

REVISTA

Labor

ISSN:1983-5000

número 11, vol. 1, ano 2014



Sumário

Artigos

- O IDEÁRIO LIBERAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRA ENTRE 1920 E 1940 PDF
1-19
Maria Joselia Zanlorense, Almir Paulo dos Santos
- A CENTRALIDADE DO TRABALHO NO FENÓMENO DOS
SEM-ABRIGO PDF
20-39
João Aldeia
- O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE
DAS IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS EM UM AGENTE
AUTÔNOMO DA BOLSA DE VALORES PDF
40-57
Ana Raquel Martins Diógenes Holanda, Lais Oliveira
Leite, Mariana Alves de Oliveira, Rebecca Holanda
Arrais, Cássio Adriano Braz Aquino
- AS TRANSFORMAÇÕES DO COURO NO TRABALHO DE
ESPEDITO SELEIRO COMO ALTERNATIVA DE
SUPERAÇÃO PARA AS ADVERSIDADES DO SERTÃO. PDF
58-72
Valeska Alecsandra de Souza Zuim, Ana Cláudia Silva
Farias, Ana Fabiola Pedrosa de Vasconcelos, Maria
Silvia Barros de Held, Antônio Takao Kanamaru
- MERITOCRACIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PRONATEC PDF
73-90
Keyla de Souza Lima Cruz, Isabel Magda Said Pierre
Carneiro, Enéas de Araújo Arrais Neto
- DIMENSÃO PRESENÇA DO CAOS, DA COMPLEXIDADE
E DA EMERGÊNCIA NOS A-CON-TECERES DO/NO
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL
SUPERIOR UFBA/FACED/IRECÊ PDF
91-115
Iêda Marques Rocha
- CULTURAS JUVENIS, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE PDF
116-126
Débora Raquel da Costa Milani
- FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E ÉTICA: NOTAS CRÍTICAS PDF
127-142
Marcelo José de Souza e Silva
- POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO SOCIAL DA
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PDF
143-155
Cleia Simone Ferreira, Everton Neves dos Santos

O IDEÁRIO LIBERAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA ENTRE 1920 E 1940

THE IDEAS LIBERAL EDUCATIONAL REFORMS IN BRAZILIAN BETWEEN 1920 AND 1940

Maria Joselia Zanlorense¹

Almir Paulo dos Santos²

RESUMO

Neste texto discute-se as reformas educacionais as quais direcionaram a educação profissional no Brasil entre 1920 a 1940, momento que aconteceram os movimentos que visaram discutir educação brasileira culminando nas reformas educacionais as quais direcionaram a formação do trabalhador, mantendo a dualidade de ensino. Pondera-se neste estudo o ideário liberal e conservador na educação, a influência do ideário da Escola Nova e seus defensores no Brasil. A Reforma Francisco Campos que proporcionou mudanças no ensino comercial e superior; a criação do Instituto de Organização e Racional do Trabalho – IDOTR que buscou a organização no espaço das fábricas e o controle do trabalhador atendendo os ditames do capital. Apresenta-se a instauração do Estado Novo e a ratificação da educação profissional direcionada aos menos favorecidos economicamente pela Constituição Federal de 1937. Na década de 1940 ocorreram novas reformas educacionais denominadas de Leis Orgânicas do Ensino as quais, em tempos conservadores, consolidaram a dualidade de ensino com princípios liberais proporcionando à elite o acesso à formação clássica humanística e o ensino profissional direcionado à classe trabalhadora.

Palavras-chave: História da Educação - Reformas Educacionais - Trabalho e Educação - Ensino Profissional.

ABSTRACT

In this text it is discussed the educational reforms which directed the professional education in Brazil between 1920 to 1940, moment in which happened the educational reforms that directed the formation of the laborer, maintaining the duality of tuition. It is weighted in this study the liberal and conservative ideary in education, the ideary's influence in the New School and its defenders in Brazil. The Francisco Campos Reform which provided changes in the commercial and superior tuition; the creation of the Institute of Organization and Rational of Work (IDOTR) which sought the organization in the factories' space and the laborer's control attending the dictates of the capital. It is presented the installation of the New State and the ratification of the professional education directed to the

economically disadvantaged by the Federal Constitution of 1937. In the decade of 1940 occurred new educational reforms named Organic Laws of Tuition which, in conservative times, consolidated the duality of tuition with liberal principles providing to the elite the access to the Humanistic Classic Formation and the professional tuition directed to the working class.

Keywords: History of Education - Educational Reforms - Work and Education - Professional Tuition.

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais ocorridas no início do século XX determinaram o tipo de formação a ser oferecida à população brasileira, visaram atender determinado modelo econômico social e ideológico, preparando o trabalhador para atuar em diferentes setores de produção no período mencionado. Assim sendo, a história do ensino profissional no Brasil traz em si as proximidades com o desenvolvimento do sistema econômico brasileiro e a formação do trabalhador para atender a demanda de produção.

Embora se apresente neste estudo o ensino profissional nos meados do século XX, sua existência antecedeu este momento da história da educação brasileira, remontando o período imperial. Foi no início do século XX que ensino profissional sofreu sua primeira alteração, em 1909, passou a ser oferecido em escolas noturnas aos filhos dos operários pela Lei nº1.184 de 3 de dezembro de 1909:

Esta lei determinou a criação de escolas noturnas, na capital e no interior, especificando que elas deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas e atenderem, exclusivamente, aos meninos operários ou filhos de operários. A prioridade de instalação dessas escolas seria daquelas que tivessem acomodações oferecidas pelas empresas, e o professor seria sempre provido pelo governo estadual. A articulação com as fábricas deveria se dar, também, na definição do horário escolar (CUNHA, 2005, p. 141).

A oferta do ensino profissional noturno se deu pelo fato da indústria neste período já apresentar significativa importância na economia brasileira ao produzir principalmente os produtos de consumo interno.

A crescente urbanização e a dificuldade dos agricultores em produzir alimentos em terras não muito produtivas e distantes das cidades impedindo a comercialização da produção impulsionavam o homem rural a migrar para as grandes cidades. As oportunidades oferecidas nas indústrias e as facilidades que os centros urbanos ofereciam na busca de sobrevivência estimulava o êxodo rural. O governo via nesse acontecimento um grande inchaço das cidades e a falta de braços para produção agrícola se mostrava preocupante, visto que a população rural migrava rumo aos centros urbanos agravando o atendimento da educação pelo governo, com criação de escolas que não atendiam a demanda (MENDONÇA, 2010).

Nesse contexto as promessas em relação à educação, feitas pelo governo não se efetivaram. A autonomia dos estados levou ao surgimento de grupos que iniciaram a discussão pela exigência de reformas na educação. O problema educacional alargou-se e os profissionais da área, interessados em mudanças em relação ao ensino se organizaram, houve congressos, inquéritos, conferências que discutiram a educação em seus problemas mais diversos além das Conferências Nacionais de Educação.

Foi o período em que ocorreram inúmeras reformas³ impulsionada pela exigência de mudanças as quais atendiam interesses no tipo de formação a ser oferecida, educação esta que atendia o desenvolvimento econômico guiada pela ideologia do período, ora influenciada pelos ideais liberais de sociedade e de homem, ora atendia os princípios conservadores sobre controle dos católicos.

Na década de 1920, a educação brasileira sofreu influência da chamada “Escola Nova” que a partir de 1927 procurou aplicar um novo currículo, com ênfase no cientificismo em detrimento do currículo humanístico.

A Escola Nova apresentou novos valores para fundamentar o ensino que altera as relações entre professor e aluno; foram tentativas de mudar os padrões que embasavam a educação tradicional substituindo por um modelo de educação que pretendeu tirar a centralidade do professor e direcionar para o aluno. “[...] o escolanovismo pretende deslocar o educando para o centro das reflexões escolares” (NAGLE, 1990, p. 265).

Surgiu a proposta especialmente alfabetizante e no ensino secundário a combinação do ensino das letras com as ciências. Criou-se um modelo de escola pautado na reforma da sociedade para corrigir as diferenças sociais. Essa reforma aconteceria na medida em que a escola, ao formar o modelo de homem desejado para o momento histórico, produziria também uma nova sociedade (XAVIER, 1990).

A modernização do ideário liberal nacional se deu, nesse período, através da assimilação do pensamento escolanovista, que atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores (XAVIER, 1990, p. 64).

A Escola Nova, divulgada e liderada no Brasil por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, expressada de forma evidente no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, foi propalada por John Dewey nos Estados Unidos. Para Dewey a educação era instrumento de transformação social, a escola era espaço de troca de informações, participação, incorporação de valores sociais e individuais, práticas democráticas e preparação do indivíduo para atuar na sociedade.

A educação, na visão escolanovista, possibilitaria uma articulação entre escola, sociedade e o mundo do trabalho. Pela educação escolar se daria condições de igualdade na participação da vida social. No Brasil teve em vista a superação das necessidades ocasionadas pelas mudanças sócio-culturais, políticas e econômicas e embasou o repensar da educação naquele momento da história. Os seguidores da Escola Nova acreditavam que a escola tinha a finalidade de colaborar para melhorar a sociedade e pacificar as desigualdades sociais (BATISTA, 2001).

A Escola Nova deve ser compreendida na arena dos conflitos culturais que dilaceraram os estratos urbanos da sociedade brasileira no final dos anos vinte e início da década de trinta. Tais conflitos impunham que os educadores mobilizassem, com urgência, mecanismos para superar as estruturas de pensamento tidas como arcaicas e representativas de um país em desmoronamento (CUNHA, 1998, p. 53).

Fundamentava-se nos princípios da doutrina liberal, defendia a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Atribuía à escola a função de modificar a sociedade. Esta transformação social deveria ser primeiramente individual que, pela preparação do indivíduo se implantaria a nova sociedade.

O importante na educação escolanovista era o desenvolvimento das habilidades e da competência do indivíduo, a valorização da prática para sua adaptação na sociedade aconteceria pela pedagogia do “aprender a aprender”, com ênfase no conceito de atividade, foi “Uma pedagogia pragmática, voltada para a técnica e a prática, ofereceria sustentação a esse ideal de nação que se pretendia instalar em nosso país” (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 164).

As principais teorias que fundamentaram a proposta da Escola Nova foram as teorias construtivistas, em específico a de Jean Piaget, as teorias não-diretivas de Rogers e as teorias tecnicistas com a psicologia comportamental e o behaviorismo de Skinner (TOZONI-REIS, 2007). A Escola Nova pautou-se nos saberes da psicologia, pela valorização das aptidões, do interesse e da formação da personalidade e ainda pela inserção de testes e medidas psicológicas para captar as potencialidades de cada indivíduo, o que o tornaria munido dos conhecimentos especializados e necessário para as novas necessidades econômicas.

O desenvolvimento industrial dependia, para concretizar-se, de trabalhadores providos de conhecimentos especializados, o que poderia ser contemplado por um sistema escolar afinado com as demandas sociais e econômicas. Estava sendo, mais uma vez, atribuída à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento do país (BATISTA, 2001, p. 73).

A influência do escolanovismo neste contexto propõe um modelo de homem prático, que vê na educação a solução para organizar a sociedade. Com a Remodelação do Ensino Profissional Técnico a partir de 1920 que prioriza a racionalidade da fábrica para a educação começa a se organizar uma nova modalidade de ensino profissional para atender o setor industrial em desenvolvimento.

A Escola Nova foi a nova resposta da reorganização produtiva que fez repensar o ensino e deste esperar respostas que contribuíssem com a formação

do trabalhador para as novas demandas nascentes da sociedade capitalista. Um trabalhador que estivesse adequado em operar as novas máquinas que surgiam para a produção diante do consumo existente e o Brasil não podia ficar alheio a este tipo de ensino, primeiro porque tudo o que apresenta de novo no exterior, seja qual for o setor, é importado e aqui aplicado, não importava se cabia em nossa realidade ou não.

A educação planejada pelos representantes da Escola Nova no Brasil, com a defesa de escola única e igualitária e com articulação entre os graus de ensino, manteve seu caráter conservador, visto que, diante do êxodo rural e da necessidade de preparar o trabalhador urbano, o Manifesto dos Pioneiros apontou a educação como solução para a formação deste contingente da população. Assim sendo, defendendo a formação para o trabalho, a Escola Nova manteve a dualidade de ensino:

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., 1990, p.68).

Diante do que se desejava para a educação nacional técnica e preparatória para o trabalho, a industrialização no ensino profissional brasileiro foi introduzida por meio de Portaria⁴ que oficializou a relação entre educação e a indústria, consolidando a formação profissional por meio da escola.

O repensar do ensino profissional brasileiro se deu pela necessidade de desenvolvimento da industrialização brasileira, as máquinas para as indústrias continuavam a ser importadas, pois não existiam, no Brasil, indústrias de bens de produção. Nesse caso o Brasil teve que correr em busca de sanar essa dificuldade de preparar o operário conforme a máquina. O modelo de homem corresponde ao modelo de produção e exigência do mercado de trabalho, não se podia dar conta da produção interna se não houvesse pessoas preparadas para

este fim. O ensino profissional foi alvo decisivo no ensino apresentado pela Escola Nova, que influenciou as reformas educacionais no contexto brasileiro.

A classe burguesa no Brasil mostrava-se ativa desde o início da República, sendo composta por profissionais liberais, militares, funcionários da justiça, empregados públicos, comerciários, estudantes, etc. Grupo que ao lutar contra os interesses da oligarquia rural, buscavam conquistar espaço no poder político (CARONE, 1973).

Houve ainda na década de 1920 a organização dos industriais brasileiros que buscavam a organização da burguesia industrial, e o controle da economia no Brasil. Essa organização possibilitou em 1928, a fundação do Centro das Indústrias de São Paulo neste mesmo Estado. Rompendo a organização entre comerciantes importadores e industriais existentes por meio da Associação Comercial e Centros do Comércio e Indústria em São Paulo e Rio de Janeiro. Posterior a esta organização e fundação do Centro das Indústrias, os industriais ganharam forças para lutar pelo controle econômico e político no país (GORENDER, 1982).

1.1 As reformas educacionais no período de 1930 a 1940

O período⁵ de mudanças que se iniciou a partir de 1930, com a chamada Segunda república e que adentrou a década de 1940, trouxe em seu bojo o acelerado crescimento das forças econômico-sociais no cenário brasileiro. A pressão exercida pelas forças citadas anteriormente pressionaram a organização política, as quais buscaram formas de acelerar o crescimento econômico do país. Fatores estes que influenciaram as alterações da educação e levaram à institucionalização do ensino profissional, atendendo o processo de industrialização, do aumento da população urbana e formação do trabalhador a fim de adequar a classe operária ao desenvolvimento industrial brasileiro (RIBEIRO, 1989).

A defesa de um país industrializado ganhou forças a partir de 1930 com novos representantes políticos no poder. Os novos líderes políticos queriam

garantir o desenvolvimento industrial com ações que os protegessem da concorrência dos produtos importados.

A educação que se teve até o momento da década de 1930 para a classe trabalhadora foi uma educação pública que priorizava a alfabetização do cidadão denominado ensino elementar. Leis, regulamentos de ensino e instalação de escolas elementares criadas neste período foram ações insuficientes para atender o grande contingente da população. Iniciativas insignificantes diante do que necessitava ser feito para atender a demanda que se prometeu realizar.

As expectativas sobre a educação idealizada pelo novo regime republicano não se concretizou na realidade. A educação não recebeu o respaldo necessário para atender o povo, o qual recebia uma educação precária e mal organizada, acompanhado de pouca assistência por parte do governo (NAGLE, 1974).

Chamado de período do movimento renovador⁶, foram implementadas neste momento a Reforma Francisco Campos em 1931, com mudanças no ensino comercial, secundário e superior, atendeu a lógica do ensino dual, da sociedade dividida em classes com um ensino para a elite e outro para classe trabalhadora

Francisco Campos via a necessidade de atualizar a educação escolar para tender as mudanças do desenvolvimento econômico nacional. No entanto não se efetivou a implantação do ensino técnico e científico pela reforma de Francisco Campos pelos Decretos nº 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932, a tradição do ensino enciclopédico e humanístico direcionado aos interesses da elite brasileira foi mantida.

Em 1931, foi criado o Instituto de Organização e Racional do Trabalho – IDOTR, esta instituição exerceu, na educação, o papel da empresa referente ao controle do tempo do trabalhador, fundamentado nas ideias tayloristas⁷ difundidas e defendidas no Brasil por industriais e engenheiros desde o início do século XX, teve o objetivo de organizar o espaço das fábricas e implantar novos métodos de trabalho, visando o aumento da produção.

A criação do Instituto de Organização e Racional do Trabalho - IDORT exerceu na educação os interesses dos empresários na formação do trabalhador utilizando-se do discurso de construção do progresso da nação e assim disciplinar

e orientar o trabalhador. O IDORT foi uma alternativa a qual buscou o controle social em disciplinar e controlar o trabalhador e desestruturar a classe operária que influenciada pelos estrangeiros se mostrava organizada pelos movimentos anarquistas e socialistas no período histórico em que foi criado (BATISTA, 2013).

