), pois ela diz respeito também à distribuição de bens e condições que afetam o bem-estar dos parceiros relacionais (MESSICK e COOK, 1983). Nesse sentido, essa justiça faz-se existente em qualquer situação, em que há um relacionamento. A norma de igualdade ao ser aplicada pelos parceiros relacionais quando eles crêem que os sujeitos envolvidos em uma dada relação devem obter resultados similares independentemente das suas diferentes contribuições ou necessidades. De acordo com essa perspectiva, não importa se uma das partes realiza maiores ou menores esforços

(comparativamente falando), no fim, os ganhos devem ser divididos igualmente (cf. GREENBERG e MCCARTHY, 1990). A percepção de equidade no nível de comparação de alternativas pode e tende a influenciar positiva ou negativamente a intenção da marca ou do consumidor na repetição ou aprofundamento de uma interação [atividade], pois afeta a satisfação deles (ver HOLMLUND, 2000).

Posto que, de um modo geral, podemos alegar que a justiça envolve a adequação de decisões. As teorias que lidam com o conceito de justiça passam a fornecer valiosos subsídios para a compreensão das avaliações dos processos e resultados de uma interação entre a marca e o consumidor (cf. AUSTIN, 1979; FOLGER e GREENBERG, 1985). Diferentemente da reciprocidade, que focaliza a preocupação de oferecer algo que seus parceiros valorizem, a equidade no relacionamento está associada à percepção de “equilíbrio” entre o que cada uma das partes oferece e recebe. Assim, a equidade não significa igualdade (OLIVER e SWAN, 1989), mas uma percepção de um contexto no qual aquilo que uma parte recebe deve ser proporcional ao esforço empreendido.

Cada um deve ser livre (i.e., deve possuir vontade autônoma) para, sob sua própria tutela, seguir o seu projeto racional de vida, usando essa liberdade para não apenas discernir o bem do mal, mas para agir em função de máximas que a sua consciência moral determine como válidas (DIAS, 2002). Embora exista a liberdade de escolha, essa liberdade em si implica não apenas que o ator tenha consciência de discernir o bem do mal, mas, sobretudo, tenha a possibilidade de agir em função de valores que ele próprio escolha, já que não há comportamento moral sem alguma liberdade. Nesse sentido, o ator é responsável pelas suas decisões e, portanto, pelas conseqüências delas. Portanto, um ato moral pressupõe um sujeito dotado de uma consciência moral, isto é, um “ser” cuja consciência é capaz de distinguir o bem do mal, de orientar os seus atos e julgá-los segundo o seu valor. Essa consciência implica que o sujeito ultrapasse uma dimensão meramente egoísta na sua conduta, tornando-se um cidadão com responsabilidade moral, pois o outro deve ser sempre levado em conta na sua ação moral. Os princípios morais, então, são normas que orientam e fundamentam a sua conduta, posto que sejam assumidos como os mais adequados para a harmonia do “nós” e a felicidade

individual. Uma vez definidos livremente estes princípios certos atos passam a ser assumidos como obrigações interiores, ou seja, o que o dever moral dita tende a ser cumprido por todos os sujeitos relacionais, em todos os tempos e em todas as circunstâncias e condições (cf. DIAS, 2002).

Uma outra dimensão da justiça é aquela relacionada às interações. Esta é relativa à qualidade do tratamento interpessoal que os indivíduos recebem durante a dinâmica relacional, neste sentido, ela introduz um aspecto comunicacional (BIES e MOAG, 1986) e explica porque alguns parceiros podem se sentir injustiçados apesar de caracterizarem o procedimento de tomada de decisão e o resultado como justos (BIES e SHAPIRO, 1987). Vários têm sido os aspectos identificados como centrais na avaliação dessa justiça, dentre eles, o fornecimento de explicações, a honestidade e a cortesia (BITNER, BOOMS e TETREULT, 1990).

Sob a perspectiva da *Ética Discursiva*, são válidas as normas de ação que puderem encontrar consenso no tempo e em circunstâncias particulares de todos os participantes de um discurso prático que, se submetem às normas, mediante argumentos racionais que não conclamem determinações estranhas (e.g., poder, dinheiro) ao processo comunicacional. Está implícita, aqui, a possibilidade dos parceiros chegarem a um acordo mediante a utilização efetiva dos mecanismos de comunicação livres de dominação (TAKALA e UUSITALO, 1996), baseada, fundamentalmente, em uma interpretação intersubjetiva (i.e., processual, dialógica e consensual) da noção kantiana do imperativo categórico. Assim, ao invés de dialogar interiormente consigo mesmo para intuir o que é moralmente correto, sem que as conseqüências das ações sejam levadas em consideração nesse diálogo (i.e., monólogo), o ator organizacional se engaja em uma dinâmica discursiva (i.e., argumentativa) junto a outros elementos de sua rede social para descobrir o que é bom e necessário para todos. Nessa ocasião, ele realiza reflexões relativas às conseqüências das ações no plano coletivo (ROHDEN, 1981). Ao final desse processo discursivo, cada um destes atores organizacionais se convence que, de acordo com as circunstâncias, uma determinada norma de ação é boa e justificável para todos os envolvidos. Assim, a noção do que é certo e errado é construído por meio de dinâmica dialógica entre os parceiros envolvidos em determinado relacionamento de marketing.

No *Contratualismo Moral*, a determinação das linhas de ação no relacionamento acontece a partir de um contrato original hipoteticamente firmado entre as partes, no qual são definidos regras e princípios moralmente corretos. Uma vez eleitos, os parceiros os utilizam para regularem acordos posteriores e determinarem a distribuição de direitos e deveres, bem como a distribuição dos benefícios advindos da cooperação. Nessa visão, os contratantes, ainda que de algum modo sejam discriminados, ou sejam menos favorecidos, podem consentir e conviver com a existência de algumas desigualdades [assimetrias] no relacionamento. Para tal, devem acreditar que estão em situação melhor do que estariam se estivessem sozinhos. Além disso, nesta perspectiva, o certo ou errado não é decidido pelo maior saldo de felicidade (como ocorre no utilitarismo), mas pelo que pode ser justificado ao outro com base em princípios mutuamente aceitos (BORGES, DALL'AGNOL e DUTRA, 2003).

Como se pode deduzir, a análise compreensiva da ética é fundada na Ética da Convicção que se atém rigorosamente às regras pré-estabelecidas e aos ideais e na Ética da Responsabilidade tem como foco a decisão e deriva de uma reflexão sobre as circunstâncias e nas implicações que cada possível curso de ação apresenta. A análise compreensiva que influencia as concepções de Ética pela Administração, tradicionalmente não questiona o modelo econômico e político onde se inserem as relações entre os sujeitos.

4 ANÁLISE DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO DE MARX

4.1 O PENSAMENTO DE MARX

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, o entendimento das relações no modo de produção capitalista e, portanto, da moral burguesa passa pela compreensão dos pressupostos e da lógica subjacente as interações entre os sujeitos da ação, ou seja, interações das duas classes sociais complementares e antagônicas: a do capital – que quer sobreviver no mercado, aumentar seu lucro e expandir seu negócio; e a do trabalho – composta dos trabalhadores que vendem sua força de trabalho mediante um salário. A lógica fundamental deste modo de produção é a centralização do capital nas mãos do proprietário que possui os bens e as ferramentas de

trabalho e que pode comprar a ciência e a tecnologia para intensificar a geração de mais valia.

Neste sentido todas as relações estariam subordinadas a prioridade econômica para beneficiamento de uma elite que detém o controle do processo de acumulação do capital. Isto significa dizer que as relações entre patrão e empregado, patrões e patrões e empregados e empregados estão subordinadas as leis do mercado. Esta lógica se reproduz na totalidade das relações sociais (veja mundialização do capital / globalização) entre todos os habitantes do planeta e nações (as nações ricas exploram e dominam as nações pobres) e é sustentada por uma ideologia burguesa que garante o processo de alienação dos trabalhadores na materialidade de seu cotidiano.

Segundo Marx

[...] 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 põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (MARX, 1985, p.149).

Para Marx o trabalho é a categoria fundante da sociabilidade humana, tendo dupla dimensão:

[...] enquanto condição de existência humana ele revela o caráter universal da atividade humana, ou seja, a necessidade natural de o homem transformar o mundo para satisfazer suas necessidades; (...) e enquanto atividade criadora de valor de uso ele se realiza e se efetiva no interior e por meio de uma forma específica de sociedade historicamente determinada (TEIXEIRA, 1995, p.49).

Desta forma, observamos que o entendimento do trabalho passa pelo entendimento do que significa o trabalho de forma mais ampla e a contextualização do trabalho dentro do modo de produção capitalista e que supõe a existência de duas classes sociais complementares (o capital precisa do trabalho e vice-versa) e com interesses antagônicos (o capital quer aumentar seu lucro e o trabalho quer melhorar as suas condições de existência).

Para Lessa (2002), de acordo com Marx, existe a necessidade de distinguir o que significa (a) o trabalho concreto e (b) o trabalho abstrato: *trabalho concreto* – “é uma atividade de transformação do real pela qual o

homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social do qual é partícipe” (LESSA, 2002, p.28); e *trabalho abstrato* –

é uma atividade social mensurada pelo tempo de serviço socialmente necessário e produtor de mais-valia. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em ‘coisas’ (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria (LESSA, 2002, p.28).

Segundo ainda Teixeira, em concordância com Marx,

quem se põe a observar a sociedade capitalista, percebe que ela é fundada em relações comerciais entre os indivíduos, cujos interesses privados, particulares é o que os une e os leva a se relacionarem entre si. É no mundo das mercadorias, no mundo do mercado, e por meio dele que se tecem as relações entre os homens (TEIXEIRA, 1995, p.122).

Portanto é fundamental compreender que o mundo da experiência vivido pelos homens, onde ocorre a circulação de mercadorias, é apenas a aparência das relações de classe construídas no modo de produção capitalista. Um modo de produção baseado na sociedade de classes: a classe capitalista, que detém o capital, os objetos de trabalho e os meios de produção e que explora o trabalho para obter mais-valia, e a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho. A força de trabalho é assim “uma mercadoria que tem o dom de criar valor maior do que nela está contido” (TEIXEIRA, 1995, p.132).