No entanto, as crises político-sociais que perpassaram a década de 1930, condicionaram o militar Getúlio Vargas a assumir o poder em outubro de 1930. Getúlio de início tomou medidas favoráveis à agropecuária e a cafeicultura, não estabelecendo relações muito prósperas com as indústrias, suas medidas tomadas em 1935 veio a dificultar o setor industrial ao assinar com os Estados Unidos um tratado que privilegiou a entrada de produtos norte-americanos manufaturados no Brasil. (ANDRADE, 1988)

As relações entre industriais e Vargas tomaram novos rumos ainda na década de 1930, houve aproximação dos interesses do governo Vargas com a indústria brasileira. A burguesia industrial conquistou a valorização do mercado interno e formulou projetos que, além de restringir a o protecionismo do comércio exterior visou também valorização da indústria brasileira como interesse nacional. Lutaram por políticas favoráveis e pela intervenção do Estado em benefício das empresas privadas capitalistas. Consolidou-se a junção entre Estado e industriais no contexto nacional.

Apesar da hostilidade ou da desconfiança mútua nos primeiros anos do pós-30, a tendência, que acabou prevalecendo, foi a da aproximação entre os industriais e o Governo Vargas. Daí que o conjunto da burguesia, com particular realce para a burguesia industrial, houvesse apoiado sem vacilações o golpe de 10 de novembro de 1937, que instaurou o Estado Novo e deu a Getúlio Vargas, durante oito anos, poderes ditatoriais (GORENDER, 1988, p. 66).

Neste momento da economia nacional o nível de desenvolvimento das indústrias se encontra mais avançado, a exemplo da expansão da capacidade de produção da indústria têxtil, a qual “[...] possibilitava uma maior rentabilidade para o capital aplicado, criando os fundos necessários, dentro da própria indústria, para sua expansão subsequente (FURTADO, 1987, p. 198).

O governo brasileiro é instigado em regulamentar as relações de trabalho no setor produtivo industrial encaminham-se ações para a organização e

regulamentação de sindicatos de trabalhadores e de patões, ficaram normatizadas as relações da compra e venda da força de trabalho no setor industrial por meio das leis trabalhistas⁸.

O Estado liderou as relações entre industriais e operários, torna-se intervencionista entre economia e mercado, criou empresas e órgão estatais com o intuito de estimular a economia nacional, em suma favorece a concretização dos ideais da burguesia industrial (PILETTI; ARAUJO, 2008).

Além das reformas de ensino ocorridas até a década de 1930, a forma de governar de Getúlio Vargas no poder, chamado Estado Novo, regime ditatorial com poderes de decisão pleno, assegurou interesses, principalmente os econômicos.

O Estado Novo foi uma ditadura *de fato*. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do regime econômico que denominamos de capitalismo na sua política de controle [...] o período ditatorial incentivou a participação do Estado em assuntos econômicos, no sentido de proteger atividades econômicas já existentes e de favorecer o surgimento de novas (GHIRALDELLI, 2003, p. 85-86, grifos do autor).

A formação para o trabalho, na Constituição de 1937, foi direcionada para aqueles que não tinham condições de frequentar o ensino público nas condições acuradas pelo Artigo 130⁹. Para estes, o Estado getulista elaborou uma formação condizente com as reais necessidades tanto dos pobres quanto econômicas. Isso pode ser observado no Artigo 129 da Constituição de 1937.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem

como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, s/p).

Pelo Artigo 129, o Estado nada mais fez do que forçar os pobres a frequentar o ensino profissionalizante. Não deixou possibilidades de escolha, pelo contrário, fechou a oportunidade de acesso ao ensino superior, possibilitando apenas o ingresso no ensino secundário profissional:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (CUNHA, 2005, p. 28).

A intenção do Estado, quanto a educação profissional foi a formação do operário para a produção necessária ao mercado naquele momento, produção esta que seria de mão de obra e de mercadoria para cimentar o sistema capitalista. Esta responsabilidade é conferida também aos industriais como dever, e evidenciada no tipo de formação que seus filhos tinham acesso. Os filhos dos operários não podiam receber outra formação que não a de profissional da indústria, isto tornou evidente a intenção de manutenção do sistema capitalista em que a própria Lei legitimava a dualidade de ensino.

A burguesia oferecia aos seus a educação necessária para assegurar a ordem social e o Estado garantiria a estabilidade desta ordem. Primeiramente limitando os menos favorecidos economicamente de ter acesso ao ensino propedêutico¹⁰ e ao mesmo tempo formando-os para o trabalho “[...] pré-vocacional profissional” para atender as suas “aptidões e tendências”. Aos pobres foi apenas reservado o direito de “receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937).

Confirmava-se com esta ação o modelo de educação da Escola Nova trazido dos países europeus. A qual pretendeu formar o indivíduo conforme as suas aptidões atendendo a forma de organização da sociedade. O aluno não

deve trabalhar isoladamente, mas articular sua atividade com de outros colegas numa atividade coletiva e a escola é uma pequena sociedade onde o aluno aprende a viver na coletividade de uma sociedade maior (XAVIER, 1990).

As reformas parciais ocorridas entre 1942 e 1946 nos diferentes ramos da educação brasileira denominada de Leis Orgânicas do Ensino, ou Reforma Capanema foram implementadas pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema e ampliou a reforma de Francisco Campos em 1931.

Por meio destas reformas, os industriais conseguiram regulamentar o projeto de ensino profissional no Brasil e assim delinear a formação do trabalhador brasileiro na indústria e no comércio necessário para o período de desenvolvimento econômico. Pretendeu-se também com esta reforma eliminar o trabalhador estrangeiro¹¹, os quais tinham ideias opostas ao modelo de organização de sociedade representada pelo Estado como autoridade máxima; os estrangeiros apresentavam ameaça ao projeto nacionalista de industrialização no Brasil.

Brasil dispõe de braços suficientes, perfeitamente aptos, suscetíveis das mais árduas e dedicadas tarefas, quer na agricultura, quer na indústria, quer como inteligência, quer como resistência (...) Apesar de ser inteligente, dedicado, fiel, resistente, à fadiga, como poucos, adaptando-se facilmente aos mais difíceis misteres e às mais complexas manipulações industriais (...) Desamparado, vergando ao peso do anátema O Brasil não necessita de braços, pois não aproveitou nem curou, ainda, de aproveitar os trabalhadores nacionais (...) Para suas necessidades atuais, o de 'vadio' e 'preguiçoso' de incapaz e malandro (PICHELLI, 1997, p.6).

Esta Reforma aconteceu por meio de uma variedade de Decretos-Leis, que abrangeram todos os ramos de ensino, do primário ao médio. Organizou e estabeleceu diretrizes no ensino primário, normal e profissional. Por meio da Reforma Capanema priorizou-se diferentes ramos profissionais para habilitar o trabalhador. Primeiramente tratou do ensino técnico-profissional industrial e comercial em 1942, e são constituídas dos seguintes Decretos-Leis:

1. Decreto-Lei n. 4.043 de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
2. Decreto-Lei n. 4.244 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;

3. Decreto-Lei n. 46.141 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial;
4. Decreto-Lei n. 8.529 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário;
5. Decreto-Lei n. 8.530 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal;
6. Decreto-Lei n. 9.613 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola;
7. Decreto-Lei 4.048, de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
8. Decretos-Leis 8.621 e 8.622 de janeiro de 1946, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (ROMANELLI, 1994).

Pela Lei Orgânica de 1942, o ensino profissional passou a ter unidade de organização em nível nacional e assumiu caráter de ensino de segundo grau, perdeu sua característica de curso que se encerrava no ensino primário. Para o ingresso do alunado nos cursos técnicos a exigência foi o curso primário completo, com idade entre 12 e 17 anos, os quais os meninos receberiam uma formação de artífices de elevada qualificação. (GURSKI JUNIOR, 1986). O ensino primário, normal e agrícola foi contemplado apenas em 1946, até então eram conferidos estes ramos de ensino à administração dos estados.

Por meio de diferentes decretos e leis materializou-se a dualidade do ensino secundário brasileiro, sendo que o Curso Clássico priorizava o saber das humanidades, assim como o Curso Científico focava o ensino das ciências exatas, os respectivos cursos visaram “Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (BRASIL, 1942, s/p).

Pela criação da Lei Orgânica, elaborou-se um discurso ilusório de que a impossibilidade de acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora deixaria de existir. Aparentemente, esta lei alargou os horizontes do ensino profissional, o ensino oferecido à classe operária não se limitava ao ensino primário, podia

aspirar ao ensino secundário e por que não ao ensino superior, aparentemente, todos tinham a oportunidade de acesso, os limites que o ensino técnico apresentava em prosseguir nos estudos foi aparentemente ultrapassado pela normatização da Lei Orgânica de 1942.

Neste sentido, a educação serviu para possibilitar ao “cidadão” a preparação de sua capacidade de produção, apresentada como ascensão social, visto que o ensino profissional passou a ser oferecido enquanto segundo grau; enquanto produtiva, aperfeiçoou e especializou o trabalhador industrial. Por meio da proposta de renovação pelas reformas educacionais e organização da sociedade capitalista, ao oferecer à classe trabalhadora o ensino profissional, visou-se somente à manutenção do próprio sistema, pois não havia interesse na classe hegemônica em “[...] oferecer ao povo uma verdadeira educação” (MARX & ENGELS, 2011, 114).

A educação proposta pela Reforma Capanema, priorizava a formação das elites condutoras, a qual deveria receber formação patriótica para cumprir a missão social de governar o país. Esta formação era oportunizada apenas às elites, camada privilegiada que desfrutavam de tempo para uma escolarização que ocupava tempo maior e formação mais elaborada. Enquanto que à classe operária sobrava o ensino prático, a formação nos cursos técnico-profissionais (XAVIER, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, pois que desde as primeiras décadas do século XX, a educação brasileira passou por discussões realizadas pelos educadores do período, tomando maior intensidade a partir da década de 1920, com a influência do ideário da Escola Nova e seus defensores, os quais visavam superar, pelos novos modelos de educação, o tradicionalismo pedagógico assegurado pela igreja católica. A educação não sofreu profundas mudanças, mas sim se manteve na mesma linha de reprodutora de desigualdades sociais.

Na década de 1930 a Reforma Francisco Campos conservou o ensino dual já existente, garantindo à classe burguesa o acesso ao ensino superior e a

classe operária o ensino para o comércio; diferença ratificada pelas Leis Orgânicas criadas em 1940, com aparência de igualdade de acesso, mas que manteve a separação de modelos de ensino para a elite e para as classes pobres, limitou o acesso das últimas ao ensino profissional e assegurou o ensino superior aos primeiros.

Pela influência do ideário da Escola Nova iniciaram-se as alterações no ensino brasileiro, embora interrompida pela instauração do período getulista denominado de Estado Novo, as reformas realizadas neste momento ditatorial e conservador trazem implícitas o modelo de sociedade liberal que direciona uma o tipo de formação conforme a classe social a que pertence o indivíduo.

Considera-se, pois que partir da década de 1920, o ensino profissional recebeu a influência do capitalismo e começou a ser adequado conforme as novas divisões que ocorriam na produção. Atendeu primeiramente o setor industrial exigindo o domínio de novas técnicas e máquinas, conseqüentemente determinou a modificação da formação do trabalhador exigindo o modelo de homem prático que acompanhasse as alterações estabelecidas pelo mercado.

Para atender esta demanda a educação foi moldada com o intuito de acompanhar estas mudanças, delineada na Constituição Federal de 1937 e concretizada Leis Orgânicas da década de 1940. “O capital reorganizou as forças produtivas e as relações de produção de modo a potenciar a produtividade da força de trabalho” (NASCIMENTO, 2009, p. 134).

Assim sendo, embora em período de conservadorismo político marcado pelo governo de Vargas, à educação foi atribuída a função de preparar o trabalhador seguindo o modelo liberal, destinou o ensino prático à classe operária, o qual exigia o mínimo de conhecimento, somente o necessário para atender suas tendências vocacionais e adequando às suas faculdades e aptidões, uma forma de naturalizar as diferenças sociais pela legitimidade das leis. Ações que evidenciam a coexistência de tendências conservadoras e liberais pertencentes ao mesmo período político, as quais se evidenciaram nas Leis e Decretos estabelecidos nas décadas de 1930 e 1940.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manoel Correa de. **A revolução de 30: da república velha ao estado novo**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

BATISTA, Maria Isabel Formoso e Silva. **O Ideário renovador e a planificação educacional**: possíveis raízes do tecnicismo escolar. Revista: *Interações*, January-June, año/vol. VI, número 011. Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil, 2001, pp. 61-79. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/354/35401105.pdf>. Acesso em 25 de Nov de 2012.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do**. De 10 de novembro de 1937. Presidência da república, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 20 de abr. de 2012.

_____, **Lei Orgânica do Ensino**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm.

CARONE, Edgard. **A primeira república (1889-1930)**. São Paulo: EDIPE, 1973.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**, UNESP, São Paulo, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. Marcos Vinícius da. **O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960)**: um estudo sobre as relações entre a escola e a família. Tese de Livre Docência/UNESP - Araraquara, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. Marcos Vinícius da. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 22. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da Educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. 2. ed. São Paulo, Editora brasiliense, 1982.

GURSKI JUNIOR, Lauro. **Escola de aprendizes artífices do Paraná**. Revista Tecnologia & Humanismo: Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Ed. UTFPR. Ano 1, n. 1. p. 113-168, 1986.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 54- 78.

MARX, KARL; ENGELS Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2011.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república**. IN: FAUSTO, Boris. (Org.) **O Brasil republicano: sociedade e instituições**. História Geral da Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.

_____, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU. Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NASCIMENTO, A. M. **Curso de direito do trabalho**. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PICHELI, Valdir. O Idort enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930 – 1944), Tese Doutorado, FE/Unicamp, Campinas, 1997.

PILETTI, Nelson. ARAUJO, Marcos Cesar. **História social da industrialização brasileira**, 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6920310/Historia-Social-da-Industrializacao-Brasileira>. Acesso em: 17 de mar. De 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 9 ed. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 16. ed. Pertópolis, 1994.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 - ISSN: 1676-2584.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt22-3311--int.pdf>. Acesso em: 25 de nov. de 2012.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e a reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

¹ Maria Joselia Zanlorense, Mestre em Educação na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora do Departamento de Pedagogia DEPED, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Guarapuava – Paraná. E-mail: mizanlorense@hotmail.com

² Almir Paulo dos Santos, Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio Sinos - UNISINOS Professor do Departamento de Pedagogia Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO – Guarapuava – Paraná. E-mail: almirpaulo@yahoo.com.br

³ Para aprofundamento sobre as reformas educacionais do início do século XX indicamos o texto de Jorge Nagle (1990).

⁴ Por um ato, assinado em 13 de novembro de 1926, consolidando os dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices. Por aquela Portaria era, afinal, introduzida a industrialização no ensino profissional brasileiro.

⁵ O período de 1930 a 1940 é subdividido por Maria Luisa Santos Ribeiro em três instantes distintos: o de Getúlio Vargas, chamado de Estado Novo (1937-1945); o de Eurico Gaspar Dutra em reação ao Estado Novo (1946-1950); e o de Getúlio, retornando por via eleitoral à Presidência (1951-1954).

⁶ Em 1924, formou-se, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), congregando um grupo de intelectuais que ficaram conhecidos como Renovadores da Educação. Com o lançamento do Manifesto, em 1932, e inspirados no momento cultural vivido pelo país, intitularam-se Pioneiros da Educação Nova, dando origem ao Movimento Renovador Educacional. Este movimento pretendeu sensibilizar os educadores e o poder público quanto aos problemas da educação brasileira e a urgência de medidas para resolvê-las.

⁷ Conhecido também como Administração Científica, o Taylorismo é um sistema de organização industrial criado pelo engenheiro mecânico e economista norte-americano Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX. A principal característica deste sistema é a organização e divisão de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade.

⁸ Pelo Decreto 19.770 de 19 de março de 1931, em 1943 acontece a Consolidação das leis de Trabalho que define e determinam direitos e deveres dos trabalhadores da indústria.

⁹ Diz o Artigo 130 da Constituição Federal de 1937: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

¹⁰ O ensino propedêutico tem por objetivo elevar o aluno a um nível mais adiantado de aprendizagem. No caso do ensino secundário é preparatório para o ensino superior. Diferente do ensino profissional que, dirigido as classes populares tem por objetivo a

preparação da força de trabalho. Enquanto que o ensino propedêutico é oferecido para as classes abastadas, tem uma formação academicista, seletiva e direcionada.

¹¹ Ao chegarem os trabalhadores estrangeiros da Europa, entre estes europeus estavam os anarquistas que trouxeram consigo diferentes pensamentos para dentro da indústria, bem como diferentes concepções pedagógicas. O anarquismo foi a maior corrente organizada dentro do movimento operário no Brasil no início do século XX. O Anarquismo, enquanto movimento social, é uma organização que objetiva mudanças na estrutura social, visa a substituição da autoridade do Estado, a qual deve acontecer por meio da cooperação governamental entre indivíduos livres; defendem a educação política de seus membros visando estimular a mudança social desejada pelo grupo.

RECEBIDO EM: junho/2014

APROVADO EM: julho/2014

A CENTRALIDADE DO TRABALHO NO FENÓMENO DOS SEM-ABRIGO

THE CENTRALITY OF WORK IN HOMELESSNESS

João Aldeiaⁱ

RESUMO

Os indivíduos sem-abrigo são frequentemente rotulados como «preguiçosos e amorais», apoiando-se esta classificação na sua suposta rejeição do trabalho. A empiria desmente esta representação, mostrando que o trabalho é uma relação desejada por quem vive na rua e, sobretudo, que funciona como um mecanismo de construção identitária positiva que permite um afastamento relativo dos rótulos de «preguiça e amoralidade». É observável, porém, em alguns indivíduos sem-abrigo, uma efectiva rejeição de um tipo de trabalho concreto, mal remunerado, temporário e estatutariamente desvalorizado. É fundamental, contudo, distinguir entre a representação espúria de uma rejeição do trabalho em geral e estas ocorrências de rejeição deste tipo particular de trabalho, que, por experiência própria, quem vive na rua sabe que não lhe permitirá aumentar o seu bem-estar. Com propósito ilustrativo, a discussão é ancorada, no final do texto, na relação longitudinal de um indivíduo sem-abrigo com o trabalho, interpretada com exemplar do fenómeno dos sem-abrigo.