Para Marx os fenômenos peculiares do processo de trabalho capitalista são:

- a) “o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado”. (MARX, 1982, p.154); e
- b) o produto do trabalho “é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador” (MARX, 1982, p.149).

Esta forma de divisão do trabalho fornece a lógica do modelo que se organiza para acumular capital nas mãos da classe burguesa, já que “o capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente” (MARX, 1982, p.154). “O produto - a propriedade do capitalista - é um valor de uso” (MARX, 1982, p.155), portador

de um valor de troca ou seja, “um artigo destinado a venda, uma mercadoria” (MARX, 1982, p.155). Uma mercadoria

“cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado” (MARX, 1982, p.155).

Assim, o capitalista, ao explorar o trabalho, quer produzir valor de uso, valor, mercadoria e mais-valia.

4.2 “O AQUI E AGORA” COMO ESPAÇO DA MORAL BURGUESA

Partindo do pressuposto de que o contexto onde se inserem as relações de negócio ocorrem no modelo de produção capitalista e que as relações entre os parceiros de negócios, atores sociais, reproduzem a lógica do modelo macro-econômico alguns dados merecem reflexão.

No final de 2005 o Banco Mundial publicou a classificação das economias do mundo de acordo com quadro a seguir.

Quadro 3 Valor do PIB entre as nações

Valor do PIB – total (milhões de US\$)	Total de países	%	Principais países
Acima de 10.000	1	0,5	USA (11.667.515)
De 5.001 a 10.000	-	-	-
De 1.001 a 5.000	6	3,0	Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e China
De 501 a 1.000	9	4,5	Espanha, Canadá, Índia, República da Coreia,, México, Austrália, Brasil (14º.), Federação Russa e Países Baixos
De 101 a 500	26	13,0	Suíça, Bélgica, Suécia, Turquia, Áustria, Indonésia, África do Sul,, Arábia Saudita, Noruega, Dinamarca, Polônia, Grécia, Finlândia, Irlanda, Portugal, Tailândia, Hong Kong/China, Irã, Argentina, Malásia, Israel, Venezuela, República Tcheca e Singapura
Abaixo de 500	142	70,0	Hungria, Nova Zelândia, Colômbia, Paquistão, Chile, Filipinas, Algéria, Egito, România, Nigéria, dentre outros.
PIBs não Confirmados	24	11,0	Samoa, Andorra, Bermuda, Brunei, Ilhas Caimã, Ilhas do Canal, Cuba, Ilhas Faeroe,

			Polinésia Francesa ,Groelândia, dentre outros.
Total de Países	203	100	Outros

Fonte: Banco mundial

(http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/2349.html)

Este quadro, em 2013, não tem grandes alterações segundo o Banco Mundial considerando o valor do PIB em milhões de US\$: União Européia 60.659.626, Estados Unidos 17.577.691, China 15 094 025, Japão 7 298 147, Alemanha 4 992 908, França 3 577 031, Brasil 2 776 324, Reino Unido 2 569 471, Itália 2 417 570, Rússia 2 198 730 e Canadá 1 850 401 ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista de pa%C3%ADses por PIB nominal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_pa%C3%ADses_por_PIB_nominal))

Ou seja, as sete nações mais ricas do planeta continuarão seu processo de acumulação explorando as nações mais pobres e o trabalho assalariado.

Pelo quadro apresentado, pode-se inferir que os sete países mais ricos do mundo teriam de determinar em benefício econômico próprio os destinos do resto da humanidade em termos de política, economia, valores, acesso e utilização da ciência e tecnologia, dentre outros.

E como começou tudo isto? De onde vem o dinheiro que vai constituir o modelo capitalista e que fez destes países os mais ricos? Poderia ser dito que o capital necessário para iniciar a produção capitalista veio de nações e pessoas que trabalharam duro, gastaram apenas o indispensável e pouparam suas economias, entretanto a verdade histórica é que o dinheiro veio, em primeiro lugar, da combinação da existência de uma classe de trabalhadores rurais feudais sem propriedade e do comércio primitivo sustentado pela descoberta do ouro e da prata na América; da extirpação, escravização e sepultamento, nas minas , da população nativa, do saque das Índias Ocidentais; e da transformação da África num campo de caça comercial dos negros. Ou seja, veio da exploração, morte e domínio do outro. Em segundo lugar a acumulação do capital vem do sistema fabril / Revolução Industrial, que em si só, proporcionou uma acumulação maior da riqueza na medida em que o patrão foi se apropriando do trabalho não remunerado do empregado. (HUBERMAN, 1986)

Hoje vem dos grandes capitais financeiros e fundos de pensão. A forma como ele, o capital, vem sendo obtido ao longo da história tem também a marca da guerra, da morte, do roubo, da exclusão e da fome de milhões de habitantes do planeta terra, dividido entre hemisfério norte que possui o maior percentual do dinheiro do mundo e hemisfério sul que possui o maior percentual da população mundial.

Para entender o capitalismo, e sua “ética” ou moral, não é possível ver uma nação de forma isolada, só se encontra um eixo de compreensão na totalidade, na história, na luta de classe, no desvendamento da ideologia burguesa, no entendimento dos mecanismos de reprodução do modelo em todas as dimensões da realidade, na materialidade cotidiana e nos processos de alienação.

Parece que em todas as sociedades humanas a verdadeira Ética ainda existe como um ideal, sobraría a moral, no caso uma moral burguesa, referenciando os comportamentos. Ainda é possível a moral?

5 O CONFRONTO DA ANÁLISE COMPREENSIVA COM A ANÁLISE DO MATERIALISMO DIALÉTICO

O confronto entre a análise positivista / compreensiva de Weber, autor fundante da Administração e que, portanto, oferece subsídios para entendimento das questões administrativas e de negócios; e a análise do materialismo dialético, uma das perspectivas de análise da Filosofia moderna, se dá, a partir de alguns pontos fundamentais.

Quadro 3: Análise compreensiva e análise do materialismo dialético

	Análise Compreensiva	Análise do Materialismo Dialético
Natureza da ciência social	Compreensão interpretativa da ação da ação humana. Livre de juízos de valor. Separação total e rigorosa dos juízos de fato e juízos de valor	Não existe neutralidade científica. Toda a construção da ciência está inserida num contexto social, econômico e político a serviço de uma classe social e fundamentada numa ideologia.
Investigação científica	Objetiva enunciar proposições factuais, relações de causalidade e	Objetiva compreender as contradições da realidade e busca a verdade provisória e

	interpretações compreensivas que sejam universalmente válidas. Separa o sujeito do objeto de investigação. Busca a verdade.	inacabada. Faz parte integrante do desenvolvimento histórico do mundo dos homens. Constrói-se numa relação historicamente construída entre o sujeito e o objeto.
Conceitos fundamentais	Tipo ideal / Tipos de dominação legítima: tradicional, racional / burocrática e carismática	Trabalho / Totalidade / Reprodução / Alienação / Sociedade de Classe / Materialismo Histórico e Dialético
Ação	Ação racional orientada mediante meios adequados para objetivos e valores claramente formulados e logicamente consistentes; ação afetiva; e emocional e ação tradicional.	Práxis reflexiva e dialética que revoluciona a sociedade na busca do bem da coletividade
Lógica	Formal.	Dialética. A dialética da história é construída pelo movimento das forças produtivas que entram em contradição, em certas épocas revolucionárias, com as relações de produção.
Indivíduo	Ser dotado de liberdade individual	Membro de uma classe social. Não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que determina a consciência.
Sociedade	Harmônica	Complexa e contraditória
Moral	Orientada pela razão. Não acredita em valores universais. Cada nação, cultura e religião têm valores diferentes.	Orientada pelas ideologias de classe: moral burguesa ou moral da classe trabalhadora.
Ética	Orientada pela razão: Ética da Convicção / Ética da Responsabilidade	Ética Social orientada pelo bem comum

Fonte – dos autores

A partir dos resultados obtidos por Vieira (2006) resgatamos o referencial de análise que nos possibilitou pontuar e interpretar as falas dos pesquisados: o conceito de ética e moral da filosofia clássica e moderna; a abordagem compreensiva weberiana; e a abordagem crítica marxista. Conceitos, estes, explicitados anteriormente nos itens 2, 3 e 4 do presente trabalho.

Ao analisarmos as respostas relacionadas à percepção da importância da ética na construção de relacionamentos de marketing entre atores organizacionais, percebemos que as questões éticas e morais apareceram de forma clara e consistente na fala dos atores organizacionais, mesmo porque, como mencionamos anteriormente é a ética e a moral norteadores das atividades de atores organizacionais independente de estarem ou não inseridos em um cluster de empresas de base tecnológica. Fica evidente na fala dos atores apresentados no texto de 2006 que em sua fala, os atores organizacionais colocam a ética no mesmo patamar de transparência, não deixando explícito, entretanto, qual o entendimento deles, atores, com relação à ética, enquanto algo relacionado ao conjunto da sociedade. A ética aparenta ser algo que permita o aprofundamento da relação indivíduo versus indivíduo. Outras sinalizações são importantes de serem pontuadas como o fato de afirmarem a importância de terem regras claras sobre a atuação dos concorrentes e parceiros no mercado e em segundo as regras de convivência, próprias da moral.

Neste ponto, nos perguntamos se é possível *o exercício da Ética dentro do Capitalismo?* O que está se convencendo chamar de ética na Administração não seria uma moral datada histórica e espacialmente? Existe uma “ética” que não seja social? Os conceitos de Administração e de Marketing dão conta dos problemas gerados no campo de sua própria ação?

Considerando que o microcosmo dos relacionamentos reproduz a totalidade do modelo econômico e político vigente, observamos que vivemos um momento de grande impasse onde a grande discussão social tem como foco à Ética das nações, dos governantes, das relações internacionais, dos sujeitos dentro das organizações, dos políticos e do povo em geral. As pesquisas internacionais apontam corrupção em todas as grandes nações do mundo. No ranking da corrupção do comércio internacional, por exemplo, temos como notas aplicadas às respostas das empresas que trabalham com companhias ou agentes de exportação estrangeiros, o que se segue, variando de zero a dez: 1o. Suíça - 7.81; 2o. Suécia - 7.62; 3o. Austrália - 7.59; 4o. Áustria - 7.50; 5o. Canadá - 7.46; 6o. Grã-Bretanha - 7.39; 7o. Alemanha - 7.34; 8o. Holanda - 7.28; 9o. Bélgica - 7.2; 9o. EUA - 7.22; 11o. Japão - 7.10; 12o. Cingapura - 6.78; 13o. Espanha - 6.63; 14o. Emirados Árabes - 6.62; 16o.