Palavras-Chave: fenómeno dos sem-abrigo – identidade – rótulos de «preguiça e amoralidade» – trabalho.

ABSTRACT

Homeless individuals are frequently labelled as «lazy and amoral». This classification is based on their supposed rejection of work. Empirical reality denies this representation showing that work is a relation desired by those who live on the street and, above all, that it functions as a mechanism of positive identity construction that allows a relative distancing from labels of «laziness and amorality». It can be observed, however, an effective rejection by some homeless individuals of a concrete kind of work, underpaid, temporary and disqualified. It is nevertheless fundamental to distinguish between a false rejection of work in general and rejections of this particular kind of work that, from experience, those who live on the street know that will not increase their wellbeing. For illustration purposes, the discussion is grounded, at the end of the article, on the longitudinal relation with work of a homeless individual, interpreted as exemplar of homelessness.

Keywords: homelessness – identity – labels of «laziness and amorality» – work.

1 INTRODUÇÃO

É frequente que quem vive na rua seja representado como «amoral e preguiçoso». Este rótulo apoia-se, em grande medida numa suposta rejeição do trabalho pelos indivíduos sem-abrigo. A matriz sócio-genética desta representação encontra-se na dicotomia «bom pobre/mau pobre». Apesar da classificação dos sujeitos numa das categorias resultar do cruzamento de diversas percepções exógenas sobre as suas formas de vida – consumos de álcool e/ou drogas ilegais, relação com a sexualidade, higiene, etc. –, é inegável o peso que tem neste processo a relação dos indivíduos pobres com o trabalho. Os «maus pobres», construídos como amorais (quando não como imorais), e logo, não merecedores de respeito ou possuidores de um direito de apoio incondicional garantido pela colectividade em que residem, são-no, em grande medida, devido à representação de uma sua suposta rejeição da ética de trabalho. Esta sobreposição da relação dos sujeitos com o mundo do trabalho e da sua (i/a)moralidade ganha particular relevo quando a ética de trabalho se torna num dos fundamentos representacionais centrais da modernidade ocidental capitalista – operando dentro de um esquema narrativo dominante que obscurece as dimensões estruturais da relação dos sujeitos com o mundo do trabalho através de uma leitura voluntarista do acto de trabalhar ou não.ⁱⁱ

Não é este texto o local para discutir a dúbia posição política que faz derivar a moralidade dos sujeitos pobres – e os seus direitos, incluindo o direito a ser apoiado e respeitado pela colectividade em que vivem – da sua relação com o trabalho. O propósito do artigo é o de demonstrar que esta representação da rejeição do trabalho, e logo, da normatividade dominante, não é suportada pela empiria do fenómeno dos sem-abrigo. Vários indivíduos sem-abrigo trabalham e a maioria deles trabalhou durante vários anos antes de chegar à rua, ainda que tal tenha ocorrido, sobretudo, em empregos mal remunerados e estatutariamente desvalorizados. A entrada na categoria

«sem-abrigo» aumenta ainda mais a dificuldade dos indivíduos em acederem a outro tipo de trabalho, forçando-os a procurar estratégias de sobrevivência alternativas às que se obtêm pelo mercado de trabalho formal. Todavia, o trabalho desempenhado no presente ou no passado permanece fundamental para a criação de identidade de quem vive na rua, funcionando como um mecanismo que permite a estes sujeitos auto-representarem-se de um modo positivo, afastando-se relativamente dos rótulos de «preguiça e amoralidade» que lhes são atribuídos quando são classificados como pertencendo à categoria «sem-abrigo». A par disto, é, todavia, observável um comportamento de efetiva rejeição de uma forma concreta de trabalho em alguns indivíduos sem-abrigo. Porém, ao contrário do que vários discursos correntes veiculam, tal está longe de se tratar de uma rejeição do trabalho em geral. Pelo contrário, o que está em causa nestes comportamentos de alguns indivíduos é uma rejeição de um tipo particular de relação com o mundo do trabalho, construída pela acumulação de experiências práticas que lhes mostram que o tipo de trabalho que lhes é disponibilizado não lhes possibilita sair da rua nem sequer se apresenta como uma estratégia de sobrevivência quotidiana facilmente conciliável com a vida na rua.

Começo o texto discutindo a importância do trabalho para quem vive na rua, realçando a possibilidade destes sujeitos construírem identidades positivas, capazes de combater parcialmente o estigma e a desqualificação de ser «sem-abrigo», pelo trabalho que realizam ou realizaram. Na secção seguinte, procedo a uma reflexão sobre rejeição de alguns indivíduos sem-abrigo de um tipo concreto de trabalho, temporário, mal remunerado, desvalorizado, que, por experiência própria, sabem não lhes permitir melhorar substancialmente as suas vidas. Na última secção do texto, apresento como exemplo do que foi discutido a relação de Ruiⁱⁱⁱ, um indivíduo sem-abrigo, com o trabalho, com base na sua história de vida, produzida entre dezembro de 2010 de julho de 2011, no âmbito de uma observação direta mais alargada (ALDEIA, 2011). Este procedimento metodológico não permite induzir dados do caso estudado para o fenómeno dos sem-abrigo em geral. Porém, os dados empíricos não são apresentados com o propósito de

generalizar mas, antes, de ilustrar. Seguindo a posição defendida por Machado Pais:

ao estudar-se um caso, o objectivo não é o de representar o mundo; basta a representação do caso. Aliás, um caso não pode nunca representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se reflectir (2003, p. 109).

Assim sendo, metodologicamente, o caso tem valor por si mesmo e tem-no na medida exata em que não se afirma como representativo do fenómeno em que se insere mas sim como exemplar. Sendo exemplar, ele não é idiossincrático: a vida de Rui apresenta semelhanças com outras vidas, e estas parecenças não devem ser subvalorizadas.

2 UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA POSITIVA PELO TRABALHO

A relação dos indivíduos sem-abrigo com o trabalho é crucial para a sua construção identitária (SNOW e ANDERSON, 1993; GARNIER-MULLER, 2000; GOWAN, 2000; GOWAN, 2010; ALDEIA, 2011). Trabalhar, seja no mercado de trabalho regular ou noutra atividade, permite que estes sujeitos se autorrepresentem como merecedores de melhores condições de vida do que as que conhecem e como seres humanos dignos e morais. Se os discursos dominantes retratam os «sem-abrigo» como indivíduos que rejeitam as normas da sociedade domiciliada, nomeadamente o valor da ética do trabalho, então, desempenhar uma atividade que possa ser assumida como trabalho é uma condição imprescindível para que quem vive na rua não incorpore essa representação e a possa criticar. Estar na rua mas trabalhar apesar disso é um comprovativo moral de dignidade que valoriza os sujeitos enquanto seres humanos. É um argumento fundamental para a rejeição relativa do estigma de ser «sem-abrigo».

Trabalhar é um ato que permite a quem é colocado na categoria «sem-abrigo» afastar-se relativamente dela e da «preguiça e amoralidade» que lhe estão, muitas vezes, representacionalmente associadas (GOWAN, 2000, 2010). O desempenho de uma atividade que possa ser apresentada

publicamente como trabalho possibilita a quem vive na rua afastar-se de outros rótulos geralmente atribuídos aos indivíduos sem-abrigo: os «mendigos que só querem viver da caridade alheia», os «toxicodependentes que só procuram a próxima dose», os «alcoólicos que não se relacionam com ninguém». Quem vive na rua procura no trabalho uma atividade que lhe permita preencher o seu tempo, ganhar algum dinheiro, afastar-se relativamente da necessidade do contacto com a assistência para poder sobreviver. O trabalho apresenta-se como uma fonte de dignificação e rendimento – ou de dignificação pela atividade que, adicionalmente, traz rendimento – que permita combater uma identidade desqualificada enquanto «assistido» (PAUGAM, 2003), associada a quem vive exclusivamente de (parcas) transferências estatais e da caridade.

A chegada e permanência na vida na rua é explicável pela interpenetração de uma série de processos de desafiliação, que levam à reconfiguração de diferentes tipos de laços sociais que ligavam os indivíduos sem-abrigo a outros indivíduos e instituições domiciliadas, reduzindo a proteção e o reconhecimento que esses laços garantiam aos sujeitos (ALDEIA, 2011). Na rua, o trabalho apresenta-se como um fator de reafiliação (DAMON, 2008; ALDEIA, 2011) e de contra-afiliação (BACQUÉ e SINTOMER, 2001) que permite que este enfraquecimento dos laços não resulte na localização dos sujeitos num qualquer «limbo social».iv Por um lado, se várias das anteriores relações que os indivíduos sem-abrigo experienciavam terminaram, viram a sua intensidade drasticamente reduzida ou alteraram a sua forma de modo substancial, o trabalho permite a constituição de novos laços (GOWAN, 2000, 2010). Por outro lado, graças ao trabalho, mantém-se alguma ligação – ainda que ténue – à sociedade domiciliada: um fenómeno de afiliação por mediação, em que os indivíduos permanecem ligados à sociedade domiciliada pela atividade que desempenham e que podem representar com útil. Este sentimento de que a rutura não é completa provém da *praxis* do trabalho mas também da possibilidade de incorporação de valores: trabalhar e valorizar o trabalho é aceitar um código normativo assente na ética de trabalho,

representacionalmente associado à sociedade domiciliada e não à vida na rua; é estar na rua mas continuar a pensar o mundo e a agir sobre ele segundo um quadro cognitivo que tem os seus referenciais fora da rua.

Trabalhar é ainda mais do que isto: é um modo de autopreservação do sujeito que lhe permitir observar a sua própria situação dominada como fundamentalmente injusta. Trabalhar e atribuir importância a esse ato possibilita a rejeição dos rótulos de «preguiça e amoralidade». É uma forma de autorrepresentar o facto de se viver na rua como fruto de injustiças estruturais que não permitem a todos os indivíduos manter uma casa mesmo que estes respeitem a normatividade dominante (GOWAN, 2000, 2010).

Se o trabalho é valorizado no presente, é-o também ao longo das trajetórias de vida dos indivíduos. «Trabalhei durante vários anos, pelo que se não trabalho agora é porque não me dão condições para isso». A maioria dos indivíduos sem-abrigo trabalhou no seu passado anterior à rua, ainda que o tenha feito em empregos precários, mal remunerados, estatutariamente desvalorizados e negativamente representados ou temporários (SNOW e ANDERSON, 1993; GARNIER-MULLER, 2000; MEERT *et al.*, 2003; THELEN, 2006; MENEZES, 2008; ALDEIA, 2011). Nos casos em que os indivíduos trabalharam vários anos na mesma profissão, mesmo não conseguindo obter emprego quando se encontram em situação de sem-abrigo, a sua identidade continua marcada pelo trabalho que realizaram. Muitos destes indivíduos hoje «inempregáveis» continuam a desejar trabalhar (SNOW e ANDERSON, 1993; MURDOCH *et al.*, 1996; GARNIER-MULLER, 2000; GOWAN, 2000; THELEN, 2006; GOWAN, 2010; ALDEIA, 2011).

Dado que, mesmo antes da sua chegada à rua, a possibilidade de trabalhar para estes indivíduos se reduzia, em grande medida, a «subempregos», as suas possibilidades de acederem a empregos estáveis e bem remunerados, que, sobretudo, lhes permitam sair da rua, são muito reduzidas ou mesmo nulas. A chegada à rua – o ato de fazer parte da categoria de «sem-abrigo» – perpetua e agrava a «inempregabilidade dos subempregados crónicos» (SNOW e ANDERSON, 1993; GARNIER-

MULLER, 2000; GOWAN, 2000; THELEN, 2006; GOWAN, 2010; ALDEIA, 2011). Como Thelen observa,

muitos sem-abrigo portugueses têm um trabalho, mesmo se esse trabalho é, na maioria das vezes, mal remunerado e se eles o abandonam, em geral, bastante rápido, até que encontrarem um outro [trabalho]... equivalente. De facto, não tendo muitas vezes qualificações (...) e não grande motivação para trabalhar dado o pouco interesse que o trabalho suscita e o baixo salário que obtêm em contrapartida, os sem-abrigo mudam frequentemente de emprego. Esse trabalho consiste geralmente em ser empregado de mesa ou a trabalhar como servente de pedreiro – muitas vezes de forma clandestina – o que coloca outros problemas bem mais graves quando ocorre um acidente de trabalho (...). A título de exemplo, o centro de acolhimento da Porta Amiga (...) situado em Olaias – um bairro extremamente desfavorecido no leste de Lisboa – está enclavado no meio de um conjunto de imóveis de renda controlada [*HLM – habitation à loyer modéré*] em construção. Podemos, portanto, aí observar em toda a tranquilidade, as condições de trabalho dominantes nesses locais [*chantiers*]. É estupefaciente ver a que ponto os operários nos andaimes estão expostos e não beneficiam de nenhum sistema de proteção para além da sua habilidade própria. Foi-me contado pelos membros do pessoal do centro que, regularmente, acontecem acidentes, tendo causado, no mês anterior a este relatório [*compte rendu*], a morte de um homem (2006, pp. 138-139).^v

3 A REJEIÇÃO DE UM TIPO CONCRETO DE TRABALHO

O trabalho é importante para quem vive na rua e isto é fundamental para a compreensão do fenómeno dos sem-abrigo. Porém, esta constatação deve ser observada de forma integrada com um outro nível relacional destes sujeitos com o mercado laboral: a efetiva rejeição do trabalho que algumas dos atores que vivem na rua veiculam nas suas narrativas e, sobretudo, nas suas práticas. Esta rejeição coexiste com a importância do trabalho enquanto fonte de rendimento e de identidade. Todavia, para que não veiculemos a errada noção de que os indivíduos sem-abrigo não trabalham porque não querem, devemos antes procurar compreender os motivos que levam alguns destes sujeitos a rejeitar o trabalho e a forma que essa rejeição assume. Para entender esta questão, é forçoso entender que tipo de trabalho está a ser rejeitado. Como foi referido, os únicos empregos ao dispor de quem vive na rua são mal remunerados,

precários, sem benefícios, temporários, em profissões desvalorizadas e com um estatuto negativo associado. Uma tal relação com o mundo do trabalho não permite aos indivíduos sem-abrigo sair da rua mas funciona somente como parte de estratégias para nela sobreviver.

A frágil ligação ao mercado de trabalho regular e a impossibilidade de aceder a uma casa através deste tipo de trabalho, bem como a consciência de que a rejeição de uma oferta de trabalho deste género será seguida, provavelmente, de uma nova proposta semelhante, não incentiva quem vive na rua a trabalhar no mercado regular (SNOW e ANDERSON, 1993). Não é a «preguiça» que leva a que os indivíduos sem-abrigo possam rejeitar um trabalho regular e digno: este não está disponível a quem vive na rua. O trabalho a que podem aceder não lhes permite *de per se* sobreviver materialmente, e quem vive na rua sabe-o por experiência própria, incentivando estes sujeitos a procurar estratégias de sobrevivência alternativas, melhor adaptadas à vida na rua.^{vi} Na rua, ocorre algo semelhante ao que Liebow (2003) observou no caso dos *streetcorner men*: uma proposta de trabalho é rejeitada devido à experiência acumulada de aceitação de propostas semelhantes que em nada melhoraram as condições de vida dos sujeitos. Este argumento força-nos a admitir que “os conceitos de emprego e desemprego, tal como têm sido entendidos, se manifestam desajustados em relação à realidade” (PAIS, 2003, p. 15). Não é de trabalho no abstrato que os indivíduos sem-abrigo necessitam, nem é este que eles recusam. Ao declinar uma oferta *deste tipo de trabalho*, o que os indivíduos sem-abrigo estão na realidade a fazer é afirmar o seu profundo cansaço perante as dramáticas condições de vida que a sociedade os obriga a terem; é um ato de recusa, não do trabalho em si, mas de tudo o que está associado à oferta de uma forma particular de trabalho.

Há ainda uma dimensão institucional a ter em conta: no fenómeno dos sem-abrigo, a lógica circular «*no home, no job; no job, no home*» é fundamental para entender a relação dos indivíduos sem-abrigo com o mercado de trabalho regular (SNOW e ANDERSON, 1993; MURDOCH *et al.*, 1996; GARNIER-MULLER, 2000). Segundo Murdoch *et al.*,

num mercado competitivo, os empregadores estão, muitas vezes, relutantes em oferecer trabalho a pessoas que não têm uma morada permanente. Do lado de quem procura trabalho, a falta de uma casa provavelmente significa que se está cansado, de má saúde e mal vestido. É compreensivelmente difícil aparecer pontualmente e bem arranjado para uma entrevista (1996, p. 15).

Não ter domicílio leva que se seja forçado a pernoitar em espaços públicos ou em instituições. A ausência de uma casa dificulta a manutenção da higiene pessoal; pode implicar que os sujeitos tenham dificuldade em se adequar às normas estéticas ou odoríficas da sociedade domiciliada. Torna também mais custoso cumprir horários de trabalho, dado que os horários da vida de rua nem sempre se compatibilizam com os primeiros: passar uma noite – ou uma série delas – mal dormida devido ao frio, ao desconforto e ao receio de se ser agredido, leva a que seja complicado acordar cedo todas as manhãs com a energia necessária ao desempenho de uma atividade profissional. Mais ainda se tivermos em conta que os únicos empregos acessíveis a quem vive na rua exigem, geralmente, uma condição física saudável e descansada (e.g., construção civil). Ora, a rua é propícia ao desenvolvimento de problemas de saúde vários, que não só se refletem no aspeto físico dos sujeitos – diminuindo a sua empregabilidade ainda mais – como também tornam incapazes de trabalhar muitos indivíduos em idade ativa.

Ser forçado a dormir em espaços públicos implica também, por vezes, que não haja uma morada oficial, necessária para o recebimento de correspondência de uma eventual entidade empregadora. Por vezes, as instituições assistencialistas permitem aos indivíduos sem-abrigo usar a sua morada para receber esta correspondência, mas, quando não há contacto com a assistência, não há também uma caixa de correio disponível. Apresentar-se numa entrevista de emprego sem poder dar um contacto residencial à eventual entidade empregadora reduz as possibilidades de se ficar com o trabalho disponível, para além de não dar aos indivíduos nesta situação hipótese de se apresentarem como outra coisa que não seja «sem-abrigo», apelando à representação do fenómeno do possível empregador,

provavelmente construída a partir das representações dominantes que associam o facto de viver na rua aos rótulos de «preguiça e amoralidade».

A probabilidade de se ser visto «mau trabalhador» por se apresentar como «sem-abrigo» não pode ser ignorada, mas, mesmo que tal não ocorra, os constrangimentos práticos podem levar a que o potencial empregador rejeite empregar o indivíduo: não sabe onde dorme, logo não sabe se chegará a horas ao local de trabalho; não tem uma residência onde o possa encontrar nem, eventualmente, um telefone para onde o contactar caso seja necessário. Tudo isto leva que os sujeitos sem-abrigo não obtenham emprego, tendo a consequência imediata de não conseguirem um rendimento estável que lhes permita sobreviver e sair da rua. Sem o ter, o acesso à habitação continua a ser-lhes vedado, e o círculo tende a reproduzir-se *ad eternum*.

Todavia, alguns indivíduos sem-abrigo pernoitam em instituições assistencialistas (abrigo noturnos e outros centros de pernoita) e não em espaços públicos, pelo que parte destes problemas podem desaparecer. Porém, o modo de funcionamento destas instituições é também dificultador do acesso dos indivíduos sem-abrigo ao mercado laboral. A ansiedade não diminui obrigatoriamente com a saída da rua para um destes espaços, nem as noites passam a ser melhor dormidas ou em maior segurança. Os riscos de agressão, a falta de privacidade e de liberdade são grandes nos abrigos e centros de acolhimento, e quem lá dorme sente-o na pele (SNOW e ANDERSON, 1993; PICHON, 1996; PICHON, 2002; THELEN, 2006; LYON-CALLO, 2008; LEBLEUX, 2009; GOWAN, 2010). Procurar trabalho dormindo num espaço com estas características não é forçosamente mais fácil do que pernoitando na rua. Os horários rígidos destas instituições podem não permitir a um indivíduo sem-abrigo empregar-se se o facto de trabalhar o fizer chegar ao centro de acolhimento após o horário de fecho, sendo forçado a ficar na rua. Neste caso, ele regressaria à situação de pernoita em espaços públicos, com os problemas a ela associados que foram mencionados.

A assistência parece só possibilitar aos sujeitos que com ela contactam para dormir o desempenho de atividades também elas

organizadas pela própria assistência, ainda que, muitas vezes, realizadas em outros serviços – complementares dos locais de acolhimento para pernoita. A única hipótese que a assistência disponibiliza para a sobrevivência de quem vive na rua é o cumprimento de todos os planos individuais de ação desenvolvidos *na* e *pela* própria assistência. Deste modo, o seu funcionamento ajuda a retirar os indivíduos sem-abrigo do mercado laboral regular, negando-lhes uma identidade enquanto «trabalhadores», substituindo-a por uma enquanto «assistidos».

4 O EXEMPLO DA RELAÇÃO DE UM INDIVÍDUO SEM-ABRIGO COM O TRABALHO

Rui, hoje com 52 anos e a viver na rua há mais de 4 anos, teve uma entrada precoce no mercado de trabalho, aos 12 anos, no setor da construção civil. A construção civil será a área em que irá predominantemente trabalhar. Apesar de, em diferentes momentos, entrar e sair do mercado de trabalho por razões diversas, regressará várias vezes ao seu trabalho de “pedreiro e pintor de primeira categoria”, como tantas vezes refere. Este constitui uma fonte de rendimento importante em vários períodos, mas também um referencial de identificação significativo – ainda hoje, na rua, e sem trabalhar regularmente desde que aí chegou, a atividade profissional desempenhada é um fator fundamental na sua identidade.

Proveniente de uma família numerosa e pobre, Rui foi institucionalizado pouco depois de nascer. Só aos 12 anos conheceu a família, quando os pais o foram buscar à instituição, com o propósito explícito de colocar a ganhar dinheiro para lhes entregar. Foi obrigado a mendigar com essa finalidade durante algum tempo. Quando, chegado ao final do dia, não tinha obtido uma quantidade de dinheiro julgada suficiente pelos pais, as agressões físicas eram frequentes, perpetradas pelo pai. A entrada no mercado laboral durante a infância foi motivada pelo medo de agressão. Um dia em que não tinha ainda conseguido obter dinheiro, passando por um prédio em construção, decidiu entrar na obra e começar a trabalhar. O

desespero e o temor levaram a que nem sequer tenha procurado primeiro falar com um qualquer responsável de modo a obter emprego. Começou a trabalhar esperando que o ato fosse presenciado e que alguém decidisse pagar-lhe em função disso. Um dos responsáveis pela obra, assistindo ao que acontecia, aceitou empregá-lo. Rui, ainda não em idade ativa, foi forçado a mentir quanto à idade. Com 12 anos, iria auferir um rendimento mensal semelhante ao do pai. Ganhando mais dinheiro trabalhando do que mendigando, os pais aceitaram a situação – obrigando-o a entregar-lhes todo o salário.

Esta ligação ao mundo do trabalho, porém, durará somente um mês. Findo este período, uma queda de Rui num local de construção originou uma hospitalização devido a um traumatismo craniano. A polícia toma conhecimento do caso, tornando-se impossível manter a mentira quanto à idade. Quer os pais quer os responsáveis pela empresa negam qualquer conhecimento da situação ilegal de trabalho e nenhuma medida judicial é tomada. Rui perde o emprego, levando a que deixe de ser uma fonte e rendimento para a família, o que leva a que os pais o enviem novamente para a instituição onde vivera até aos 12 anos. Porém, apesar da forma dramática que assume este laço familiar, a importância simbólica da família para Rui em nada é diminuída.^{vii} Passado pouco tempo, Rui fugiu da instituição e regressou a casa dos pais, que decidiram aceitá-lo na residência familiar – obrigando-o, porém, a ir trabalhar com o pai, também no sector da construção civil.

Durante vários anos, o trabalho na área abundava e Rui, já adulto, conseguia ganhar dinheiro suficiente para ter alguma estabilidade económica. Contudo, no início do milénio, Rui teve uma crise epilética no trabalho, presenciada por outros operários da empresa para a qual trabalhava na altura. Durante as décadas em que trabalhou na construção civil, Rui sabia que era epilético mas conseguiu esconder a doença dos empregadores. Quando um ataque é presenciado, isto deixa de ser possível. Sendo conhecido como «epilético», deixa de poder desempenhar várias atividades profissionais (e.g., trabalhar em andaimes). A sua empregabilidade reduz-se.

O trabalho começa a escassear e o que ainda obtém é pior remunerado que anteriormente. De forma concomitante, o mercado da construção civil entra em crise, diminuindo bastante o trabalho disponível no setor. As dificuldades financeiras agravam-se progressivamente e decide emigrar em busca de trabalho. Passa cerca de 1 ano em Espanha, em trabalhos precários na construção civil e na agricultura. A situação vulnerável e precária que conhecia em Portugal não melhora com este movimento migratório, motivando uma segunda mudança de país, desta feita, para França, onde permanecerá cerca de 6 meses.

Através de um amigo que entretanto conhecera, que trabalhava numa empresa de construção civil, conseguirá obter um emprego, auferindo um salário mensal de cerca de 1800 euros – um montante muito superior ao que conseguiria receber em Portugal num emprego equivalente. Poupava todos os meses cerca de 1000 euros e a sua única despesa corrente eram cerca de 500 euros que pagava pela habitação e alimentação em casa da família do amigo que lhe arranjava o emprego. Rui sentiu-se feliz durante os primeiros meses, considerando ter ganho o respeito do empregador, que ficou bem impressionado com a iniciativa e a capacidade de trabalho por si demonstradas. Porém, retrospectivamente, julga que “estava a subir muito rápido na vida” dentro da empresa, o que, na sua opinião, motivou a inveja de alguns dos colegas, entre os quais o amigo com quem vivia. Quando o seu contrato de 6 meses se aproximava do fim, o patrão propôs-lhe uma renovação contratual, com uma subida do salário mensal para 2200 euros. Todavia, uma degradação drástica das relações que mantinha com a família com quem vivia levou a que não aceitasse renovar o contrato, dado que não considerava ter condições para continuar naquela cidade devido aos problemas que surgiram com os amigos, para mais, trabalhando com um deles. Passados pouco meses, após ter gasto o dinheiro que tinha poupado, regressou a Portugal.

A passagem por França foi a fase da sua vida em que conhece uma ligação mais segura com o mundo do trabalho, ainda que tenha durado apenas alguns meses. Foi lá que experienciou a melhor situação face ao

emprego que alguma vez conheceu. Sem dúvida, foi a melhor remunerada mas foi também aquela que Rui considera ter-lhe permitido trabalhar de uma forma que valoriza, em que lhe conferiam responsabilidade e liberdade de iniciativa; em que podia ser criativo e ser recompensado por isso, o que se traduziu na proposta de um novo contrato. Mais do que em qualquer outra ligação profissional que tenha experienciado, foi nesta que a dimensão de reconhecimento do laço com o mundo do trabalho foi mais sentida, o que, especialmente sendo a ligação laboral estável mais recente, se contrapõe à inempregabilidade que conhece na rua, um modo específico de negação não só de direitos sociais, laborais e de um salário, mas também da qualidade profissional que se autoatribui.

Apesar do percurso laboral irregular de Rui ter sido frequentemente marcado por períodos de afastamento do mercado de trabalho e de ter conhecido várias situações de precariedade laboral, a chegada à rua torna a sua relação com o mundo do trabalho bastante mais dramática, sendo, sobretudo, caracterizada por uma sempre presente negação de reconhecimento, de direitos e de dignidade, como o seguinte caso permite observar. Desde que chegou à rua, Rui obtém, esporadicamente, pequenos trabalhos temporários na construção civil. Num destes casos, foi contratado juntamente com um amigo para pintar uma casa. Após o trabalho finalizado, o indivíduo que os contratou recusou-se a pagar-lhe os 5,5 euros por hora que tinham sido estipulados no início, pois tinha descoberto que ele vivia na rua, pelo que considerava que, para um «sem-abrigo», 3 euros por hora de trabalho seriam aceitáveis. Como noutros momentos da sua vida na rua, Rui deparou-se com uma discriminação proveniente do facto de ser «sem-abrigo». Viver na rua traduziu-se numa desumanização parcial que levou o indivíduo empregador a usar duas medidas de remuneração distintas: uma para a sociedade domiciliada; outra para quem vive na rua. Rui sentiu-se indignado, tanto pela negação do dinheiro como pela negação de reconhecimento (da qualidade do trabalho e da humanidade) que lhe dava origem. Perante esta situação, o empregador-pagador-em-falta apenas lhe pagou a quantia inicialmente acordada depois

de Rui o agredir, o que em nada diminuiu a indignação causada pela situação – antes, aumentou-a, dado que sentiu que, enquanto «sem-abrigo», estava numa posição em que a violência física se tornava no único mecanismo ao seu dispor para fazer valer os seus direitos.

Um dos principais motivos da indignação que Rui sente é o facto de, vivendo na rua, a qualidade profissional que considera possuir não ser reconhecida pelos potenciais empregadores, quer quando lhe negam um emprego, quer quando, como o caso descrito demonstra, aceitam empregá-lo. Esta sua qualidade profissional percebida é estrutural e interaccionalmente secundarizada perante três fatores de redundância: a idade, o estado de saúde (epilepsia) e o rótulo de «sem-abrigo», que se conjugam para reduzir a sua empregabilidade.^{viii} Sobretudo, a identificação como «bom trabalhador» é anulada pela negação de reconhecimento que viver na rua comporta. O laço estável com o mundo do trabalho permanece desejado, é encarado como *conditio sine qua non* para uma saída da rua que dê estabilidade, e o emprego é procurado, ainda que seja elusivo – pelo menos, um emprego digno, onde Rui sinta que os seus direitos estão a ser respeitados; desde que vive na rua, teve mais de uma possibilidade de aceder ao emprego, tendo-as rejeitado a todas por nenhuma lhe garantir um total respeito pelos seus direitos (e.g., horas extraordinárias não remuneradas ou salários mensais inferiores ao que legalmente lhe deveria ser pago) nem lhe fornecer a estabilidade necessária para sair da rua (e.g., contratos de 6 meses, sem garantias de renovação, tornando provável que qualquer saída da rua por eles possibilitada fosse apenas temporária). A inempregabilidade pela redundância provém de uma falta de reconhecimento mas, de modo circular, contribui também para que este seja negado – não trabalhando não pode ser representado como «bom trabalhador», não sendo assim percebido não obtém emprego e, decorrente disto, perde-se a proteção que o laço pode garantir. Na rua, como foi referido, prevalece o ciclo vicioso que a lógica «*no home, no job; no job, no home*» transmite. Não ter habitação diminui drasticamente a possibilidade de aceder ao emprego e não ter emprego torna mais difícil obter e manter uma habitação.

5 CONCLUSÃO

Como o exemplo de Rui deixa claro, os indivíduos sem-abrigo que não trabalham no mercado laboral regular não o fazem porque são sistemicamente impedidos de o fazer. A dimensão laboral do fenómeno dos sem-abrigo demonstra claramente que vivemos hoje numa “sociedade de trabalhadores sem trabalho” (ARENDDT, 2001, p. 16). Para quem vive na rua, o trabalho permanece um mecanismo fundamental de criação de uma identidade positiva e uma relação desejada. Os constrangimentos quotidianos associados à sobrevivência em espaços públicos ou em instituições assistencialistas, tal como o rótulo de «sem-abrigo», dificultam imenso o estabelecimento e a manutenção de uma relação estável e digna com o mercado de trabalho regular. O tipo de trabalho mal remunerado, temporário, desqualificado e estatutariamente desvalorizado ao dispor de quem vive na rua não permite aos sujeitos sair da rua nem se apresenta como uma estratégia de sobrevivência quotidiana facilmente conciliável com a vida na rua. Conscientes disto pela sucessão de experiências práticas, alguns indivíduos sem-abrigo rejeitam efetivamente aceder ao tipo de trabalho que lhes é disponibilizado. Todavia, fazem-no não por corresponderem aos rótulos de «preguiça e amoralidade» com que a categoria «sem-abrigo» é frequentemente representada mas por saberem que não será através deste tipo de trabalho que conhecerão substanciais melhorias de bem-estar nas suas vidas – nem, provavelmente, sairão da rua.

A elevação moderna ocidental da actividade a valor supremo traduziu-se na absoluta centralidade narrativa e praxiológica do trabalho dentro deste modelo societal (ARENDDT, 2001). As acções humanas não definíveis como actividade foram, simetricamente, desvalorizadas, tornando-se o trabalho na única actividade socialmente valorizada acessível aos indivíduos pobres, com ou sem-abrigo. Graças a esta representação, o lugar dos sujeitos pobres no mundo tornou-se dependente da sua relação com o trabalho. No fenómeno dos sem-abrigo, esta posição normativa articula-se

com um conjunto de simplificações e falsas ideias sobre quem vive na rua, criando a percepção que estes indivíduos são pessoas fundamentalmente diferentes dos sujeitos das classes médias e elites, em grande medida, dado que quem tem casa trabalha para garantir a sua posição estrutural e, de modo simétrico, quem não tem casa não a tem por rejeitar voluntariamente o valor do trabalho – e logo, não merece habitação de modo incondicional. O texto defende que a empiria desmente esta rejeição do trabalho *de per se* pelos sujeitos sem-abrigo, indicando que o que alguns deles rejeitam é, pelo contrário, tornar-se coniventes com o reforço da sua posição estrutural dominada aceitando realizar o tipo de trabalho que lhes é disponibilizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDEIA, J. **A barraca do Ru**: Os laços sociais no fenómeno dos sem-abrigo. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2011.

ARENDT, H. **A condição humana**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001 [ed. orig.: 1958].

BACQUÉ, M.-H.; SINTOMER, Y. Affiliations et désaffiliations en banlieue. Réflexions à partir des exemples de Saint-Denis et d'Aubervilliers. **Revue Française de Sociologie**, vol. 42, n. 2, pp. 217-249, 2001.