França - 6.50; 16o. Portugal - 6.47; 17o. México - 6.45; 18º. Hong Kong - 6.01; 18º. Israel - 6.01; 20º. Itália - 5.94; 21o. Coréia do Sul - 5.83; 22o. Arábia Saudita - 5.75; 23o. Brasil - 5.65; 24o. África do Sul - 5.61; 25o. Malásia - 5.59; 26o. Taiwan - 5.41; 27o. Turquia - 5.23; 28o. Rússia - 5.16; 29o. China - 4.94; e 30o. Índia - 4.62 (FONTE: www.federasul.com.br). Como se pode observar, nenhum país mencionado, por mais “civilizado” que seja, conseguiu nota acima de oito.

Desta forma, retornamos reflexão inicial: é possível o exercício da Ética dentro do capitalismo, cuja sociabilidade é fundada na priorização do dinheiro como valor supremo da vida, no ter individual e na exploração do outro? Desde os gregos, com Aristóteles, a Ética é toda arte e toda investigação, bem como toda ação e toda escolha, que visam a um bem - o sumo bem universal, que beneficiaria o conjunto da sociedade na conquista da felicidade.

Do ponto de vista da análise compreensiva de Weber, postura, que se pode aferir como mais facilmente aceita pela Administração, pode-se deduzir que as éticas propostas pelo autor - da responsabilidade e da convicção - não dão conta da complexidade e das contradições da realidade, na medida em que: consideram o indivíduo ou grupo de indivíduos, enquanto tal; e tem como pressuposto uma sociedade harmônica. O não questionamento das interações sociais, políticas, econômicas e humanas em sua totalidade e materialidade esvazia esta análise.

Já da perspectiva da análise do materialismo dialético de Marx, podemos supor que capitalismo e ética são incompatíveis, na medida em que atuam a partir de pressupostos contrários. Pressupostos que orientam desde as políticas internacionais até o agir humano no cotidiano da vida material, emocional e espiritual em todas as suas dimensões amorosas, profissionais e sociais. No capitalismo quem tem o dinheiro tem o poder e só isto vale. O máximo que é possível, neste tipo de sociabilidade, é o exercício da moral, enquanto um conjunto de preceitos datados e situados no tempo e no espaço.

Segundo o Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional - Labor da UFC

“as mudanças no campo geopolítico mundial posteriores à desintegração da URSS e o fim da guerra-fria; o fim das políticas keynesianas e de bem-estar social, instaurando a hegemonia mundial do ‘pensamento único’neoliberal; as drásticas alterações que ocorreram no campo econômico e nas políticas macro econômicas estatais, na área monetário-financeira e na estruturação produtiva mundializada; a reestruturação produtiva, tecnológica, gerencial e informacional que metamorfoseou a dinâmica das relações capitalistas de produção; e as drásticas mudanças ocorrentes no campo do trabalho e do emprego, que atingiram pesadamente a quantidade e a forma do emprego de força de trabalho, sua remuneração, organização classista e os direitos sociais e trabalhistas, demonstram as novas condições de precariedade e de subordinação a que foram submetidas as economias periféricas, entre os quais o Brasil e que resultaram no aumento da distância entre o poder e a riqueza nos Estados do núcleo central do Sistema e nos da sua periferia”. (www.labor.ufc.br)

Estas colocações demonstram que a humanidade não está obtendo êxito na busca pelo bem comum. Assim, não só não é possível a Ética universal e atemporal dentro desta sociabilidade, como até a moral que é datada e localizada, deixa de ter sentido diante dos interesses econômicos anônimos do capital, agora, financeiro.

Para Chesnais (1994) o estilo de acumulação que personifica o “novo capitalismo” dos fins do século XX e início do século XXI e que é “dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira”(CHESNAIS, 1996, p.15). Ele observa que “é na produção que se cria riqueza, a partir da combinação social de formas de trabalho humano, de diferentes qualificações, mas é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social desta riqueza” (CHESNAIS, 1996, p.15). A dinâmica das finanças alimenta-se de dois tipos diferentes de mecanismos: “inflação do valor dos ativos”, ou seja, da formação do capital fictício; e das transferências eletivas de riqueza para a esfera financeira através do serviço da dívida pública e das políticas monetárias associadas a este. Desta forma, cerca de 20% do orçamento dos principais países são transferidos para a esfera financeira, quando uma parte do lucro assume a forma de rendimentos financeiros para os que vivem de aplicações. Assim, “o capital monetário (...) diante dos mercados tornou-se o ‘novo Graal’ dos governos” (CHESNAIS, 1996, p.15), acarretando endividamento dos Estados diante dos grandes fundos privados de aplicações, e conseqüentemente,

dependência do governo às posições definidas pelos mercados e pelo capital monetário.

O modelo de acumulação fordista, dentro de suas contradições, havia conseguido por quase três décadas (1950/1975) desenvolver uma capacidade de assegurar estabilidade e expansão da acumulação capitalista que tinha como principais pilares:

- a predominância do trabalho assalariado formal como forma de inserção e de acesso à renda;
- um ambiente monetário estável; e a
- existência de Estados dotados de instituições suficientemente fortes para impor e disciplinar o capital privado.

A mundialização da economia de mercado, privatizada, desregulamentada e liberalizada, estaria libertando o capitalismo das regras, procedimentos e instituições, que haviam permitido a construção de um 'contrato social'- o Estado previdenciário ou *Welfare State*, ao mesmo tempo em que cria o desemprego estrutural, a marginalização e a decadência social. Ou seja, libera o capitalismo até da "moral", enquanto orientadora dos "bons costumes".

Outra dimensão fundamental que faz parte da crise consiste na "crise do modo de desenvolvimento", pois durante décadas o ocidente acreditou que seria possível o desenvolvimento planejado por etapas, quando países em processo de desenvolvimento eram ajudados por países mais ricos. Com as transformações tecnológicas, políticas e econômicas das últimas décadas, os países desenvolvidos, agentes externos de desenvolvimento, não estão mais interessados em sua promoção, pois o produtivismo a qualquer custo, sem atenção aos recursos naturais e a repartição do trabalho e da renda estabeleceu os seus limites sociais, políticos e geográficos. Desta forma, o sistema tende a se fechar sobre si mesmo, fazendo com que sua elite passe a construir fortalezas para conter os 'bárbaros' na periferia, e arame farpado em volta de seus guetos internos (CHESNAIS, 1996).

Com relação à questão - Os conceitos de Administração dão conta dos problemas gerados no campo de sua própria ação? Verifica-se que a Administração por sua especificidade de "ciência aplicada", necessita valer-se dos conhecimentos de outras ciências para construir seus próprios

conhecimento e reformular sua ação. No caso específico da ética os conhecimentos da Filosofia tornam-se assim fundamentais.

Finalmente, segundo a Filosofia não existe ética individual “eu faço a minha parte e quem quiser que faça a sua” e sim somente existe a ética social quando todos estão comprometidos com o bem comum e isto só é possível dentro de uma nova sociabilidade. O que nos resta, enquanto construímos uma nova sociabilidade favorável ao exercício da Ética, é agirmos buscando dividir riquezas, mediante ações políticas concretas onde os trabalhadores, pobres e excluídos possam adquirir o necessário para conquistar espaços e fazer história.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

AUSTIN, W. Justice, freedom and self-interest in intergroup relations. In: AUSTIN, W. e WORCHEL, S. (Ed.). **The social psychology of intergroup relations**. Belmont: Brooks/Cole, 1979. Justice, freedom and self-interest in intergroup relations, p.20-37.

BIES, R. e MOAG, J. Interactional justice: communication criteria of fairness. In: LEWICKI, R., SHEPPARD, B. e BAZERMAN, M. (Ed.). **Research on Negotiation in Organizations**. Connecticut: Jai Press, 1986. Interactional justice: communication criteria of fairness, p.43-55.

BIES, R. e SHAPIRO, D. Interactional fairness judgments: the influence of casual accounts. **Social Justice Research**, v.1, p.199-218. 1987.

BITNER, M. J., BOOMS, B. H. e TETREAUULT, M. S. The service encounter: Diagnosing Favorable and Unfavorable Incidents. **Journal of Marketing**, v.54, n.1, p.71-84. 1990.

BORGES, M., DALL'AGNOL, D. e DUTRA, D. **Ética**. Rio de Janeiro: DP&A., 2003.

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

CHONKO, L. e HUNT, S. D. Ethics and marketing management: an empirical examination. **Journal of Business Research**, Aug. 1985.

DIAS, A. A. Ética e racionalidade: discutindo o problema do sujeito autônomo. **Temas em Educação**, n.10, p. 63-87. 2002.

FOLGER, R. e GREENBERG, J. Procedural Justice: An Interpretive Analysis of Personal Systems. In: ROWLAND, K. e FERRIS, G. (Ed.). **Research in personal and human resources management**. Greenwich: JAI Press, v.3, 1985. Procedural Justice: An Interpretive Analysis of Personal Systems, p.141-183.

FOURNIER, S. e YAO, J. L. Reviving brand loyalty: A reconceptualization within the framework of consumer -- brand relationships. **International Journal of Research in Marketing**, v.14, n.5, p.451-472. 1997.

GREENBERG, J. e MCCARTHY, C. The interpersonal aspects of procedural justice: a new perspective in pay fairness. **Labor Law Journal**, v.41, Aug, p.580-585. 1990.

GUNDLACH, G. e MURPHY, P. Ethical and Legal Foundations of Relational Marketing Exchanges. **Journal of Marketing**, v.57, p.35-46. 1993.

HOLMLUND, M. **Perceived quality in business relationships**. Helsinki, Finland: Swedish School of Economics and Business Administration Library. 2000.

HOSMER, L. T. Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics. **Academic of Management Review**, v.20, n.2, p.379-400. 1995.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
HUNT, S. D. e VITELL, S. J. A general theory of marketing ethics. **Journal of Macromarketing**, v.6, Spring, p.5-16. 1986.