DAMON, J. **La question SDF**: critique d'une action publique. Paris: PUF, 2008 [ed. orig.: 2002].

GARNIER-MULLER, A. **Les «inutiles»**: survivre au quotidien en banlieue et dans la rue. Paris: L'Atelier & Éditions Ouvrières, 2000.

GOWAN, T. Excavating "Globalization" from Street Level: Homeless Men Recycle Their Pasts. In: BURAWOY, M. *et al.* **Global Ethnography**: Forces,

Connections and Imaginations in a Postmodern World. Berkeley, Los Angeles e London: University of California Press, pp. 74-105, 2000.

_____ **Hobos, Hustlers, and Backsliders:** Homeless in San Francisco. Minneapolis e London: University of Minnesota Press, 2010.

LEBLEUX, D. Les vicissitudes du terrain en institution. Le cas d'un foyer d'accueil pour personnes sans logement. In: GABORIAU, P.; TERROLLE, D. (orgs.). **Ethnologie des sans-logis:** étude d'une forme de domination sociale. Paris: L'Harmattan, pp. 147-179, 2009 [ed. orig.: 2002].

LIEBOW, E. **Tally's Corner:** A Study of Negro Streetcorner Men. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2003 [ed. orig.: 1967].

LYON-CALLO, V. **Inequality, Poverty, and Neoliberal Governance:** Activist Ethnography in the Homeless Sheltering Industry. Toronto: University of Toronto Press, 2008 [ed. orig.: 2004].

MEERT, H. *et al.* **The Changing Profiles of Homeless People:** Macro Social Context and Recent Trends. Brussels: FEANTSA, 2003.

MENEZES, F. L. **Dinâmicas de risco na modernidade e desigualdades sociais:** o caso dos sem-abrigo em Paris, Lisboa e Londres. Tese de Doutoramento em Sociologia, na especialidade de Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação. Lisboa: ISCTE, 2008.

MURDOCH, A. *et al.* **We are Human Too:** a Study of People Who Beg. London: Crisis, 1996 [ed. orig.: 1994].

PAIS, J. M. **Ganchos, Tachos e Biscates:** Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Âmbar, 2003 [ed. orig.: 2001].

PAUGAM, S. **A Desqualificação Social**: Ensaio sobre a nova pobreza. Porto: Porto Editora, 2003 [ed. orig.: 1991].

PICHON, P. Survivre la nuit et le jour. La preservation de soi face au circuit d'assistance. **Politix**, vol. 34, n. 9, pp. 164-179, 1996.

_____ Vivre sans domicile fixe: l'épreuve de l'habitat précaire. **Communications**, n. 73, pp. 11-29, 2002.

SNOW, D. A.; ANDERSON, L. **Down on Their Luck**: A Study of Homeless Street people. Berkeley: University of California Press, 1993.

THELEN, L. **L'exil de soi**: sans-abri d'ici et d'ailleurs. Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, 2006.

ⁱ Doutorando em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Bolseiro de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia, com o acolhimento do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Contacto: alvesaldeia@gmail.com.

ⁱⁱ Sobre a história da construção dicotómica «bom pobre/mau pobre» com base na (in)aptidão dos indivíduos pobres para o trabalho, em Portugal, cf. Pinto (1999) e Relvas (2002).

ⁱⁱⁱ Todos os nomes de pessoas e locais presentes no texto foram alterados.

^{iv} A noção de «contra-afiliação» remete para um fenómeno de afiliação por mediação no qual os sujeitos que experienciam processos de desafiliação aos longo das suas trajectórias biográficas desenvolvem outras afiliações em espaços físico-interaccionais e com grupos sociais marcados pela precariedade. Numa leitura holística, estas contra-afiliações a esferas sociais alternativas ao Estado e ao mercado de trabalho regular funcionam como afiliações indirectas à sociedade, i.e., são formas de ligação dos sujeitos à sociedade de que não deixam de fazer parte, ainda que o façam de uma forma particular, marcada pela precariedade e vulnerabilidade (BACQUÉ e SINTOMER, 2001).

^v Todas as citações em língua que não o português foram por mim traduzidas.

^{vi} Em termos arendtianos, o que alguns indivíduos sem-abrigo rejeitam não é, em rigor, trabalho. Para Arendt (2001), o trabalho corresponde ao conjunto de atividades de criação de coisas duráveis e que se encontram para além daquilo que é necessário para a reprodução dos indivíduos e da espécie. Através destas atividades, o *homo faber*, artífice por excelência, procura conferir durabilidade a uma vida mortal e efémera. O trabalho contrapõe-se de modo fundamental ao labor, o conjunto de atividades realizadas pelo *animal laborans* visando garantir a manutenção e reprodução biológica dos seres humanos. O tipo de relação com o mercado de trabalho regular disponível a quem vive na rua, porém, não é de forma inegável labor dado que de per se não permite a estes sujeitos sobreviver materialmente. Este tipo de relação com o mercado de trabalho (em rigor, mercado laboral) regular apenas se torna labor em conjugação com todas as outras atividades pelas quais quem vive na rua garante a sua sobrevivência. Mas se o conjunto de todas as atividades desempenhadas pelos indivíduos sem-abrigo é labor, então, o trabalho, no seu sentido arendtiano, é-lhes estruturalmente vedado. Só a grande custo, graças a uma capacidade de acção efectivada num contexto de enormes constrangimentos, é possível a quem vive na rua desempenhar uma atividade de trabalho, como, por exemplo, a produção de objectos artísticos. Contudo, a escassez de recursos caracterizadora da vida na rua leva a que o desempenho de uma atividade caracterizável como trabalho dentro da matriz arendtiana seja realizada sob o risco permanente de diminuição das possibilidades de vida. Neste registo, os poucos recursos disponíveis são deslocados para o trabalho e não para o labor, podendo colocar em causa a sobrevivência. O simples tempo exigido para o desempenho do trabalho pode ser impeditivo da prossecução de outras estratégias de sobrevivência material, realizadas fora do mercado laboral regular (e.g., mendicidade) ou dentro dele (e.g., empregos temporários obtidos através do sector assistencialista).

^{vii} Como Portugal defende, a importância da família “é significativa mesmo quando os laços não são positivos” (2006, p. 493). Os laços familiares permanecem centrais para os sujeitos mesmo quando são caracterizados pelo conflito – e continuam a ser desejados pelos actores apesar das dimensões negativas que acarretam para as suas vidas.

^{viii} Sobre a redundância como factor explicativo do desemprego estrutural, cf. Bauman (2009a, 2009b), Castel (2009) e Sennett (2007).

RECEBIDO EM: junho/2014

APROVADO EM: julho/2014

O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS EM UM AGENTE AUTÔNOMO DA BOLSA DE VALORES

WORK IN CONTEMPORANEITY: AN ANALYSIS OF THE SUBJECTIVE IMPLICATIONS FOR AN AUTONOMOUS STOCK MARKET BROKER

Ana Raquel Martins Diógenes Holanda¹

Lais Oliveira Leite²

Mariana Alves de Oliveira³

Rebecca Holanda Arrais⁴

Cássio Adriano Braz de Aquino⁵

RESUMO

O trabalho tem papel central para a compreensão do homem como ser social. Portanto, mudanças nas suas configurações alteram a forma de socialização do homem e seus modos de ser, o que torna fundamental analisar suas repercussões nos processos de subjetivação. A emergência do neoliberalismo e do capitalismo financeiro provocam uma ruptura no modo como o trabalho vinha produzindo os processos de identidade. Neste texto pretende-se compreender como as tais transformações emergem no discurso de um trabalhador cuja atividade é típica da sociedade contemporânea, um agente autônomo de investimentos – ou corretor da bolsa de valores. O estudo de caso deu-se por meio de entrevista semiestruturada. Observou-se o aumento do individualismo, e da responsabilização do indivíduo por tudo o que possibilita o trabalho e advém dele; o esmaecimento das fronteiras entre a vida profissional e pessoal; a permanência da alienação do trabalhador em relação ao fruto de sua atividade; a mobilização que o trabalho realiza sobre as características do indivíduo, fazendo com que a construção da identidade ocorra em torno de sua ocupação. Não se defende uma nostalgia da sociedade salarial, mas destaca-se a multiplicidade de produções subjetivas que derivam da lógica laboral cada vez mais difusa e vulnerável.

Palavras-chaves: Psicologia do Trabalho – Subjetivação - Capitalismo Financeiro.

ABSTRACT

Work plays a central role in the comprehension of man as a social being. Changes in it's configuration affect man's socialization and ways of being, what turns the analysis of it's repercussion in the subjectification process fundamental. The rise of neoliberalism and financial capitalism cause a rupture in the way work had been producing identity processes. Here we intend to

comprehend the way such transformations appear in the speech of a worker whose activity is typical from the contemporaneous society, a stockbroker. The case study was conducted thru a semi-structured interview. It was observed: a growth in the individualism; the fading of the frontiers between professional and personal life; the permanence of worker's alienation towards the result of it's activity; the construction of identity through work. There is no defence of the previous working configurations but an emphasis on the multiplicity of subjective productions that come from a working logic increasingly diffuse and vulnerable.

Keywords: Work Psychology – Subjectification - Financial Capitalism.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A CATEGORIA DO TRABALHO E SUAS NOVAS CONFIGURAÇÕES

O tema do trabalho como categoria fundante do ser humano já foi vastamente discutido (ANTUNES, 2006; COUTINHO et al., 2007; DEJOURS, 2004; NARDI, 2006). Neste sentido, a categoria tem um papel central para a compreensão do homem como ser social, o qual, por meio da atividade que desempenha a fim de produzir os meios para sua sobrevivência, constrói as diversas modalidades de laço social historicamente concebidas. O produto do trabalho, no entanto, não se resume àquilo que tem valor monetário. O próprio homem e sua subjetividade também derivam em grande medida da atividade à qual se dedica. Desta pode resultar tanto uma realização pessoal do sujeito, na medida em que ele se identifica (COUTINHO et al., 2007) com o processo e o produto de sua atividade laborativa, quanto um estranhamento (ANTUNES, 2006), quando o trabalho é exercido exclusivamente para sobreviver e a realização subjetiva ocorre fora dele. Além disso, ao longo do tempo, o trabalho sempre esteve associado a um valor moral e a um *status* social, e a identificação entre aquele que o desempenha e sua atividade implica um compromisso ético que marca o seu modo de viver e de agir (NARDI, 2006).

Portanto, mudanças nas configurações do trabalho alteram a forma de socialização do homem e seus modos de ser, o que torna fundamental analisar como essas transformações repercutem nos processos de subjetivação (FOUCAULT, 2007) que, conforme os autores supracitados, continuam sendo atravessados pela dimensão do trabalho nos dias de hoje.

A partir da Revolução Industrial, principalmente a partir da adoção dos princípios científicos da organização, surgem modos de gestão do trabalho, fordismo e taylorismo, que foram posteriormente reconhecidos como degradantes para a saúde do trabalhador tendo em vista que almejavam a maximização da produção e, conseqüentemente, dos lucros, por meio da exploração irrestrita da mão-de-obra. A disciplina (FOUCAULT, 2007; NARDI, 2006), caracterizada pela segmentação, especialização e normatização da massa, marcava significativamente esses modelos produtivos, segundo os quais os trabalhadores que fugissem às prescrições de seu trabalho eram considerados indesejáveis e transgressores. Essa forma de organização da atividade era constitutiva nos modos de subjetivação dos trabalhadores:

Em relação aos trabalhadores, o taylorismo e o fordismo impuseram um modo de subjetivação marcado por processos disciplinares vinculados a uma forma particular de organização do trabalho, a um código moral e a um modelo de comportamento que se estendiam da fábrica e do sindicato para a família, para a escola e, mesmo, para a forma particular de urbanização dos bairros operários. (NARDI, 2006, p. 63).

Ainda segundo Nardi (2006), é possível pensar que tal modelo produtivo engendrou uma cultura de organização coletiva que viabilizou como resposta e resistência a ele as lutas das massas de trabalhadores, a organização dos sindicatos e a conquista de uma série de direitos trabalhistas. Tais garantias, asseguradas pelo Estado através da legislação, remetem a constituição da noção de emprego (LIEDKE apud NARDI, 2006), que, sobretudo em meados do século XX, adquiriu relevância significativa: era apenas a partir da inserção do sujeito no mundo do trabalho através do emprego que se admitia o seu valor social e moral (NARDI, 2006). Além disso, a estabilidade decorrente dos vínculos empregatícios duradouros tornava possível a construção de um projeto de vida a longo prazo. Todos esses elementos, que configuravam um código moral e ético próprio da sociedade do século XX (NARDI, 2006), serviam de matéria-prima para a elaboração de identidades sólidas e permanentes (COUTINHO et al., 2007). Entretanto, como sugere o mesmo autor, as novas configurações de trabalho surgidas nos

últimos 30 anos, decorrentes da emergência do neoliberalismo e do capitalismo financeiro, que implicam uma redução da intervenção do Estado na organização trabalhista, provocam uma ruptura no modo como o trabalho vinha produzindo os processos de identidade. Estes estão mais fragmentados devido às constantes rupturas típicas do mundo do trabalho contemporâneo, o que dificulta a construção de uma trajetória identitária mais estável.

Desta forma, ocorreram uma série de mudanças na população de trabalhadores que precisou se reajustar aos novos modelos produtivos, como o toyotismo, os quais se caracterizam por: novas formas de gestão, tanto de produção como de pessoas; transnacionalização do capital; migração laboral orientada pela dinâmica do capital internacional; intensificação nos ritmos e processos de trabalho; incorporação da informática, telecomunicação e microtecnologias; busca pelo máximo de produtividade com o mínimo de tempo e de pessoal (“fábrica enxuta”); redução do trabalho estável e contratual e aumento do informal, temporário/parcial (*part-time*); terceirização; predominância do autoemprego de subsistência; flexibilização do trabalho; desconcentração do espaço físico e da jornada de trabalho; apropriação de características cognitivas do trabalhador pelo maquinário; exigência alta de qualificação do trabalhador para fazer frente à tecnologia (superespecialização). (ANTUNES, 2006; COUTINHO et al., 2007; DEJOURS, 2004; NARDI, 2006; SÁINZ, 2003). Tais mudanças dão maior lucratividade às empresas transnacionais e vão inserindo o trabalhador numa lógica de maior vulnerabilidade e incertezas quanto à segurança futura. Ou seja, “passamos, como afirma Beck (1999), de um modelo social de trabalho onde imperava a segurança plena ao modelo do risco desregulado” (AQUINO, 2005, p.7). Segundo Nardi, 2006,

Estas formas de trabalho permitem fugir da rede de legislação trabalhista e aumentar a flexibilidade das empresas com a diminuição de custos fixos e aumento dos lucros imediatos. (p. 65).

Em decorrência desse cenário, a massa dos trabalhadores torna-se fragmentada, heterogênea e complexificada; sente-se constantemente

ameaçada pela falta de garantias, aumento do desemprego e precarização do trabalho. Esse quadro se reflete também na exclusão dos jovens e idosos; inclusão criminosa de crianças e entrada subremunerada da massa feminina no mercado, além da expansão do Terceiro Setor (ANTUNES, 2006).

Enquanto no século XX a solução para os problemas de trabalho foi alcançada, sobretudo na Europa, com o Estado de Bem-Estar Social, nos últimos anos tais transformações vêm enfraquecendo a coesão social e acentuando o individualismo e a competitividade como valores morais por excelência, assim como a responsabilização individual tanto pelos méritos como pelos fracassos do sujeito (NARDI, 2006). A partir daí percebe-se o que Dejours (apud NARDI, 2006) denomina “banalização do mal” em referência à insensibilidade perante o sofrimento e a pobreza do outro, pois estes não são mais um problema social, mas resultado da incompetência e falta de iniciativa de cada um.

Esse novo código moral individualista pode ser compreendido pela perda de força das instituições tradicionais antes responsáveis pelo processo de formação subjetiva, o que leva à busca individual da própria subjetivação (Beck apud SPINK, 2001). Esse processo de autogestão pessoal se baseia na difusão de informações atualizadas e globalizadas, que se capilarizam em variados campos da vida cotidiana, como a saúde, a mídia, o trabalho etc. e acabam por levar à autorregulação de “estilos de vida” (SPINK, 2001).

Voltando para a questão do trabalho, segundo Nardi (2006), as transformações do mundo laboral geraram novas relações éticas entre o trabalhador e seu processo produtivo em contraste com a organização da atividade de meados do século XX. Atualmente, o prescrito não é tão enfatizado quanto antes e aquele que transgride as regras a fim de obter maior sucesso é considerado de maior valor. Neste contexto, a criatividade e a competência para exercê-la a favor do capital são consideradas a nova norma. O problema dessa nova ética consiste no fato de que, enquanto tais transgressões eram condições que possibilitavam a emergência da subjetividade do trabalhador (DEJOURS, 2004), em algumas situações as formas de cooptação do capital reintroduzem tais transgressões como uma novo prescrito. Assim, aqueles que apresentam tais aptidões são vistos como

“trabalhadores centrais”, portanto, a classe dominante, caracterizada por um autocontrole (dispensa de um controle externo pela assunção das metas da empresa como próprias), uma maior autonomia (possibilidade de tomar decisões pela empresa) e multifuncionalidade (competência para desempenhar várias atividades simultaneamente). Segundo Michaud (apud NARDI, 2006),

A genealogia dos modos de subjetivação contemporâneos aponta para o surgimento de um sujeito sobre o qual se exerce uma dupla pressão, ou seja, por um lado, a individualização liberal e, por outro, a totalização disciplinar. (p. 25).

A situação desses trabalhadores não é tão favorável como o discurso corrente propaga, posto que em consonância com a cultura do individualismo, as responsabilidades pelas decisões tomadas caem sobre seus ombros, assim como as exigências de bom desempenho aumentam. Isso implica no aumento do nível de *stress* decorrente das pressões sobre ele exercidas, assim como a emergência de novas psicopatologias às quais não cabem referência aqui. Como resultado, tem-se que:

O novo modelo propõe a troca de segurança pelo risco, com o benefício da autonomia no trabalho. Entretanto, ele não se sustenta através do compromisso dos trabalhadores com a empresa, mas sim pela via do medo do desemprego e da precarização. O investimento dos profissionais passa a ser nas suas carreiras individuais, dando ao novo contrato uma faceta individualista, tanto por parte dos trabalhadores como por parte da empresa. (p. 65).

Diante desse cenário, é importante constatar que nunca antes a subjetividade foi convocada a participar do trabalho como atualmente. Entretanto, isso não implica numa autorrealização do sujeito por meio dele, pois, apesar de toda a mobilização de sua identidade, de seus traços de personalidade e de seus valores pessoais, as metas que ele acredita precisar atingir são predominantemente da empresa e a favor do capital. Desse modo, a busca pela autorrealização novamente ocorre fora do trabalho, porém hoje, prioritariamente pela via do consumo e da auto-satisfação imediata. Daí se verifica uma substituição da ética do trabalho pela estética do consumo (Bauman apud NARDI, 2006).

Além de todos os aspectos antes mencionados, é interessante apontar para a mudança da centralidade do trabalho material, que tem como modelo a produção industrial, para o trabalho imaterial, com a emergência e valorização da prestação de serviços (ANTUNES, 2006).

Neste texto pretende-se, a partir do que foi exposto, compreender como as transformações no mundo do trabalho e suas consequências no modo de subjetivação emergem no discurso de um trabalhador cuja atividade é típica da sociedade contemporânea, e cuja existência só é possível a partir de condições recentes de estruturação do capital financeiro, tendo em vista que se trata de um agente autônomo de investimentos, mais conhecido na sociedade como corretor da bolsa de valores. O estudo de caso deu-se a partir da realização de entrevista semi estruturada, que teve como objetivo investigar como é o cotidiano de trabalho desse profissional e principalmente como o sujeito significa a si mesmo e a sua atividade.

2 O AGENTE AUTÔNOMO DE INVESTIMENTOS

A profissão de agente autônomo de investimentos, também conhecido como corretor da bolsa e operador da bolsa, é, em nosso país, regulada pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM) através da “Instrução CVM Nº 497, de 03 de Junho de 2011”. Representa um campo de trabalho ainda bastante desconhecido por grande parte da população e, em consequência disso, apresenta escassez de profissionais em atuação. Existem no país 10.289 agentes autônomos de investimento cadastrados junto à CVM (CVM, 2012), porém destes há um percentual significativo, sobre o qual não há levantamento preciso, que não exercem atividades na área e apenas aproximadamente vinte, segundo informações fornecidas pelo entrevistado, efetivamente trabalham nesse campo no estado do Ceará. Diante disso, constata-se também que não existe no estado nenhum sindicato, ou associação equivalente, formada pelos agentes autônomos de investimento.

O título de agente autônomo de investimentos é obtido por meio da aprovação em exame realizado por entidade credenciadora autorizada pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM, 2011). Para estar apto a exercer as

atividades de agente autônomo, além da aprovação no exame, é necessário possuir Ensino Médio completo. A entidade credenciadora é ainda a responsável por fiscalizar as atividades e, quando necessário, punir, segundo a legislação, os agentes por ela credenciados. Não há nenhum curso de graduação ou pós-graduação específico para a área, tampouco curso de formação obrigatório ao exercício da profissão.

No tocante às demais certificações concedidas pela CVM, existem no total sete níveis cumulativos (cada nível superior é considerado apto a exercer as atividades do nível anterior e novas atividades exclusivas) em uma escala em que o agente autônomo de investimentos ocupa a posição intermediária. A aquisição de níveis superiores apresenta uma possibilidade, mas não uma garantia, de melhor remuneração e exige um investimento de preparação para o exame específico.

De acordo com a instrução da CVM (2011) o agente autônomo de investimentos precisa trabalhar junto a uma instituição integrante do sistema de distribuição de valores mobiliários, geralmente conhecida como corretora da bolsa, e suas atividades são:

I - prospecção e captação de clientes; II - recepção e registro de ordens e transmissão dessas ordens para os sistemas de negociação ou de registro cabíveis, na forma da regulamentação em vigor; e III - prestação de informações sobre os produtos oferecidos e sobre os serviços prestados pela instituição integrante do sistema de distribuição de valores mobiliários pela qual tenha sido contratado. (CVM, 2011, p. 1)

O agente autônomo de investimentos deve em seu trabalho orientar clientes sobre os investimentos a realizar, mas não deve realizá-los por eles. De modo geral, sua remuneração é variável e se dá de acordo com os investimentos realizados pelos clientes, uma vez que se ganha uma taxa por cada compra ou venda concretizadas de ações e commodities – dividida entre agente e instituição a qual este é ligado. Dessa forma, o valor a ser ganho a cada mês não apresenta relação direta com o rendimento das ações dos clientes ou com a boa ou má orientação prestada. A remuneração, por ser

proporcional à produtividade, varia substancialmente entre diferentes profissionais desta área.

O tipo de relação trabalhista que o agente autônomo de investimentos estabelece com a corretora pode variar, mas geralmente não obedece a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

3 A SUBJETIVIDADE E O TRABALHO NAS PALAVRAS DO SUJEITO

A partir do exposto, problematiza-se como o processo de subjetivação do profissional entrevistado relaciona-se com sua atividade de trabalho, tendo como baliza os referenciais teóricos apresentados anteriormente.

Admitindo-se que o profissional escolhido para esse estudo representa um sujeito inserido nas novas configurações do trabalho, é pertinente iniciar a discussão a partir da descrição do próprio trabalhador acerca de sua atividade. Ele diz: “Eu presto assessoria financeira pros [sic] investimentos das pessoas (...) eu só faço dar conselho, elas fazem o que elas querem (...)”. O sujeito mostra dificuldade em esclarecer sua atividade, provavelmente devido à grande distância que existe entre o que está regulamentado, o prescrito, e as demandas impostas pelo cotidiano da prática, o real:

Eles falam para eu fazer o que eu quiser, mas eu não posso fazer isso, então eu tenho que convencer eles a me dizer `tá, então faça isso`, como quem fala `tá, faça o que quiser` (...) tem outras coisas mais complicadas, mas acho que não dá para explicar, até eu me enrolo (...) relativas a questões oficiais, e burocráticas, e de leis e essas coisas.(...).

A dificuldade em descrever sua atividade para pessoas leigas pode ser resultado da alta especialização necessária para realizá-la, que foi alcançada através de uma formação por investimento pessoal, objetivando uma auto-capitalização intelectual. Neste caso, o profissional graduou-se em outra

área e posteriormente encaminhou-se para sua ocupação atual, obtendo os conhecimentos necessários por meio de simuladores e instruções encontradas na rede mundial de computadores e de estudo direcionados ao exame da Associação Nacional das Corretoras e Distribuidoras de Títulos e Valores Mobiliários, Câmbios e Mercadorias (ANCORD) – instituição credenciadora autorizada pela CVM -, configurando uma capacitação contínua, marcada pela autonomia, individualização e iniciativa, bastante dependente das novas tecnologias e mídias. Tais características da formação inicial continuam ao longo do exercício das atividades, pois o agente autônomo de investimentos necessita estar constantemente atualizado com informações advindas de diversas fontes (nacionais e internacionais) que possam apontar mudanças na bolsa de valores. Recai sobre o sujeito uma enorme responsabilidade, pois cabe somente a ele assegurar sua qualificação, da qual o êxito de seu trabalho seria diretamente resultante.

Considerando que, na lógica de trabalho na qual o entrevistado se encontra, a ousadia é um diferencial positivo em relação ao seguidor de regras, a criatividade é uma qualidade que agrega valor à produção do trabalho. Segundo Nardi (2006), os trabalhadores que ocupam funções que demandam inovações técnicas na empresa são considerados “trabalhadores centrais”. No entanto, as normas e regulamentações ainda precisam ser respeitadas em alguma medida por eles, pois o seu descumprimento pode acarretar punição. Com a cultura do individualismo, as responsabilidades pelas decisões tomadas caem sobre os ombros desses profissionais, assim como as exigências de bom desempenho e a obtenção de sucesso (ou fracasso). É possível observar essas características na seguinte afirmação “Eu prefiro ir crescendo, trabalhando bem, e fazendo meu nome ficar reconhecido. Essa é minha preocupação agora, mais do que qualquer outra coisa”.

Ao ser perguntado sobre de onde adquire as informações para dar as orientações sobre como seus clientes devem investir, ele demonstra o quanto seu conhecimento é especializado e o quanto o tipo de trabalho que faz é central para a empresa em que está inserido:

Primeiro da experiência que eu já tenho, de anos e anos investindo, segundo de blocos de notícias, e conhecimento mesmo, eu sei que essa empresa é boa, (...) eu acesso os relatórios das empresas, bato de cara o relatório e sei se aquele relatório é bom (...) em 10 segundos eu sei se o resultado é bom ou ruim.

O uso da tecnologia e a necessidade de processar com rapidez um grande volume de informações são características já apontadas das novas configurações de trabalho. O entrevistado utiliza constantemente equipamentos informáticos, a rede mundial de computadores e o sistema de telefonia móvel para estar sempre a par das informações necessárias, ser capaz de administrá-las e estar disponível ao contato com os clientes. Tudo isso implica na desconcentração do espaço e do tempo de trabalho, pois, com o uso desse instrumental, ele pode exercer suas atividades em diversos locais e em horários relativamente flexíveis, facilitando a cooptação do tempo do sujeito pela empresa. Preocupado com isso, ele procura resguardar um tempo livre do trabalho:

O meu trabalho é bem viciante (...) Eu acho que eu separo muito bem. Em casa, eu geralmente não trabalho, para que em casa eu esteja em um momento de relaxamento. Não é raro eu procurar informações em casa, mas o normal é que seja constante, para quem trabalha com isso. É uma espécie de hobbyzinho [sic.] ficar trabalhando fora do trabalho, porque é tão amplo que você se perde.

O caso analisado exemplifica uma atividade profissional flexibilizada em diversas outras dimensões, como o contrato de trabalho. O agente entrevistado é sócio da empresa com participação mínima, apenas necessária para que esta possa lhe passar seu pagamento como remessa de lucros. Tal forma de remuneração tem os impostos já pagos pela empresa e não se configura como salário. Como o profissional não é empregado da corretora, ele não tem férias remuneradas, décimo terceiro salário, licenças remuneradas ou outros benefícios. Sobre isso, ele afirma: “Direitos: nada. Deveres: nada. Eu sinto falta de férias. Eu sei que com o passar do tempo eu vou poder tirar uma semana de férias. Por enquanto não, eu preciso estar lá.” Fica evidente no

trecho a contradição entre a afirmação da ausência de deveres e a necessidade sentida pelo sujeito de estar no ambiente de trabalho. Outro fator que pode ser acentuado é o adiamento do tempo de si e a prioridade dada ao tempo da empresa. Ao ser perguntado se ele se incomoda por sua remuneração ser variável, ele responde:

Na verdade eu tenho uma idéia muito minha (...) Eu acho que uma remuneração muito variável é uma solução para muitos problemas (...) pois faz com que as pessoas sempre estejam correndo atrás de corrigir seus próprios defeitos (...) você sente uma motivação muito maior para fazer o que você faz (...).

A partir das duas afirmações anteriores, seria possível inferir que o indivíduo se organiza subjetivamente de acordo com as características do modelo de trabalho da profissão que escolheu: para lidar com a falta de benefícios trabalhistas, ele reafirma a falta de deveres e para conviver com a instabilidade da remuneração variável, ele vê isso como um fator motivacional, que o impulsionaria a sempre buscar melhorar. Acrescenta-se a isso que, ao qualificar tais idéias como suas, o sujeito aliena-se por meio de uma ideologia produtiva que justifica as condições de trabalho às quais ele submete-se.

Em relação ao tempo de trabalho, o entrevistado afirma ter autonomia para estabelecer seu horário, no entanto, seu discurso aponta uma contradição, pois, na prática, ele precisa acompanhar a jornada da bolsa de valores (10h às 17h, de acordo com o calendário do estado de São Paulo) como condição para sua boa atuação.

Normalmente o meu horário de trabalho é normal, de 09h as 17h. Mas os meus horários são totalmente controlados por mim, já teve dia que eu `cheguei, não vou trabalhar de manha', e eu fiquei em casa. (...) Eu não devo satisfação a ninguém (...) as pessoas esperam que eu esteja lá, os meus clientes ficam esperando. Se eu não for, eu aviso, mas não é pedindo, é avisando.

Além de suas atividades junto aos seus clientes, o profissional ministra cursos oferecidos pela corretora no período da noite e aos sábados, os quais são importante fonte de captação de clientes e mais uma fonte de rendimento. Daí observa-se como sua ocupação vai se invadindo o tempo livre,

o que se justifica pela ideia de que o sujeito é responsável pelo seu próprio sucesso. No trecho seguinte, observa-se como isso resulta em cansaço e stress:

O curso à noite é o que pesa mais, mais que o stress ou o salário variável. Isso afeta as relações pessoais, não tem como dizer que não afeta, porque aquele seu tempo de lazer fica reduzido. Mas eu acredito que o meu objetivo maior não está sendo afetado e que eu estou sendo uma pessoa mais feliz ou infeliz por conta disso.

Supostamente não possui, na corretora, profissional superior direito nem metas pessoais a cumprir. Entretanto, a corretora possui metas, e ele, como membro desta, deve participar dos esforços para que tais metas sejam alcançadas.

Você trabalha tanto que vira uma espécie de família trabalhista [sic] eu tenho que ir lá, trabalhar mais, porque se não todo mundo perde. Tanto pela imagem da empresa quanto pelas relações pessoais. (...) Não existem metas individuais, mas existem metas gerais do escritório que eu tenho que ajudar a bater.

Esse modelo de gestão, que convoca a subjetividade do trabalhador a dedicar-se plenamente aos interesses da empresa como se fossem seus, a ponto de poder ser comparada a uma relação familiar, torna o profissional intimamente responsável pelo cumprimento dessas metas gerais, mas o reconhecimento de como ele participou desse processo torna-se pulverizado.

Devido às características do trabalho na contemporaneidade, torna-se difícil estabelecer um projeto de vida estável e duradouro. Dessa forma, a trajetória profissional passa a ser marcada por diversas rupturas. No caso exposto, o sujeito cursou uma graduação não relacionada ao trabalho atual antes de se encaminhar para ele. Hoje não tem um plano claro de carreira, pois não pode prever quais oportunidades aparecerão. “Como é uma carreira nova, no Brasil, ainda muito ascendente, eu não sei que tipo de oportunidades vão aparecer para mim. É um mercado que carece de profissionais”.

No médio prazo eu tenho plano de conseguir todas as certificações, mas no curto prazo não, porque precisa de muito tempo de estudo e hoje eu não tenho tempo. (...) No Brasil, a minha certificação é suficiente para ganhar tão bem quanto as outras certificações.

O entrevistado não se encontra inserido na lógica do emprego, que em um momento histórico anterior era responsável pela centralidade do trabalho na vida das pessoas devido à estabilidade e segurança que proporcionava e em torno da qual o sujeito tecia a sua identidade. Nas novas formas de organização do trabalho, ainda que a estabilidade e a segurança não se façam presentes, a atividade laboral permanece ocupando um lugar privilegiado, pois se apresenta como possibilidade de realização. “Eu tô [sic] bem feliz com meu trabalho, no começo eu não era nem metade do que eu sou agora. Eu tenho essa coisa de sempre estar fazendo meu trabalho melhor. Eu tô [sic] satisfeito. Eu tenho essa coisa de crescer com segurança.” A partir dessa fala, percebe-se que o sujeito tem sua identidade edificada a partir de sua atividade e que isso viabiliza uma visão positiva de si, o que demonstra que as relações entre ética e trabalho não se dissolveram com a dissolução da lógica emprego (NARDI, 2006; COUTINHO et al., 2007). Em outro momento da entrevista ele enfatiza a relevância social do seu trabalho e demonstra que isso traz realização a ele: “A Bolsa não é um cassino, a Bolsa, para quem não sabe, é o motor da economia”.

Estando a identidade atrelada ao trabalho, como já foi discutido, é interessante notar como características pessoais dos entrevistados são associadas por ele a sua atividade. “Parte do meu emprego depende que eu seja bem seguro, para que as pessoas não duvidem dos meus conselhos. Talvez eu já fosse assim, mas com o trabalho isso ficou mais evidente.” Em outro momento, falando sobre os conhecimentos essenciais ao agente autônomo de investimento, ele mostra como se identifica com eles: “A pessoa precisa ter um senso de lógica muito bom, bom senso gigantesco e entendimento geral das coisas. Conhecimentos de matemática, estatística e contabilidade, não sei se é tão simples para as outras pessoas, mas para mim é.”