KAVALI, S. G., TZOKAS, N. X. e SAREN, M. J. Relationship marketing as an ethical approach: philosophical and managerial considerations. **Management Decision**, v.37, n.7, p.573. 1999.

KELLER, K. L.; MACHADO, M. **Gestão Estratégica de Marcas**. São Paulo: Prentice-Hall. 2006.

LESSA, S. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1982.

MESSICK, D. e COOK, K. **Equity theory: psychological and sociological perspectives**. New York: Praeger. 1983.

MORAES, A. **Dialética da alteridade**. 21ª Semana de Filosofia da UNICAP. Recife-PE, 2001. 56-66 p.

MURPHY, P. E., WOOD, G. e LACKZINIAC, G. R. Relationship Marketing = Ethical Marketing. **Research Methodologies for New Marketing**, v.204, p.21-40. 1996.

OLIVEIRA, R. J. Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. **Revista Brasileira de Educação**, v.2, p.33-41. 1996.

OLIVER, R. L. e SWAN, J. E. Consumer perceptions of interpersonal equity and satisfaction in transactions: a field survey approach. **Journal of Marketing**, v.53, p.21-35. 1989.

ROHDEN, V. **Interesse da razão e liberdade**. São Paulo: Ática. 1.

SROUR, R. H. **Ética Empresarial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

TAKALA, T. e UUSITALO, O. An alternative view of relationship marketing: A framework for ethical analysis. **European Journal of Marketing**, v.30, n.2, p.45. 1996.

TEIXEIRA, F. J. S. **Pensando com Marx**. São Paulo: Ensaio, 1995.

VANCOURT, R. **Kant**. Lisboa: Edições 70. 1987.

VIEIRA, R. S. G. Ético, Ser ou não Ser? Seria esta uma questão? **Anais Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração (ENANPAD)**, 2006.

WEBER, Max. **Lê Savant et le Politique**. Paris: Union Générale d'Éditions, 1959.

¹ Lydia Maria Pinto Brito. lydiampbrito@yahoo.com.br. Mestre em Sociologia e doutora em Educação pela UFC. Professora do Mestrado em Administração da Universidade Potiguar .UNP.RN.

² Ricardo Sérgio Gomes Vieira. rgvieira@gmail.com. Mestre e doutor em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Universidade Federal de Pernambuco.

RECEBIDO EM: outubro/2013

APROVADO EM: novembro/2013

POLÍTICA, PODER E TOTALITARISMO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

POLITICS, AND POWER TOTALITARIANISM: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF HANNAH ARENDT

Ricardo George de Araújo Silva¹

Napiê Galvê Araújo Silva²

RESUMO

O objetivo do texto é discutir o conceito de política a partir das abordagens de Hannah Arendt. A pergunta norteadora da pesquisa é saber qual é a finalidade da política? Para os gregos a política é compreendida como o espaço da ação entre iguais que deliberam sobre a vida comum da *polis* em condições igualitárias no que concerne o poder de fala e decisão. Não se concebe, portanto nenhuma expressão de violência ou veto a ação e discurso do outro. Arendt (2001a) concorda e ensina que a política tem a finalidade de conduzir os negócios da *polis* a partir da capacidade dos homens livres de se persuadirem pela palavra. É importante frisar que esse debate em torno da política na atualidade guarda características protototalitárias na medida em que os indivíduos cada vez mais se isolam e assumem uma postura de descompromisso com a coisa pública e se distancia da política, fornecendo terreno fértil para emergência de governos pautados na violência e arbitrariedade. Aqui não se aponta nenhuma receita ou cânone em torno da política, haja vista que seu núcleo duro deva ser o debate entre os homens e mulheres que se interessam pela coisa pública, contudo subjaz a lógica desse debate a preservação da vida, a conservação do existir humano.

Palavras-chave: Política – Liberdade – Igualdade.

ABSTRACT

The purpose of the paper is to discuss the concept of policy approaches from Hannah Arendt. The guiding question of the research is to know what is the purpose of the policy? For the Greeks the policy is understood as the space action among equals who deliberate about the common life of the polis in equal conditions regarding the power of speech and decision. Not conceivable, therefore no expression of violence or veto the action and discourse of the other. Arendt (2001a) agrees and teaches that the policy has the purpose of conducting the business of the polis from the ability of free men to persuade the word. Importantly, the debate around the policy today features protototalitárias guard in that individuals increasingly isolate themselves and assume a stance of disengagement with public affairs and policy distance, providing fertile ground for the emergence of governments guided violence and arbitrariness. Here there is no recipe or canon points around the policy, given that its core should be the debate between the men and women who are interested in public affairs,

but the underlying logic of this debate the preservation of life, the preservation of existing human.

Keywords: Politics – Freedom – Equality.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos a questão da política é inevitável um retorno ao mundo clássico, em especial aos gregos. Isto se torna fundamental quando pretendemos separar os eventos que são políticos daqueles que tem a pretensão de políticos, mas que na suas práticas acabam por negar a política.

A política na concepção grega é o espaço da ação entre iguais, ou seja, é relevante que aqueles que deliberam sobre a vida comum da *polis* estejam em condições igualitárias no que concerne o poder de fala e decisão. Não se concebe, portanto nenhuma expressão de violência ou veto a ação e discurso do outro. Arendt (2001b, p, 13) esclarece que a “faculdade específica do homem é a de conduzir os negócios da *polis* através da capacidade dos homens livres de se persuadirem pela palavra”. Portanto, só pode existir persuasão se houver liberdade e igualdade dos agentes em questão.

Contudo, emerge uma questão, a saber: qual a finalidade da política? Em suma não apontamos nenhuma receita ou cânone em torno da política, haja vista que seu núcleo duro deva ser o debate entre os homens e mulheres que se interessam pela coisa pública, contudo subjaz a lógica desse debate a preservação da vida, a conservação do existir humano.

Conforme Arendt (2002, p, 46) “a tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no seu sentido mais amplo” o que nos leva a uma reflexão em torno dos movimentos totalitários do século 20 que se pretenderam políticos. Contudo, o que mais ficou marcante em suas atuações foi à negação da vida e da liberdade. Entendemos que o totalitarismo e seus recursos só podem ser o ineditismo negativo da história da humanidade que afrontou a vida em comum. Este evento nos traz a certeza de que

Ascensão do totalitarismo e dos campos de concentração nos faria testemunhas do radical aniquilamento da liberdade como possibilidade humana e política. O mal radical tinha seu cerne na

acuidade com a qual o totalitarismo rompia com a nossa própria capacidade de compreender Fenômenos (ASSY, 2001, p, 87. In: *Origens do Totalitarismo: 50 anos depois*).

Assim, ao nos propormos ao enfrentamento da tríade Política, Poder e, totalitarismo pretendemos uma exposição do fenômeno totalitário no intuito de apresentar o mesmo a parti de seus recursos como a propaganda e a violência para diferenciá-lo de toda e qualquer possibilidade de identificação com a política, considerando os parâmetros acima descritos.

TOTALITARISMO: O RECURSO DA PROPAGANDA

O século XX ficou marcado como sendo o século da informação; o cinema, o rádio, a televisão, a Internet, tudo isso despontou no século XX e foi utilizado para os mais diversos fins, desde a divulgação de um produto, passando pelo entretenimento, até a construção de imagens, tipos e conceitos, embora, muitas vezes, o que a imagem propagava não correspondesse aos fatos, ou pior, encobrisse o que estava por vir.

Nessa perspectiva, a propaganda foi um recurso fundamental dos movimentos totalitários, principalmente se levarmos em conta o caráter profético³ da propaganda totalitária, pois a mesma, sem usar da possibilidade de verificação, prediz algo no intuito de ganhar a adesão das massas. Entretanto, uma vez que esse apoio esteja garantido e, uma vez, que a oposição tenha sido liquidada, a propaganda assume o seu verdadeiro potencial ideológico e passa a conformar a realidade às suas próprias premissas.

A propaganda totalitária distingue-se da mera demagogia política na medida em que não se satisfaz com a disseminação da mentira, mas, paradoxalmente, transforma a mentira em verdade (DUARTE, 2000, p. 54). Tal transformação objetiva o convencimento e a credulidade das massas, pois é necessário para o movimento totalitário que suas mentiras sejam digeridas como verdade uma vez que as mesmas irão constituir o nexos aglutinador do movimento totalitário.

É sabido que grandes líderes da história se fizeram seguir pelas esperanças que anunciavam e por verdades que satisfaziam seus seguidores.

Os líderes totalitários, não tendo verdades, propagam mentiras com o tom de verdade e encontram terreno fértil na sociedade de massas, desenraizada e isolada, que passa a assumir qualquer ideologia como sua. Não se identifica, pois, no artifício totalitário da propaganda, nenhuma preocupação ética com a seriedade dos fatos propagados. Ao contrário, divulgam-se ideologias do tipo “toda a história é a história da luta de classes, que o proletariado está ligado a leis eternas para vencer essa luta, que uma sociedade sem classe virá e que o estado, finalmente, desaparecerá”, de modo que Arendt conclui:

As ideologias sempre se orientam na direção da história, mesmo quando, como no caso do racismo, parecem partir da premissa da natureza; nesse caso, a natureza serve apenas para explicar as questões históricas e reduzi-las a elementos da natureza. A pretensão de explicação total do passado, o conhecimento total do presente e a previsão segura do futuro (ARENDR, 1998, p. 523).

O meio mais eficaz que o totalitarismo encontrou para fazer valer sua “verdade” foi o terror. Esse passou a ser o principal argumento, isto é, foi utilizado um monólogo para legitimar as ideologias totalitárias, já que os métodos do terror não permitem um contraponto. O terror foi, assim, o maior aliado da propaganda totalitária, legitimando a mesma e dando a ela condições de se perpetuar no tempo, sem a possibilidade de uma verificação mais séria a tal ponto se confundem que, nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser duas faces da mesma moeda (ARENDR, 1998, p. 390).

O fato do movimento totalitário não se encontrar em um mundo totalitário levou o movimento a usar da propaganda como recurso para introduzir suas ideologias e mentiras, como esperanças e verdades últimas a ser seguidas e defendidas. Quando chega ao poder não abandona tal estratégia, mas a mantém nem que seja para atingir a quem ainda não foi suficientemente doutrinado. Nesse ponto, os discursos de Hitler aos seus generais, durante a guerra, são verdadeiros modelos de propaganda, caracterizados principalmente pelas monstruosas mentiras com as quais o *Führer* entretinha seus convidados na tentativa de conquistá-los (ARENDR, 1998, p. 392).

Hannah Arendt chama a atenção para a peculiaridade da propaganda totalitária, que encontra motivação na pressão externa, pois os

movimentos por si mesmos, em vez de se propagarem, doutrinam (ARENDR, 1998, p. 393). Isso nos leva a constatar o papel da propaganda totalitária como construtora de imagens e de um ideal a ser seguido, tanto quanto de modeladora de posturas. Esse último papel realizado pelo terror que, como parte integrante da “guerra psicológica”, consegue ser mais eficaz que a propaganda. Tanto é que, mesmo depois de alcançados os objetivos, o terror continua a ser aplicado pelos regimes totalitários. De modo que,

Onde o reino do terror atinge a perfeição, como nos campos de concentração, a propaganda desaparece inteiramente; na Alemanha nazista, chegou a ser expressamente proibida. Em outras palavras, a propaganda é um instrumento do totalitarismo, possivelmente o mais importante, para enfrentar o mundo não totalitário. O terror, ao contrário, é a própria essência de sua forma de governo (ARENDR, 1998, p. 393).

A partir desse relato fica mais clara a distinção entre o papel da propaganda e o papel do terror. A propaganda aparece como instrumento importante, central, mais um instrumento, o que significa que pode ser deixado de lado quando não mais necessário. O terror, por sua vez, assume o caráter essencialista, apresenta-se como marca indelével da ação totalitária, onde não importa o estágio em que se encontre o totalitarismo: se no início ou se já solidificado, o terror continuará presente.

A propaganda, como importante recurso do movimento totalitário, traça estratégias que ganham conotação de publicidade, na medida em que tenta despertar, no público-alvo, sentimentos de crença, ansiedade e medo usando expressões de ameaça: se não “comprarem” tal idéia. Agem, como quem incute verdades no processo de doutrinação. O dito, o anunciado, apresenta-se como uma necessidade e ganha contornos “científicos” de modo que é difícil ao grande público separar o que é real e o que é exagero. No caso das massas, o mais cômodo é optar pela aceitação do que é propagado.

Nesse sentido, o cientificismo aí utilizado aparece como substituto do poder, sendo abandonado logo que o totalitarismo assumo o poder. Tudo isso com insinuações do tipo: “você irã perder o trem da história e irã se atrasar irremediavelmente em relação ao tempo, ao esbanjarem sua vida inutilmente” – tal como fazia a propaganda comunista –, ou ainda, no modelo nazista, que com um simples lema – “de outra forma pereceremos” – é capaz

de levar um povo à guerra (ARENDDT, 1998, p. 397). Dessa maneira, o uso da propaganda pelo totalitarismo é essencialmente uma estratégia-chave para o êxito de seus objetivos. É óbvio que ela não é suficiente para alcançar o domínio total, logo o totalitarismo usa outro recurso, a violência.

A VIOLÊNCIA TOTALITÁRIA: O BRAÇO DO TERROR

A descrição abaixo mostra todo o horror vivido pelos judeus nos campos de concentração os quais trouxeram à tona toda a capacidade de destruição sistemática do regime totalitário, tanto quanto o mesmo apresentou seu principal método de atuação, a violência:

Nas fábricas da morte [...]. Todos eles morreram juntos, os jovens e velhos, os fracos e fortes, os doentes e os saudáveis; não como povo, não como homens e mulheres, crianças e adultos, meninos e meninas, não como bons e maus, belos e feios, mas reduzidos ao denominador comum do mais baixo nível da vida orgânica em si mesma, mergulhados no abismo mais escuro e profundo da igualdade primitiva, como gado, como matéria, como coisa sem corpo nem alma, sem nem mesmo uma fisionomia sobre a qual a morte pudesse imprimir seu selo. É nessa igualdade monstruosa, sem fraternidade ou humanidade [...], que nós vemos, como que refletida, a imagem do inferno. A maldade grotesca daqueles que estabelecem tal igualdade está para além da capacidade de compreensão humana. Mas igualmente grotesca e para além do alcance da justiça humana está a inocência daqueles que morreram nesta ingenuidade. A câmara de gás foi mais do que qualquer um poderia ter merecido, e, frente a ela, o pior criminoso era tão inocente quanto um recém-nascido (apud, DUARTE, 2000, p. 61).

O extermínio silencioso produzido pelas fábricas da morte reduz o significado da existência humana a um nada, em que ser ou não ser⁴ não tem significado. Para a crueldade nazista, a descartabilidade do outro era algo certo e necessário de tal forma que o extermínio em massa não reflete sobre o significado da existência do outro e, atropelando todos os princípios, cria uma fábrica de cadáveres, para pôr em frente seu objetivo de domínio total, este que é concebido como meta fundamental, tão fundamental que a vida humana passa a ser secundária em nome do objetivo a ser alcançado.

Nessa perspectiva, a violência totalitária atua resguardada pelo Estado, ou seja, o Estado aparece aí como fachada, que possibilita ao monstro⁵ liberar seus tentáculos. Usando sua política secreta e agindo sob

suas próprias insígnia e vontade, “este [o líder] decide sobre quais categorias sociais incidirão os conceitos de *inimigo objetivo* ou de *sociedade indesejável*, tipologias que designam aqueles cuja existência implica discordância para com a ideologia totalitária, merecendo ser exterminados independentemente do que pensem” (DUARTE, 2000, p. 65).

Esse proceder nos leva à compreensão como o sistema totalitário é capaz de destruir o “humano construído nos indivíduos”⁶, a tal ponto de vítima e carrasco serem atingidos, pois, na medida em que o campo de concentração anula a liberdade de alguns e produz uma matança sistemática de outros, não apenas as vítimas são desumanizadas, mas executores perdem também o sentido da dignidade humana, fato esse que nos revela a forte característica de novidade do totalitarismo, tanto quanto nos esclarece o seu poder de destruição. Nesse sentido, os campos de concentração se apresentam como a principal instituição dos regimes totalitários, não apenas porque eles condensam e potencializam todos os absurdos implementados, na tecitura do social, por essa forma de dominação sem precedentes, mas, também, porque justamente aí se manifesta o objetivo crucial do totalitarismo: a destruição da infinita pluralidade e diferenciação dos seres humanos.

A violência produzida nos campos de concentração ganhou dimensões inimagináveis. É possível afirmar que até os mais competentes roteiristas de filmes de guerra ou literatos do gênero não tenham, até então, colocado em suas obras tamanho requinte de crueldade e horror, como fez o totalitarismo nos campos de concentração e, nas câmaras de gás. Essa violência manifesta, sobretudo um novo desafio para a compreensão da política, na medida em que as categorias da modernidade se mostram inadequadas ou insuficientes para dar conta de tamanha ruptura que se apresenta na história da humanidade.

A violência totalitária é apolítica na medida em que não permite ao outro o direito de manifestar-se. Até as antigas tiranias eram capazes de se encantar com o discurso contrário as suas práticas⁷ e até aderir a posições daqueles que em algum momento se apresentaram como inimigo político.

No totalitarismo, tal fato é inviável já que o outro não tem direito a compor o tecido social, sendo enviado a confinamentos que destroem sua humanidade ou são diretamente exterminados em câmaras de gás ou com

outros recursos, contanto que sejam silenciados. O lugar que ocupa o silêncio no modo de agir do totalitarismo tem significado ímpar, tendo em vista que a capacidade do discurso é sempre uma ameaça. O silêncio ganha importância, o mesmo só deve ser quebrado para exaltar os objetivos do movimento totalitário, o líder e seus símbolos.

Portanto, o discurso no totalitarismo tanto é mudo, na medida em que é controlado e direcionado, quanto carente de significado e de poder de denúncia. O único discurso que sobrevive é o do regime totalitário. Fora esse os outros ou se enquadram ou experimentam um último diálogo nos campos de concentração ou câmaras de gás.

Os campos de concentração trouxeram como novidade uma total falta de finalidade, isto é, apresentavam um caráter despropositado em seu agir, “tinham que se financiar a si mesmos e eram praticamente destituídos de qualquer produtividade econômica ou de qualquer finalidade política clara e imediata. Por certo, criminosos e opositores ao regime também foram neles encarcerados, mas a verdadeira natureza dos campos não pode ser compreendida recorrendo-se a esse fato, já que eles só se tornaram abundantes, tanto na Alemanha quanto na União soviética, uma vez sufocada toda oposição. Do mesmo modo, os seus internos, em ambos os países, foram várias vezes obrigados a cumprir trabalhos forçados em regime de escravidão, o que ainda poderia ser humanamente compreensível, pois apresentava precedente histórico. Entretanto, a própria falta de planejamento e de organização dessas tarefas forçadas, somada ao fato de que o trabalho jamais constituiu a regra geral no sistema 'concentracionario', denuncia a verdadeira destinação dos campos de concentração: a de não servirem para coisa alguma, senão para destruição da liberdade” (DUARTE, 2000, p. 68).

A negação e anulação da liberdade humana promovida pelos campos de concentração criaram um clima de destruição do homem, isto é, daquilo que faz o ser humano ser humano. Artifícios como a liberdade, a pluralidade e a existência de um espaço de convivência política garantem humanidade, enquanto a ausência desses nos leva em direção contrária⁸, mutilando a dignidade humana ou até destruindo-a por inteira.

A violência dos campos de concentração traz no seu interior tamanha força destrutiva, que é capaz de aniquilar o último resíduo humano

presente no homem, transformando-o em mero “feixe de reações” (ARENDT, 1998, p. 492) que, por sua vez, pode ser aniquilado sem oferecer qualquer resistência. Tudo isso torna claro que a violência encontra morada nos campos de concentração. Sendo ela “senhora-mor” dessa casa de horrores, conduz forçadamente cada um de seus habitantes, que aí se encontram, a uma certeza: sua dignidade como pessoa está marcada para sempre⁹, pelo menos a dos que sobrevivem.