Apesar de se identificar com o trabalho e afirmar encontrar realização pessoal e profissional através dele, ao ser perguntado se pretende continuar atuando nessa área, ele responde: “Agora sim. Vai que um belo dia eu fico de saco cheio disso, eu canso. Não dá para saber”. Essa fala mostra que o sujeito pensa sua carreira de forma momentânea e que considera a possibilidade de mais uma ruptura, caso, futuramente, não consiga mais suportar toda a carga de responsabilidade, individualização, instabilidade e stress a que está submetido.

Apesar da dificuldade em traçar metas para o desenvolvimento de sua carreira, o entrevistado apresenta com bastante firmeza sua meta de independência financeira:

Eu tenho uma meta de poupança mensal daquilo que eu ganho, e graças a Deus, todos os meses eu alcancei a meta.(...) O objetivo que você tem com a poupança é a independência financeira, é quando o seu capital lhe remunera o suficiente para que você não precise trabalhar. O que pode demorar muito ou não.

A partir dessa afirmação, uma das entrevistadoras logo pergunta o que ele vai fazer quando parar de trabalhar. Ele responde:

Não sei. Na verdade parar de trabalhar não é o objetivo, mas ter que trabalhar, a obrigação de trabalhar é um saco. Vai que me desse uma ideia maluca de passar um ano na Índia? Quantos porcos [sic] da população podem fazer isso? A necessidade de ter que trabalhar é do que eu quero fugir.

Dessa forma, percebe-se que, para esse sujeito, o trabalho se mostra como uma categoria ambígua. Apesar de se apresentar em sua realidade cotidiana atual como um dos principais caminhos de realização pessoal e reconhecimento social, tende a resultar em frustração, pois, além de demandar um enorme investimento subjetivo, não supre a demanda de realização do indivíduo de forma integral, já que, como expresso anteriormente, tem a carga negativa da necessidade do trabalho pela sobrevivência e ocupa todo o seu tempo, limitando suas possibilidades de experimentação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das diversas transformações históricas, o trabalho permaneceu ocupando lugar central na vida do homem. Entretanto, suas novas formas de organização afetam de forma diferente a subjetividade. Neste texto, tentou-se ilustrar como isso efetiva-se na vida de um profissional típico dos dias de hoje, sobretudo, como as características da lógica vigente elencadas emergem no discurso do entrevistado. Não se trata de afirmar que tais repercussões subjetivas sejam generalizáveis, haja visto que se refere à análise de um caso inserido num processo complexo. Podemos, porém, realçar algumas consequências que tendem a se presentificar nos trabalhadores contemporâneos.

Salta aos olhos o aumento do individualismo, e conseqüentemente, da responsabilização do indivíduo por tudo o que possibilita o trabalho e advém dele; o esmaecimento das fronteiras entre a vida profissional e pessoal, pois o tempo e o espaço de trabalho flexibilizaram-se; a permanência da alienação do trabalhador em relação ao fruto de sua atividade, considerando que ele se apropria da idéia de autogestão sem se dar conta de que o esforço empreendido não lhe proporciona os resultados esperados; a mobilização que o trabalho realiza sobre as características do indivíduo, fazendo com que a construção da identidade ocorra em torno de sua ocupação, que ainda reflete a dimensão ética que o trabalho encarna na vida das pessoas. Atualmente, a subjetividade é convocada a comparecer ao trabalho ao ser encarada como atributo essencial à realização eficaz deste.

A experiência aqui relatada é significativa por denotar a heterogeneidade que opera na contemporaneidade acerca da produção subjetiva dos trabalhadores diante dos modos de inserção laboral. Não se defende uma nostalgia da sociedade salarial, ou mesmo admitindo uma falência do modelo pós-industrial, mas chama-se atenção para multiplicidade de produções subjetivas que derivam da lógica laboral cada vez mais difusa e vulnerável advindas do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez - p. 35-48, 2001.

AQUINO, C. A. B. **Reflexões sobre a precarização laboral**: uma perspectiva da psicologia social. São Luis, MA, 2005.

BRASIL. Comissão de Valores Mobiliários; **Instrução CVM Nº 497, de 3 de Junho de 2011**. Dispõe sobre a atividade de agente autônomo de investimento. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/asp/cvmwww/atos/Atos_Redir.asp?File=%5Cinst%5Cinst497consolid.doc. Acessado em: 18/09/2012.

_____. Comissão de valores mobiliários, Banco de dados, Disponível em <http://www.cvm.gov.br/>, acessado em: 18/09/2012.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P.; Identidade e Trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. In **Psicologia social**, vol.19, n. spe, Porto Alegre, 2007.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. In **Revista Produção**, vol.14, n.3, p.27-34, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SÁINZ, J. P. P. Globalización, riesgo y empleabilidad: algunas hipótesis. In **Nueva Sociedad**, n.184, p.68-85, 2003.

SPINK, M. J. P. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. In **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 17(6), p. 1277-1311, 2001.

1

2

3

4

5

RECEBIDO EM: agosto/2014

APROVADO EM: setembro/2014

AS TRANSFORMAÇÕES DO COURO NO TRABALHO DE ESPEDITO SELEIRO COMO ALTERNATIVA DE SUPERAÇÃO PARA AS ADVERSIDADES DO SERTÃO.

CHANGING OF THE LEATHER WORK ESPEDITO SELEIRO AS ALTERNATIVE FOR OVERCOMING THE ADVERSITIES OF SERTÃO.

Valeska Alecsandra de Souza Zuim¹

Ana Cláudia Silva Farias²

Ana Fabiola Pedrosa de Vasconcelos³

Maria Silvia Barros de Held⁴

Antonio Takao Kanamaru⁵

RESUMO

Este artigo tem por objetivo inicial incentivar a reflexão acerca das adversidades encontradas nos sertões nordestinos por causa da seca e como a matéria – prima couro teve importância na colonização do nordeste e vida dos vaqueiros e artesões locais. Apresenta também como o trabalho com o couro do mestre artesão Espedito Seleiro o auxiliou na superação das dificuldades de se viver no Sertão nordestino. E como esse mesmo couro mudou a realidade dos moradores da cidade de Nova Olinda no Sertão do Ceará.

Palavras – chaves: Sertão – Couro – Artesanato – Espedito Seleiro - Renovação.

ABSTRACT

This article has the initial objective to encourage reflection about adversity found in the northeastern hinterlands because of drought and as matter - press leather had a role in colonization of the northeast and life of cowboys and local artisans. Also shows how the work with the leather master craftsman Espedito Seleiro had helped him overcome the difficulties of living in the Northeast. And as this same leather changed the reality of the residents of the city of Olinda in the backlands of Ceará.

Keywords: Sertão - Leather - Craft - Espedito Seleiro - Renewal.

INTRODUÇÃO

Atualmente o trabalho informal anda ganhando cada vez mais adeptos na realidade brasileira. Índices do IBGE⁶ indicam que em 2012, 42,2 milhões de pessoas, em torno de 22% do total da população brasileira, estimada em cerca de 193 milhões, tem algum tipo de trabalho desvinculado a qualquer empresa.

A concentração dos trabalhos gira em torno de serviços de reparo, na diversão domiciliar, na construção civil e na indústria de confecção e artesanato.

O artesanato, área de concentração desse artigo, é um ramo que dispensa maquinários complexos e concentra-se na manufatura de objetos diversos com os mais vários fins. Neste ofício, os artesãos têm total domínio de todas as etapas dos processos de fabricação dos produtos.

Ainda de acordo com o IBGE em pesquisa realizada em parceria com o Ministério da Cultura no ano de 2012, 64,3% dos municípios brasileiros possuem algum tipo de produção artesanal. Essa produção tem grande importância na geração de ocupação e renda no Brasil, em que milhões de artesãos são responsáveis por um movimento financeiro que comprova a capacidade econômica desse setor.

Diante do exposto, este artigo visa contar um pouco da experiência de um dos mestres artesãos do couro do Ceará, que venceu as dificuldades se se tornar um artesão em meio as adversidades do sertão, promovendo renda e visibilidade para seu trabalho e localidade em que mora.

O artesão Espedito Seleiro tem 74 anos e mora em Nova Olinda, região sul do Ceará, sertão do Cariri. Sempre trabalhou com o 'couro' como seu pai e avô. Com oito anos começou a aprender o ofício de seleiro⁷ e até hoje nunca desejou mudar de profissão. No início fazia peças tradicionais como seu pai, entretanto, enfrentou muitas dificuldades em vender os produtos para sustentar a família, devido às consequências das secas no sertão do Ceará. Com habilidade, criatividade, perseverança, coragem e uma ajudinha do destino, o artesão mudou o estilo do que estava produzindo gerando visibilidade, renda e reconhecimento para seu trabalho.

Este artigo inicialmente mostrará um breve histórico das adversidades e dificuldades encontradas pelos personagens da seca nos sertões nordestinos, para, em seguida, apresentar como o trabalho com o couro, matéria-prima do artesão Espedito Seleiro, teve importância na colonização do Nordeste. Além disso, nos debruçaremos brevemente sobre a figura do vaqueiro como peça-chave dessa colonização e principal fonte de inspiração do mestre artesão Espedito Seleiro. Na última parte do artigo traremos dados que mostram como o trabalho com o couro fez com que o referido artesão superasse as dificuldades enfrentadas no sertão nordestino e trouxesse uma nova realidade para ele e os demais trabalhadores da região que sobrevivem do couro.

AS ADVERSIDADES DA SECA NOS SERTÕES NORDESTINOS

Sobre a realidade das secas no Nordeste, o ex-senador da República Lúcio Alcântara (1995 – 2003), em texto para apresentação do livro de Marco Antônio Villa: “Vida e Morte no Sertão” (2000, p. 7-9), relata:

Fui testemunha em 1984 do sofrimento do povo cearense, em que a economia sertaneja estava esgotada. E não havia mais recursos para manter os milhões de sertanejos sem ocupação fixa. A gravidade da estiagem atingia todo o Nordeste. Eram mais de mil municípios afetados pelo flagelo, todos exauridos, resistindo bravamente a cinco anos contínuos de seca.

Citando o levantamento de Villa (2000), este artigo traz inicialmente um resumo dos dados históricos feito por este autor sobre as secas vivenciadas no nordeste desde 1552, como embasamento para o entendimento desta realidade do povo nordestino. Ele mostra que o drama das secas tem uma longa história, em que o primeiro registro da ocorrência de seca é de 1552, três anos após a chegada do primeiro governador geral, Tomé de Souza.

Depois em 1583, as fazendas de canaviais e mandioca secaram e a fome se alastrou, obrigando entre 4 ou 5 mil índios a migrarem para outras regiões. Com a ocupação holandesa em meados do século XVII, teve início de forma mais enfática a ocupação do Sertão nordestino, por meio da pecuária. Carne e leite havia em abundância, mas o restante não. Em seguida houve

seis grandes secas: 1603, 1605 – 1607, 1614, 1645, 1652 e 1692 que afetaram principalmente a Paraíba, Rio Grande do Norte e o Ceará.

No século XVIII ocorreram mais sete grandes secas: 1710 – 1711, 1721, 1723 – 1727, 1736 – 1737, 1745 – 1746, 1777 – 1778, 1791 – 1793, com efeitos ainda mais devastadores, devido ao crescimento da população vinculada a pecuária, que trouxe desastrosos efeitos econômicos, com o deslocamento das populações para as áreas menos afetadas pelo flagelo e o surgimento de pequenos grupos de bandoleiros, que acabaram marcando durante mais de dois séculos a história da região.

Entre 1824 – 1825, o Sertão foi acometido por outra grande seca. Nesta época agravaram-se as precárias condições de vida dos sertanejos com o banditismo que se espalhou por toda a região. Em 1845 novamente outra grande seca atingiu boa parte do nordeste. Entre 1877 – 1879, a seca se intensifica e parte da população migra do sertão para o litoral, gerou uma aglomeração de indivíduos que casou o desenvolvimento de diversas moléstias de um modo epidêmico. Neste período, muitos trabalhadores foram forçados a migrar para a Amazônia, em busca das riquezas da borracha. Em 1906, Rodrigues Alves enfatizou a necessidade de obras como a construção de açudes, abertura de poços e estradas de ferro, além da criação da Superintendência de Estudos e Obras Contra os Efeitos das Secas, hoje atual Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS. Após mais uma seca em 1915, tudo começou a voltar ao “normal” na região, com o retorno paulatino e irregular das chuvas, os retirantes⁸ aos poucos voltaram aos seus lares.

A fim de amenizar os efeitos da seca de 1915, o governo distribuiu sementes para os agricultores pobres cultivarem, mas o plantio foi feito de forma precária e as chuvas não foram suficientes para a obtenção de uma boa colheita. Com as previsões de chuvas para a região Nordeste neste período, o governo federal interrompeu a ajuda aos camponeses que haviam migrado para as cidades e vários governos estaduais obrigaram a população a voltar para o sertão.

Entre 1931 – 1932, mais uma seca se alastra pelo Nordeste, sendo decretado calamidade pública nos sertões do Ceará, Paraíba, Rio Grande do

Norte, Pernambuco, Piauí, Alagoas e Sergipe. Os comércios paralisaram, não havia sinal algum de chuva e o calor chegava a 38 graus na sombra.

Em 1970 a falta de chuvas anunciava mais uma seca, flagelados saqueavam as feiras das cidades e o aumento do fluxo migratório acabou gerando manifestações de discriminação contra os nordestinos. De acordo com os projetos do governo, entre 1976 e 1979 deveriam ser irrigados 84,6 mil hectares, mas até 1983 tinham sido irrigados somente 13,3 mil hectares. O programa atendeu a 3,8% da população da região. O programa não redistribuiu renda e nem gerou aumento de produção e da produtividade entre os agricultores. Por outro lado, a migração para outras regiões, especialmente o Sudeste, não parou de crescer. Se em 1970, o saldo negativo migratório era de 3.472,958, saltou para 5.495,612 em 1980, vindos principalmente da região semiárida.

Pontes (1979, p. 24), também descreve um pouco da realidade vivida no Sertão:

Quando a chuva tarda, o povo definha, humilha-se e se torna mais pesaroso, mas não se acovarda, não se abate no ânimo; continua a luta contra a natureza, valendo-se dos santos mais milagrosos, aos quais suplica o advento da invernoada. Clama por água e quando o trovão ribomba, é como telegrama da chuva que não tarda. O inverno pegado, eis que se abre um mundo de felicidade, que passa a solver com antecipação as necessidades por maiores que sejam. Época de colheita, tempo de fartura, bonança, prosperidade, conciliando alegria, alvoroço, trabalho e prazer, contaminando as populações em festa.

Em 1984 a Sudene decidiu que o enfoque principal do programa seria dado à execução de obras públicas voltadas para o fortalecimento da infraestrutura hídrica, enfatizando o emprego da maior parte da mão-de-obra ociosa em decorrência da seca. No mesmo período chuvas acontecidas na região, levaram novamente o governo a paulatinamente diminuir os recursos das frentes de emergência até desativá-las.

Ainda segundo Villa (2000, p. 250):

É evidente que as constantes secas debilitaram a economia nordestina e aprofundaram o fosso que separa a região das áreas mais desenvolvidas do país. A transformação do Nordeste em região – problema, não só afastou investimentos estrangeiros, mas, fez com

que as políticas econômicas dos governos republicanos transferissem recursos para o Centro Sul, tendo sempre uma boa justificativa.

Ainda hoje o Nordeste vive fases de seca em alguns estados, mesmo com os programas atuais do governo para combate da mesma. Muitos sertanejos sofrem a falta d'água, sendo obrigados a andar quilômetros para pegar baldes em açudes quase vazios ou esperar os carros pipas.

A TRADIÇÃO DO ARTESANATO COM O COURO

O couro possui atributos de versatilidade, durabilidade e história que servem de diferenciais para concepção de um produto. A prática de curtimento do couro é uma atividade que vem acompanhando a humanidade desde a pré-história. Conta Laver (2001), que as peles de animais eram usadas para se protegerem das condições climáticas e como diferenciação social pelas primeiras civilizações, sendo curtidas por eles pela mastigação e salivação no intuito de deixarem maleáveis.

Na história encontram-se registros de civilizações como o Egito antigo, China, Babilônios, Hebreus, Árabes, que desenvolviam processos de curtimento artesanais e fabricavam objetos de couro, como elmos, escudos, calçados e gibões.

No Brasil, com a colonização os rebanhos de gado se multiplicaram rapidamente, tomando conta da costa litorânea do país. Assim, para que as lavouras de cana-de-açúcar pudessem ficar livres, o gado era levado para ser criado longe. Por esse motivo, o couro teve grande influência na economia cearense, uma vez que segundo Couto Filho (2000), na época da colonização do território brasileiro, especificamente do Nordeste, o Ceará situava-se como entreposto entre as capitânicas produtoras de açúcar e era caminho para a passagem do gado em direção às outras áreas do Nordeste que não tinham vocação para o plantio de cana-de-açúcar.

Dentro desse cenário de desbravamento do Nordeste, encontrava-se um personagem que foi fundamental para o desenvolvimento local. Esse personagem foi o 'vaqueiro', que munido da ponta do ferrão, vestido dos pés a cabeça de roupa de couro, mugia a boiada, desbravando o Sertão.