TOTALITARISMO: VIOLÊNCIA E PODER

As marcas deixadas pelos elementos do totalitarismo atingem a vida social e política com a pretensão de instituir poder. As categorias *violência* e *poder* durante toda a história do pensamento aparecem como categorias inerentes à política. As reflexões de Hannah Arendt são as primeiras a pôr em dúvida esse binômio violência-poder como par de categorias correlatas. A ruptura provocada pelo regime totalitário demonstra, na análise de Hannah Arendt, que toda ação pautada na violência é, em si, destruidora do sentido da política.¹⁰

Nessa perspectiva, campos de concentração e câmaras de gás são instrumentos negadores da política. É evidente que, para o totalitarismo, o uso desses recursos eram indispensáveis à realização do seu projeto de domínio total. Contudo, é preciso observar que compreender o conceito de *violência* e o *conceito* de poder, nesse âmbito, traz implicações como a negação da liberdade, da pluralidade e do espaço político comum a todos.

A violência empregada pelo totalitarismo “tem um caráter instrumental” (LAFER, 1979, p. 118). O mundo totalitário se apropriou do avanço da ciência em nome da destruição do diferente e do plural. A experiência vivida em Auschwitz exemplifica o uso da violência e todo seu despropósito. Atitudes como as praticadas pelo totalitarismo assustam pela força com que marcaram a história da humanidade, bem como pelo ineditismo, pois jamais se esperava que tamanha crueldade pudesse freqüentar os palcos da vida. Mais grave ainda é a constatação de Arendt que toda violência produzida não gerou culpa ou arrependimento nos autores, mas foi até o fim como uma bandeira para estes, o que levou Arendt a cunhar o conceito de

“Banalidade do Mal”¹¹, que chegou a Arendt pelas palavras de Eichmann¹² antes de morrer: “...Este é o destino de todos os homens. Viva a Alemanha, viva a Argentina, viva a Áustria”. Eichmann, segundo Arendt, era um homem comum e até medíocre, e que se escondeu de sua responsabilidade criminal atrás de frases como: “apenas cumpria ordens” (LAFER, 1979, p. 140).

O horror totalitário nos leva à compreensão do quanto são inconciliáveis a concepção de poder e a de violência, ainda que uma tradição, seguida, por exemplo, por Weber, dê crédito a essa relação, a tal ponto

de existir um consenso entre os teóricos da política de esquerda e de direita, no sentido de que a violência é tão somente a mais flagrante manifestação do poder. Toda a política é para eles uma luta pelo poder, onde a forma básica do poder é a violência [...] (ARENDR, 2001a, p. 31).

“A definição de Max Weber do Estado como o domínio do homem pelo homem baseado nos meios da violência legítima” (ARENDR, 2001a, p. 31.) aparece como o ponto alto da contradição do consenso a respeito dessa questão. Digo “contraditório” na medida em que levo em consideração a compreensão arendtiana de poder como sendo “o agir em conjunto” (LAFER, 1979, p. 118). O poder é, portanto, a capacidade de pertencer a um grupo¹³, e este só subsiste enquanto subsistir o grupo *potestas in populo* (sem um povo ou grupo não há poder).

Nessa perspectiva, a pluralidade aparece como categoria central para a compreensão do que seja poder, na medida em que a pluralidade comporta os iguais e os diferentes, possibilita a todos se manifestar como grupo, contudo surge uma questão: um grupo não poderia impor a todos sua vontade? Para compreender tal problemática, é preciso ter claro que onde existir violência não há poder, de modo que quaisquer imposições que façam uso da violência, ainda que em conjunto, negam o conceito de poder. É igualmente preciso compreender o que nos diz Arendt a esse respeito: “a forma extrema do poder é todos contra um, a forma extrema da violência é um contra todos” (ARENDR, 2001a, p. 35), o que nos faz recordar o papel do totalitarismo para aniquilar enormes quantidades de pessoas. Para isso, o *Führer* e seu pequeno grupo militar se utilizaram de instrumentos que maximizaram suas

ações, de modo que a violência aparece aí como a “*técnica maldita*” incorporada nos campos de concentração e nas câmaras de gás.

A compreensão do uso da violência pelo totalitarismo nos ajuda na reflexão acerca do significado desse evento como evento de massa e de destruição de massa. O que parece um paradoxo nada mais é do que um dos principais pilares do totalitarismo. Tenhamos em conta que as massas que se encantaram com o movimento totalitário o fizeram por ausência de significado político, pois nada mais eram que um número amorfo de pessoas que “despertaram” para os absurdos de um movimento cuja estratégia era o uso da violência. Para essas massas, quando muito, essa violência significou um mal necessário, de tal modo que a destruição cruel de outro grupo, o dos judeus, não teve importância. E não a teve por esse outro grupo não pertencer ao corpo ideológico do totalitarismo.

Nesse sentido, percebe-se uma forte tendência ao autoritarismo, haja vista que aquilo que era determinado pelo líder totalitário deveria ser acatado e cumprido, o que leva à compreensão do caráter dogmático da violência totalitária. Isso se torna evidente quando um indivíduo é capaz de proferir sentenças e não ser questionado, quando suas palavras ganham contornos de determinações religiosas que não precisam ser compreendidas, mas apenas aceitas e cumpridas.¹⁴ Isso nos mostra a confusão feita por alguns teóricos a respeito da noção de poder, haja vista aceitarem que um único indivíduo incorpore tal conceito e o legitime pela violência deixando de lado as manifestações do agir em grupo.

Por fim, no contexto dessa reflexão, para compreensão dos conceitos de *violência* e *poder*, é válida a explicitação de outros, como *autoridade*, *vigor* e *força*, desenvolvidos por Arendt. A autora de *Origens do Totalitarismo* entende o poder como aquilo que corresponde à habilidade não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, mas pertence a um grupo.

Quando falamos de um homem poderoso ou de uma “personalidade poderosa”, já usamos a palavra “poder” metaforicamente (ARENDR, 2001a, p. 31), haja vista ser o mesmo apenas representante de um grupo que o escolheu para liderar essa pluralidade. Toda e qualquer compreensão que indique uma única pessoa como senhor do poder, como fez o totalitarismo¹⁵, descaracteriza

o conceito de poder (ARENDR, 2001a, p. 37). Este, o poder não pode ser confundido com outras categorias como fez por muitas vezes a tradição do pensamento político. Assim, cabe destacar os limites existentes entre o poder e outras categorias como o vigor e autoridade.

O vigor seria o conceito marcado pela ausência da metáfora presente no conceito de *poder*, de tal modo que este “designa algo no singular, uma identidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa” (ARENDR, 2001a,p.37). O vigor é aquilo que caracteristicamente marca o indivíduo mais forte, o que não indica que mais força instaure poder, na medida em que o mais forte pode ser suplantado pela ação de muitos que se puseram o propósito de aniquilar o vigor. A força, por sua vez, segundo Arendt, devia terminologicamente indicar energia liberada, seja por fenômenos físicos ou sociais (ARENDR, 2001a, p. 37).

A autoridade, para Hannah Arendt, é uma categoria que merece atenção e cuidado: atenção em vista de sua importância histórica e cuidado em razão dos diversos significados que a mesma pode assumir. Sendo assim, Arendt conceitua autoridade como “aquilo que é inquestionável, por aqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias” (ARENDR, 2001a, p.37) de tal modo que onde houver uso da violência e do consentimento já não haverá autoridade. Arendt fala de uma crise da autoridade, crise essa que se alastrou com o desenvolvimento do século XX, e ganhou contornos políticos em sua origem e natureza (ARENDR, 2001a, p. 37).

Quando Hannah Arendt chama atenção para o não uso da violência e da persuasão no tocante à compreensão do conceito de *autoridade*, ela está preservando o conceito de confusões teóricas. O uso da violência degenera a autoridade, pois a violência exige o cumprimento da norma e o respeito hierárquico via uso da força, enquanto a autoridade se faz pela aceitação incondicional do outro. Assim, também o uso da persuasão não convém, na medida em que pressupõe igualdade das partes em referência ao discurso, o que potencialmente possibilita a quem obedece, via argumentação, desconstruir as verdades de quem manda, sendo assim, a hierarquia, própria da autoridade, estaria maculada. Assim, temos

Visto que autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder e violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou. A autoridade, por outro lado é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (ARENDR, 2001b,p. 129).

Assim, a violência se difere dos demais conceitos por seu caráter instrumental e pelo poder de multiplicar as ações de uma forma nunca antes vista, de tal modo que a violência se apresenta como uma intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo:

Além disso, a intervenção física, (que foi tão utilizada pelo regime totalitário), consiste, e tem por finalidade destruir, ofender e coagir. É violência a intervenção do torturador que mutila sua vítima. Exerce violência quem tortura, fere ou mata; quem, não obstante a resistência imobiliza ou manipula o corpo do outro; quem impede materialmente o outro de cumprir determinada ação (BOBBIO et al,2004, p. 1291-1292).

CONCLUSÃO

Nosso maior objetivo com esse texto é provocar uma visita ao conceito de política a partir das abordagens de Hannah Arendt, não pretendemos ser a última voz em torno da questão. Contudo, entendemos ser da maior importância esse debate em torno da política. Nosso mundo contemporâneo guarda características protototalitárias na medida em que os indivíduos cada vez mais se isolam e assumindo uma postura de descompromisso com a coisa pública se distancia da política, a nosso ver, tais posturas fornecem terreno fértil para emergência de governos pautados na violência e arbitrariedade. Urge se ocupar da esfera pública e cuidar da polis pra evitar a emergência de tais movimentos. Segundo Arendt (apud Aguiar 2001, p, 190. In: *Origens do Totalitarismo: 50 anos depois*) devemos como Maquiavel externar nossa afeição pela vida pública, “Amo mais minha cidade do que minha alma” aqui o que importa é viver entre os homens, isto é, ente o coletivo.

Assim, pretendemos deixar claro, a partir de nosso referencial teórico, que a violência pode fundar qualquer coisa, menos política. A política é sim a esfera do conflito, do dissenso. Contudo, isto não implica a destruição do outro. O outro está inscrito na pluralidade dos negócios humanos e goza dos mesmos direitos que todos embora possam pensar diferente. Portanto o discurso e a ação e o espaço público emergem como a tríade de sustentação da política enquanto movimento genuíno e legítimo. Nenhum poder que pretenda se personificar expressa a política.

O grande equívoco da história política do ocidente foi à busca pela personificação do poder. Sendo incompreensível como pode um povo aceitar a tirania ou dominação absoluto sobre si. Esta inclusive foi a indagação de Étienne de La Boétie sobre a questão da dominação aceita passivamente

Gostaria apenas que me fizessem compreender como é possível que tantos homens, tantas cidades, tantas nações às vezes suportem tudo de um tirano só, que tem apenas o poderio que lhes dão, que não tem o poder de prejudicá-los senão enquanto aceitam suportá-lo, e que não poderia fazer-lhes mal algum se não preferissem, a contradizê-lo, suportando tudo dele (LA BOÉTIE, 1982, p, 74).

Por fim temos, que nenhum regime ou movimento que se pautar pela violência pode a este ser auferido a insígnia de político. Esta por sua vez encontra-se legitimada na ação em concerto, isto é, na argumentação e ação pública e para o interesse público. Tais asseverações nos leva a compreender que o sentido da política se estabelece na liberdade. “O sentido da coisa pública política aqui, mas não seu objetivo, é os homens terem relações entre si em liberdade, para além da força, da coação e do domínio” (ARENDDT, 2002, p. 48)

REFERÊNCIAS

ARENDDT. Hannah. **Origens do Totalitarismo**. 8.ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Sobre a Violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001a.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. 2. ed. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001b.

_____. **O que é a Política?** Fragmentos de obras póstumas compilados por Ursula Ludz. Trad. Reinaldo Guarany, 3ª edição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

ASSY, Bethânia. Eichmann, Banalidade do Mal e Pensamento em Hannah Arendt. In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim de (Org.). **Hannah Arendt: Diálogos, Reflexões e Memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. UnB, 2004

DUARTE, André. **O Pensamento à Sombra da Ruptura: Política e Filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: Pensamento, Persuasão e Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um Diálogo Com o Pensamento de Hannah Arendt**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LA BOETIE. Etienne. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.

AGUIAR. Odílio. [et al.] . **Origens do Totalitarismo: 50 anos depois**. Rio de Janeiro, Relumê Dumara. 2001

¹ Mestre em Filosofia–UFC. Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco–UFRPE. Membro do Grupo de Pesquisa Labor–UFC.

² Mestre em Economia–UFC. Mestre em Políticas Públicas–UECE. Professor da Universidade Federal Rural do Semiárido–UFERSA.

³ O caráter profético da propaganda totalitária se mostra a partir do anúncio de uma pretensa “verdade” assumida pelas massas. Os mecanismos de terror e violência logo atuam para tornar real aquilo que foi predito, como forma de demonstrar a realização da profecia, e apresentam como única justificativa a idéia de que “aconteceria de qualquer forma”.

⁴ Aqui chamamos a atenção para o fato da dignidade humana, isto é, para o indivíduo que se coloca no mundo como gente que é capaz de transformação. Contudo, essa violência produzida nos campos de concentração impede esse homem de ser e o anulam de forma covarde e brutal, reduzindo-o a um nada.

⁵ É preciso ter claro o papel central do partido que aqui é central, na medida em que é nele que se encontra todo o processo de doutrinação e enquadramento do idealismo absurdo, acalentado pela ideologia do terror.

⁶ Quando falo de humano construído nos indivíduos, refiro-me à compreensão de Hannah Arendt acerca da natureza mutável, onde o que temos de humano não é algo inerente e eterno, mas uma construção de artifícios, produzidos pela liberdade, pelo discurso e pela ação, de tal

modo que a experiência dos campos de concentração aniquila esses artifícios. Sendo assim, a legalidade, o respeito à pluralidade e à cidadania deixam de imprimir sentido à dignidade humana de modo que o homem se reduz a um ser natural desumanizado.

⁷ Basta lembrarmos-nos do despotismo esclarecido, segundo o qual tiranos foram capazes de abolir torturas e julgamentos sumários, por terem ouvido o outro. Nesse sentido, percebemos a novidade totalitária que entende o outro como algo a ser descartado, caso não comungue de seus ideais. O totalitarismo aparece para a história da humanidade como um regime negador do discurso e da ação, categorias centrais para a colocação do outro no espaço público. A cada prisão, expurgo ou assassinato, o regime totalitário traz à tona o princípio da descartabilidade que torna a produção sistemática de cadáveres uma prática constante.

⁸ O trabalho desenvolvido pelo Nazifascismo vislumbrava o desmantelamento da esfera pública por meio da destruição de elementos-chave como a liberdade.

⁹ Auschwitz é a grande representação disso, o campo de concentração polonês, que enquadrou centenas de judeus como se confina gado, submetendo-os às maiores atrocidades. Auschwitz aparece para o mundo como a maior expressão do requinte da crueldade do regime totalitário. Para Arendt, foi o momento de despertar para o problema: “[...] é como se um abismo se abrisse”. As primeiras notícias sobre os campos de extermínio nazistas, diz um dos sobreviventes de Auschwitz, primo Levi, no seu prefácio a *I sommersi e i salvati* (1986): “começaram a difundir-se no ano crucial de 1942. Eram notícias vagas, mas convergentes entre si: delineavam um massacre de proporções tão amplas, de uma crueldade tão extrema, de motivação tão intrincada que o público tendia a rejeitá-las em razão do seu próprio absurdo. É significativo como essa rejeição tenha sido prevista com muita antecipação pelos próprios culpados; muitos sobreviventes [...] recordam que os SS se divertiam avisando cinicamente os prisioneiros: ‘Seja qual for o fim desta guerra, a guerra contra vocês nós ganhamos; ninguém restará para dar testemunho, mas mesmo que alguém escape, o mundo não dará crédito. Talvez haja suspeitas, discussões, investigações de historiadores, mas não haverá certezas, porque destruiremos as provas junto com vocês. E ainda que fiquem algumas provas e sobreviva alguém, as pessoas dirão que os fatos narrados são tão monstruosos que não merecem confiança: dirão que são exageros da propaganda aliada e acreditarão em nós, que negaremos tudo, e não em vocês. Nós é que ditaremos a história dos *Lager*’ (A tradução francesa desse texto, realizada por Sylvie Courtine-Denamy, foi publicada, em 1980, no nº 06 da revista *Esprit* [p. 19-40] e disposta no artigo “A natureza do Totalitarismo: o que é compreender o totalitarismo” de Theresa C. Magalhães, publicado, por sua vez, na obra AGUIAR et al., 2001, p. 58. [As nossas referências são desse artigo]).

¹⁰ Para Arendt, a política se baseia na pluralidade e na convivência com o diferente (Cf. ARENDT, 2002, p. 21). Se constatarmos que a marca da violência totalitária foi a perseguição a judeus e a outras minorias, podemos concluir que essa violência acalentava o desejo do

governo dos iguais. Sendo assim, a produção sistemática de cadáveres passa a ser uma meta do poder que se instaura pela violência.

¹¹ Esse conceito é fruto do espanto de Arendt mediante as palavras finais de Eichman. Aqui, Arendt parece chegar à consciência do que significava, no esquema totalitário, a expressão “tudo é possível”, pois as mesmas conduziram pessoas a ser tratadas como supérfluas e descartáveis (Cf. ARENDT, 2002, p. 111).

¹² Eichmann fora oficial da Gestapo no comando da segurança do Reich, sob as ordens de Himmler. Não fora oficial de alta patente, mas cabia-lhe a responsabilidade de dirigir a seção que lidava com os judeus, então considerados adversários do estado. Isso significava que ele se encarregava de organizar as deportações em massa e as evacuações de judeus, inclusive de levá-los diretamente para os campos de extermínio.

¹³ O fato de Arendt conceituar o poder como uma capacidade de agir em conjunto não significa que ação em conjunto por si só instaure poder, pois deve sempre ser levado em consideração que, sozinha ou em grupo, a violência não deve compor a ação, sob pena de cairmos na compreensão da política como luta pelo poder.

¹⁴ O dogma no esquema religioso aparece como uma verdade de fé. A verdade de fé é compreendida desde a filosofia medieval como verdade revelada e, enquanto verdade revelada, não carece de compreensão, mas de aceitação. A frase que melhor definiria o conjunto de pensadores adeptos dessa corrente no mundo medieval é: “creio porque é absurdo”. A postura das massas e do escalão bélico totalitário se encaixava nesse paradigma na medida em que não sentiam necessidade de compreender o que era determinado, mas apenas cumpriam a ordem manifesta na sentença, mesmo que isso significasse o assassinato de inocentes. Basta lembrarmos das palavras de Eichmann nos interrogatórios de seu julgamento: “apenas cumpria ordens” (Cf. DUARTE, 2000, p. 65).

¹⁵ Aqui temos o contraponto, da noção política de Arendt, para a maneira totalitária de governar que pensa o poder de forma concentrada e autoritária.

RECEBIDO EM: outubro/2013

APROVADO EM: novembro/2013

RESENHA

O ENSINO PROFISSIONAL NA IRRADIAÇÃO DO INDUSTRIALISMO

PROFESSIONAL EDUCATION IN DEVELOPMENT OF INDUSTRIALIZATION

Keyla de Souza Lima Cruz¹

O livro *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*, da autoria de Luis Antônio Cunha, foi publicado em 1999, contando com o apoio da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), sede Brasil. Essa obra faz parte da Coleção *Política Pública de Trabalho e Renda* (PPTR) e pode ser considerada uma obra de referência no que diz respeito ao panorama do ensino profissional na virada do século XX, analisando, sob uma perspectiva histórica, a construção do aparato educacional no contexto do industrialismo pelo Estado, bem como a consolidação da dualidade entre a educação propedêutica e a educação profissional, advinda desse processo. Discorre, ainda, a respeito de mudanças preconizadas pela Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), ligada ao Ministério do Trabalho (MTE), que veio intensificar uma formação profissional de modo a responder às demandas do desenvolvimento econômico do país, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Sendo assim, *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo* trata do ensino profissional industrial, no contexto de consolidação da industrialização no país, tendo o Estado Novo como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico. Para tanto, o autor parte da idéia de que o ensino profissional industrial foi delineado pelo corporativismo, entendido como expressão da articulação dos interesses públicos e privados.

A instauração desse corporativismo favoreceu a expressividade de alguns atores no cenário político: os empresários e os operários. Cunha afirma, contudo, que a interlocução desses atores com o Estado se deu de maneira desigual. O empresariado industrial utilizou tanto a estrutura corporativa quanto as associações civis situadas fora do âmbito oficial, além de manter antigas federações e criar confederações, o que era negado aos trabalhadores. Em oposição a essa situação, o operariado tinha sua inserção sindical corporativa desmantelada e subordinada ao Ministério do Trabalho.

Dessa forma, o Estado passa a ocupar papel importante não somente no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, mas também na tomada de decisões políticas, visando a conciliar os conflitos entre o operariado e os empresários, favorecendo os interesses destes em detrimento daqueles.

O resultado desse processo é uma interpenetração entre as esferas pública e privada. O Estado assume papel protagonista privado da economia, sendo capaz tanto de neutralizar a manifestação do empresariado, quanto de assumir e proteger os seus interesses, ou, quando necessário, assumir responsabilidades no âmbito privado.

Outro aspecto a destacar diz respeito à relação do contexto histórico-econômico com a formação da força de trabalho, em que o Estado Novo financiaria um aparato educacional, visando a preparar mão de obra para atender as demandas do emergente processo de industrialização.

Cunha, entretanto, destaca que a valorização do trabalho do “elemento nacional” foi precedida pela utilização de trabalhadores estrangeiros, tendo em vista a complexificação da maquinaria, das manufaturas e das primeiras indústrias no Brasil. Essa experiência acarreta o desencadeamento de duas situações: o operariado estrangeiro não forma seus substitutos locais, monopolizando o conhecimento no manuseio das máquinas, e ainda traz ideias mais revolucionárias, pautadas nas paralisações do trabalho durante as reivindicações por melhores condições de trabalho.

Diante desses acontecimentos, ocorre uma redefinição da destinação do ensino profissional: deixaria de atender aos miseráveis para voltar-se à qualificação do trabalhador, direcionado para o atendimento aos requisitos do Taylorismo.

Cunha destaca que a valorização do ensino profissional não implicou a eliminação da divisão social e técnica do trabalho no interior do aparato educacional, continuando a existir escolas destinadas à formação das elites e outras à formação dos trabalhadores manuais. Ocorreu, ao contrário, um reforço da dualidade escolar, em que o ensino secundário era destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio, às classes menos favorecidas; contudo pobreza não era condição suficiente para o ingresso num curso profissional.

Para Cunha, o sistema corporativista, montado pelo Estado Novo, não se alterou com a deposição de Vargas, em 1945, tampouco com as eleições parlamentares e a promulgação da nova constituição de 1946. Ao contrário, verificou-se uma flexibilização por parte do sistema corporativista, abrindo-se novos canais de

representação de interesses, além da permanência do protagonismo estatal na promoção do desenvolvimento econômico.

O contexto de novas coalizões corporativistas e o encapsulamento sindical não prejudicou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); ao contrário, nos dez anos de regime militar, o SENAI atingiu o seu ápice de desenvolvimento enquanto instituição educacional de aprendizagem sistemática.

O ensino profissional que se delineou no país, no contexto do processo de industrialização, teve forte influência norte-americana no campo do ensino profissional, por meio de convênios que previam a instalação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), enquanto órgão executivo do programa de cooperação, atuando na promoção de reuniões de diretores das escolas industriais e escolas técnicas, especialmente da rede federal, assim como de cursos de aperfeiçoamento para professores. Quanto à pedagogia do ensino profissional, houve a introdução do método *Training Within Industry* (TWI), tendo o SENAI como principal vetor. O TWI teve aplicação generalizada no Brasil, por meio do programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo).

O Pipmo foi criado pelo governo Goulart, visando ao treinamento acelerado, de modo a suprir a força de trabalho, bem como ao treinamento de pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino industrial. Esse programa foi desenvolvido com a participação de escolas industriais e técnicas, de associações estudantis, de empresas industriais e de entidades de empregados. Entretanto, apesar desse programa ser executado pelo SENAI e pelas escolas técnicas da rede federal, ele estava voltado para o mero adestramento imediato dos trabalhadores.

Em 1975, o Pipmo passou a preparar mão de obra para projetos governamentais de grande porte. Mediante a Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975, regulamentada pelo decreto nº 77.463, de 20 de abril de 1976, houve a concessão de incentivos fiscais para projetos de formação profissional, desenvolvidos pelas próprias empresas. Os setores econômicos que mais se beneficiaram com os incentivos foram o bancário e o financeiro. Contudo, tais incentivos foram suspensos pela medida provisória 161/90, do presidente Fernando Collor de Mello, tendo em vista as denúncias de desvios de recursos do dinheiro público, que ao invés de ser destinado às atividades de formação profissional, passou a ser direcionado para o capital de giro das empresas.

Quando se trata dos processos que se desenvolveram nos anos de 1970 e 1980, no campo do ensino profissional, Cunha destaca as ameaças externas ao SENAI e suas estratégias de enfrentamento, assim como as críticas às escolas técnicas da rede federal e à política educacional de recomposição da dualidade estrutural da educação brasileira. Foca, ainda, a emergência de um novo protagonista no campo profissional - a Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do Ministério do Trabalho (MTE), que veio intensificar os processos que vinham se desenvolvendo desde as duas décadas anteriores.

Sendo assim, há uma complexificação da sociedade brasileira, advinda da intensificação do processo de crescimento industrial, propiciando uma teia de organizações sociais que vai moldando o comportamento e o encapsulamento da estrutura corporativa do Estado. Esse cenário não irá erodir o corporativismo, ao contrário, vai permitir criar novas formas de preservação dos interesses de grupos específicos: funcionários públicos, setores da burocracia federal, estadual ou municipal e grupos privados.

Diante dessas mudanças, o SENAI – fruto da intervenção do Estado na economia, seguindo os padrões do patrimonialismo e do corporativismo – vai modificando o formato e a natureza dos cursos de formação profissional. Enquanto nos anos 40 o enfoque era a aprendizagem industrial, nos anos 50 passou a ser o treinamento para a grande indústria e, nos anos 90, a educação ofertada visava à qualificação profissional, sob os moldes da polivalência e da flexibilidade às demandas do mercado de trabalho.

Diante da urbanização e da industrialização dos anos de 1960 a 1980, no entanto, verifica-se uma reformulação de demandas de antigos e novos protagonistas que iriam ameaçar a hegemonia do SENAI. Dentre as principais ameaças, destacam-se: 1) as interpretações conflitantes quanto à sua natureza (público ou privado); 2) o processo de terceirização (aumento do setor de serviços) e de informalização, afetando a receita das instituições que contribuía para a manutenção do SENAI; 3) defesa da gestão tripartite do SENAI pelos trabalhadores.

Diante desse cenário, o SENAI elabora o projeto “Reestruturação dos Modelos de Formação Profissional do SENAI” – cujas necessidades deveriam se pautar nas novas dinâmicas da relação capital-trabalho, buscando a produtividade empresarial no contexto de internacionalização do mercado de produto e de trabalho, bem como

novas formas de trabalho para a instituição, no âmbito da formação profissional: formação do trabalhador polivalente e cidadão.

Em 1996, entra na cena política a Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), permitindo que o Ministério do Trabalho passe a ocupar o primeiro plano da educação profissional, antes atribuído ao SENAI.

Tendo em vista a necessidade de novo enfoque conceitual e metodológico para a educação profissional e a redefinição da institucionalidade hegemônica da educação profissional no Brasil, é criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

A SEFOR incentiva as secretarias municipais e estaduais a criarem planos a serem implementados pelo FAT. Além disso, apoia os Centros Públicos de Educação Profissional, enquanto o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) incita a criação dos Centros de Educação Profissional, com orientação privatizante e à custa de empréstimos internacionais.

O Planfor nasce, portanto, na conjuntura de redução da força de trabalho no parque industrial e de incorporação de novas tecnologias e privatizações de empresas; buscando combater a hegemonia das instituições tradicionais e propiciando a ampliação da rede de oferta de educação profissional e a disputa pelo dinheiro público.

No final dos anos 80, reacende o debate acerca da dualidade em torno do ensino médio e da educação profissional no país. Nesse contexto, surge o discurso político e ideológico de reforma da educação profissional: alto custo e inserção no ensino superior ao invés do mercado pelos egressos. Em 1989, o relatório do Banco Mundial embasa ainda mais essas discussões.

No cenário político, surgem opiniões de dois importantes consultores do MEC. O teor das discussões se pauta na dualidade entre educação propedêutica e profissional. Essas opiniões influenciam o delineamento da educação profissional no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), enfocando: 1) o reforço da dualidade entre educação profissional e propedêutica; 2) a flexibilização dos currículos, com foco nas mudanças do mercado de trabalho; 3) a aproximação das escolas com o empresariado; 4) o funcionamento autônomo das escolas técnicas e dos centros de educação profissional.

No governo do presidente FHC, ocorre a reforma da educação profissional, subsidiada pelo Decreto 2.208/97 e pela Portaria Ministerial 646/97, que radicalizaram a

separação entre ensino médio (chamado acadêmico) e ensino profissional (denominado, na LDB, de educação profissional), proibindo-se assim o ensino integrado. Destaca-se que a LDB/96 apresenta perspectivas duais sobre o assunto, bem como defende o ensino médio sob uma concepção profissionalizante, sempre focada no trabalho. Além disso, define níveis para a educação profissional: básico, técnico e tecnológico.

Para a implementação dessa reforma, o governo lançou em 1997 o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com vigência até 2003, visando à expansão e à melhoria de infraestrutura, à capacitação de técnicos e docentes e à implementação e/ou à readequação dos Centros de Educação Profissional. Esses centros deveriam ofertar ações, com destaque para oferta de cursos de acordo com a demanda; integração com mercados por meio de convênios com as empresas; progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos.

O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo, portanto, busca compreender a lógica interna às políticas educacionais, explicitadas pelas suas implicações ideológicas e pelas disputas hegemônicas que se desenvolveram no campo educacional.

O reflexo dessa processualidade é o reforço de uma educação profissional pautada numa formação aligeirada, com tendência a responder as demandas das transformações do mundo do trabalho, com enfoque numa qualificação polivalente e flexível, em detrimento de uma formação integral, cuja qualificação deve ser vislumbrada, levando em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais em que o trabalhador está inserido.

¹Doutoranda; mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará; pesquisadora do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação profissional - LABOR; assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Maracanaú; aluna ouvinte da disciplina Educação Profissional, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).