Hoje o vaqueiro é figura presente nos interiores e fazendas de gado do nordeste. Entretanto, a quantidade desses trabalhadores é indiscutivelmente menor do que no início da colonização. Mesmo assim, continuam usando o couro na composição de sua roupa do dia a dia e acessórios de trabalho. O couro juntamente com o vaqueiro tornaram-se tradições nordestinas, ambos sempre juntos, unidos pela tradição familiar. Além do vaqueiro, o couro faz parte da tradição cultural e do cotidiano de milhares de nordestinos, sendo matéria-prima para o desenvolvimento de artefatos artesanais diversos, como a produção de chapéus, calçados, bolsas, móveis, esculturas, dentre outros, cujas técnicas são passadas de pai para filho. As principais cidades do Ceará no artesanato coureiro são Juazeiro do Norte, Morada Nova, Assaré, Jaguaribe e Crato.

Euclides da Cunha em sua clássica obra 'Os Sertões' (1984), descreve bem o vaqueiro das Caatingas:

"O seu aspecto recorda, vagamente, à primeira vista, o do guerreiro antigo exausto da refrega. As vestes são uma armadura. Envolto no gibão de couro curtido, de bode ou de vaqueta; apertado no colete também de couro; calçando as *perneiras*, de couro curtido ainda, muito justas, cosidas às pernas e subindo até às virilhas, articuladas em *joelheiras* de sola, e resguardados os pés e as mãos pelas *luvas* e *guarda-pés* de veado – é como a forma grosseira de um campeador medieval desgarrado em nosso tempo. Esta armadura, porém, de um vermelho pardo, como se fosse de bronze flexível, não tem cintilações, não rebrilha ferida pelo sol. É fosca e poenta. Envolve ao combatente de uma batalha sem vitórias... A sela da montaria, feita por ele mesmo, imita o lombilho rio-grandense, mas é mais curta e cavada, sem os apetrechos luxuosos daquele. São acessórios uma manta de pele de bode, um couro resistente cobrindo as ancas do animal, *peirorais* que lhes resguardam o peito, e as *joelheiras* apresilhadas à juntas. Este equipamento do homem e do cavalo talha-se à feição do meio. Vestidos doutro modo não romperiam, incólumes, as caatingas e os pedregais cortantes" (CUNHA, 1984, p. 118-119).

Abaixo na figura 1, encontram-se a foto do traje tradicional desse homem guerreiro do Sertão, feito pelos artesões do couro e fotografado por Andreas Heiniger no período de 2001 a 2007, em exposição acontecida em 2009 no Pavilhão da Bienal no Ibirapuera em São Paulo, com o tema "Vaqueiros".

Figura 1: Foto da exposição “Vaqueiros” (2009), por Andreas Heiniger.



Fonte: <http://www.modasemfrescura.com.br/tag/vaqueiros/>

Como Euclides da Cunha desenha em palavras tão bem, as vestes dos vaqueiros, parecem armaduras ou couraça, caracterizadas principalmente em couro cru, com cor suja de ferrugem, devido aos processos de curtimento primários. O traje completo sempre foi todo feito artesanalmente pelos seleiros artistas do couro. Com pespontos e amarrações de cordões, trabalham peças como gibão, peitoral, perneiras, luvas, jaleco e chapéu. O gibão é enfeitado com pespontos e fechado com cordões de couro. O peitoral é preso por uma alça que passa pelo pescoço. As perneiras que cobrem as pernas do pé até a virilha são presas na cintura para que o corpo fique livre para cavalgar. As luvas cobrem as costas das mãos, deixando os dedos livres. Nos pés usam botinas ou alpercatas. O jaleco feito de couro de carneiro, usado geralmente em festas, tem dois lados diferentes: um para o gélido da noite, com a lã e o outro com o couro liso para o calor do dia. O chapéu tem a forma muito baixa e com abas curtas, protegendo o vaqueiro do sol e dos golpes dos espinhos e galhos da caatinga e, às vezes, curiosamente, sua copa é usada para beber água ou comer.

O trabalho do vaqueiro é muito duro e constante, ele deve estar sempre alerta, vigiando e guardando a fazenda ou região para que foi destinado. Alguns mais habilidosos, além de vaqueiros são seleiros e com pericia cortam e produzem as roupas e acessórios para os vaqueiros. O Sr. Antônio Seleiro era um deles, simples, humilde, nasceu em Campos Sales interior do Ceará e ensinou desde cedo ao seu filho Espedito o ofício de Seleiro e vaqueiro.

Quando faleceu em 1971, seu filho Espedito assumiu os negócios do pai, ressaltando mais uma vez a tradição familiar. Entretanto, preferiu ficar só com a profissão de seleiro, continuando a fabricação das peças em couro e com elas, sustentando seus irmãos e mãe, já que era o filho mais velho. Assim ainda rapaz, cujo nome é Espedito Veloso de Carvalho, ficou conhecido como Espedito Seleiro por fazer selas para os vaqueiros como seu pai e levando adiante mais um exemplo de tradição familiar.

RENOVAÇÃO NA TRADIÇÃO DO ARTESANATO COM O COURO: o trabalho com o couro de Espedito Seleiro superando as adversidades do Sertão

No Sertão ainda encontram-se famílias que mesmo em segmentos diferentes como a madeira, a palha, o barro, o gesso, as rendas, seguem a perspectiva da tradição e o ofício é passado de geração a geração, entretanto, a cada uma, encontra-se uma realidade artesanal com diversas particularidades. Alegre (1994, p. 66), apoia dizendo que “mesmo quando o artista ultrapassa as fronteiras familiares e inclusive as barreiras de sua origem social, percorrendo outros caminhos e sofrendo outras influências, o peso da iniciação na família permanece por toda a vida”.

Essa definição de Alegre (1994) não sugeriu que o artesanato deva ser engessado em uma categoria homogênea, como muitos acreditam. Ele pode seguir culturalmente uma tradição familiar, mas sofre interferências no percurso de cada geração com o ganho de conhecimentos e a renovação do processo produtivo. Como exemplo, continua-se citando o mestre artesão Espedito Seleiro. Atualmente com 74 anos, vive em Nova Olinda, Sertão do Cariri. Mudou-se de Campo Sales logo depois que seu pai morreu. Tem seis

filhos e todos eles com mais os agregados aprenderam e trabalham com o ofício do couro, auxiliando em sua oficina.

Seu trabalho de artesão tem uma base construída na perspectiva da tradição, onde no início era uma continuação do que fazia seu pai, que por sua vez, continuava o pai dele. Com as diversidades e dificuldades encontradas no Sertão na época da seca na segunda metade do século XX, seus produtos desenvolvidos como um espelho do que fazia seu pai, não exerciam mais o poder de venda. Não pela qualidade na confecção ou matéria-prima, pois eram consideradas muito bem feitas e de bom gosto pelos moradores locais, mas pela falta de clientes na localidade de Nova Olinda, Sertão do Cariri-Ce. Sua clientela principal era constituída de vaqueiros, tropeiros e jagunços. Com a falta de chuva, a maioria deles migrou para os grandes centros urbanos, mudando o contexto capitalista de ambos os locais: o Sertão e as cidades. Realidade esta relatada no início desse artigo, como uma constante na colonização do território nordestino.

Tendo que sobreviver e alimentar os filhos ainda pequenos, o artesão colocava sua produção em sacolas e ia com a mulher D. Francisca, às 4 da manhã para as feiras próximas, tentar vendê-los. D. Francisca voltava sempre antes, a pé, para cuidar dos pequenos. Espedito acabava passando por um preço bem mais baixo do valor de mercado, para não voltar de mãos vazias. Mesmo com todas as dificuldades, não queria deixar de trabalhar com a matéria-prima da família, 'couro', mas, pensava em diferenciar o produto tradicional na expectativa de melhorar economicamente.

A oportunidade ocorreu quando Alemberg Quindins, hoje diretor da Fundação Casa Grande (Centro Cultural de Nova Olinda), apareceu em sua oficina perguntando se seria capaz de confeccionar para ele uma réplica da sandália usada por Lampião (Rei do Cangaço). O artesão Espedito puxando pela memória, lembrou que seu pai já havia feito uma sandália para uma pessoa com este nome.

Procurando em seus pertences, encontrou em uma pequena maleta deixada por seu pai antes de morrer com um molde de sandália e algumas ferramentas. Confeccionou a sandália para Alemberg e como foi muito elogiado por todos, viu aí a oportunidade para mudar o estilo que tanto desejava. Esse processo de mudança em seu trabalho artesanal, vivido pelo

artesão, é justificado seguindo a autora Berta et al (1983, p.50), quando ela considera que:

O artesanato é visto como uma forma de produção em que os trabalhadores desenvolvem uma forma de relação com o objeto de seu trabalho individualizado. E que a construção do produto depende de sua capacidade e de seus conhecimentos para ser criado. O trabalhador das formas de produção artesanal necessita de um aprendizado que não é obtido na escola, mas na relação com o próprio trabalho.

Figura 2: Sandália feita por Espedito Seleiro como versão para a usada por Lampião com solado quadrado.

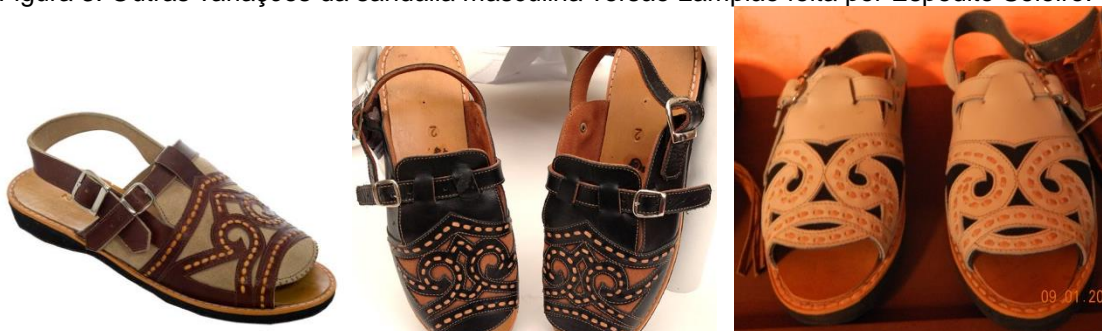


Fonte: Acervo do facebook do artesão Espedito Seleiro.

Alemberg Quindins como é um homem com muitos conhecidos, tratou de divulgar o calçado onde pode. Isso rendeu ao artesão diversos pedidos e uma oportunidade de melhorar de vida. A partir desse calçado de solado quadrado que usava o famigerado Cangaceiro para driblar a polícia no Sertão, o artesão começou a desenvolver outras versões da sandália de Lampião, com solados mais comuns, mas com cores diferentes e motivos inspirados nas roupas dos vaqueiros. Com o sucesso da sandália masculina, Seleiro resolveu criar a versão feminina Maria Bonita, considerada até hoje como uma das principais peças de seu trabalho. Desenvolveu bolsas, sacolas de viagem, cintos e outros calçados, entretanto, sempre utilizando a referência 'vaqueiros' em todas as peças.

O artesanato associado ao estilo de vida das pessoas e da história desempenha um papel importante na preservação do patrimônio cultural e riqueza da arte tradicional. Segue nas figuras abaixo algumas das peças do artesão Seleiro.

Figura 3: Outras variações da sandália masculina versão Lampião feita por Espedito Seleiro.



Fonte: Acervo da autora

Figura 4: Sandália feminina Maria Bonita e mochila.



Fonte: Acervo da autora

A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA REALIDADE

Com o sucesso de suas novas peças, tudo mudou na vida do artesão Espedito Seleiro. Saiu do espaço alugado que ocupou durante 26 anos para seu próprio, em que montou sua nova pequena oficina e sua casa. Hoje tem também uma loja no mesmo local, em que pode-se observar a interessante decoração com elementos da cultura regional, cores fortes e painéis com fotografias de visitantes ilustres, como artistas globais e músicos, além de amigos e pesquisadores.

Outro fato relevante que impulsionou o nome do artesão na mídia foi à visita da grife Cavallera a cidade em 2006. Eles procuravam pela região acessórios diferentes para incluir no desfile e assim, descobriram o artesão Seleiro. Suas peças participaram do desfile da Cavallera no SPFW⁹ em 2006. A partir daqui os convites não pararam mais. Teve participação também no desfile da grife Cantão e confeccionou o gibão para Marcos Palmeira usar no filme “O homem que desafiou o diabo” em 2007. Em 2008 foi diplomado “Tesouro Vivo” e seu nome inscrito no registro dos mestres da cultura tradicional popular. Participou de vários eventos na área da moda e artesanato e em 2011 foi agraciado com a medalha de Ordem do Mérito cultural do Ministério da Cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todas as ações de combate as secas desenvolvidas pelos governos, muitos estados do Nordeste, até hoje, passam pelas experiências e dificuldades causadas pelas fases de seca. Muitos sertanejos vão embora de suas terras, mas outros ficam e tentam driblar os obstáculos com perseverança, paciência, força de vontade, habilidade e criatividade. Características essas, que atrelada à confecção de produtos artesanais, traduzem a riqueza e identidade de sua cultura. E quando essa riqueza e identidade são aliados a humildade e simpatia de seu povo, além dos interesses turísticos, atraem admiradores de todos os lugares do mundo. Como foi o caso do artesão Espedito Seleiro.

O artesanato é um setor da economia cujo crescimento possui alto potencial de geração de trabalho e renda. Estimular à preservação das culturas locais, resgatando as vocações regionais, materializa a alma da cultura nordestina.

Um bom programa político de desenvolvimento desse artesanato, associado a projetos sociais, à formação de uma mentalidade empreendedora, com cursos de capacitação e qualidade e associada ao desenvolvimento turístico, podem ser determinantes para a cidade, para a vida desse sertanejo e para a aceitação deste produto artesanal no mercado interno e externo.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, Sílvia Porto. **Mãos de Mestre: Itinerários da arte e da tradição**. São Paulo: Maltese, 1994.

BERTA, G. Ribeiro, et al. **O artesanato tradicional e seu papel na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

COUTO FILHO, Cândido. **Ceará: a civilização do couro**. Fortaleza: Edição do autor, 2000.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. , 12ª edição, São Paulo: Três, 1984.

LAVER, James. **A Roupas e a moda: uma história concisa**. [1. ed.] São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.285p

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 5ed, 1994.

PONTES, Antônio Barroso. **Sertão Brabo: Usos e costumes**. João Pessoa: Secretaria da Educação, 1979.

VILLA, Marco Antonio. **Vida e morte no Sertão: História das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX**. 1ª edição, São Paulo: Ed. Ática, 2000.

IBGE. [Documento eletrônico]. Disponível: <<http://www.valor.com.br/brasil/2919914/pais-ainda-tem-442-milhoes-de-trabalhadores-informais-estima-o-ibge>>. Acesso em: 05, julho. 2014.

Exposição Vaqueiros de Andreas Heiniger . Disponível: <<http://www.modasemfrescura.com.br/tag/vaqueiros/>>. Acesso em: 05, julho. 2014.

Facebook Espedito Seleiro. Disponível: <<https://www.facebook.com/espedito.seleiro?fref=ts>>. Acesso em: 05, julho.

¹ Valeska Alecsandra de Souza Zuim. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda da Universidade de São Paulo – USP / BOLSISTA CAPES. Professora da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Valeskazuim@usp.br

² Ana Cláudia Silva Farias. Mestranda da Pós-Graduação em Têxtil e Moda da Universidade de São Paulo – USP / BOLSISTA CAPES. Professora da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. claudiafarias@usp.br

³ Ana Fabiola Pedrosa de Vasconcelos. Mestranda da Universidade de São Paulo – USP. anafabiolapedrosa@usp.br

⁴ Maria Sílvia Barros de Held. Professora Doutora da Universidade de São Paulo – USP no curso de Têxtil e Moda. silvaheld.usp@gmail.com

⁵ Antônio Takao Kanamaru. Professor Doutor da Universidade de São Paulo – USP no curso de Têxtil de Moda. kanamaru@usp.br

⁶ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁷ Seleiro - Artesão que fabrica ou conserta selas.

⁸ Retirante – Sertanejo nordestino que isolado ou em grupo, emigra fugindo das secas.

⁹ SPFW (São Paulo Fashion Week)

RECEBIDO EM: agosto/2014

APROVADO EM: agosto/2014

MERITOCRACIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PRONATEC

PROFESSIONAL EDUCATION AND THE MERITOCRACY: A SURVEY ON PRONATEC

Keyla de Souza Lima Cruz¹

Isabel Magda Said Pierre Carneiro²

Enéas de Araújo Arrais Neto³

RESUMO

Este trabalho analisa até que ponto o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) tem contribuído para ampliar o acesso à educação profissional de jovens e trabalhadores. Para tanto, realizamos uma análise desse programa no contexto atual de expansão da Rede Federal de Educação profissional, problematizando a relação da gestão do programa com o discurso meritocrático de ascensão e sucesso profissional. Inserida numa abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo classifica-se como um estudo de caso numa instituição pública federal de educação profissional. Como procedimento de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com os profissionais gestores do referido programa: o coordenador geral e o coordenador adjunto. Dentre os resultados destacamos o acesso de jovens e trabalhadores à educação profissional por meio dos cursos de formação inicial e continuada (FIC's) e dos cursos técnicos, contudo a pesquisa revela o interesse político atual a nível nacional e local de ofertar cursos FIC's em detrimento dos cursos técnicos integrados. As principais razões apontadas pelos gestores foram: não possuem uma estrutura de laboratórios e de recursos humanos suficientes para suprir as necessidades dos cursos técnicos, além de sinalizarem que o público-alvo deste programa não estaria "muito bem preparado", ressaltando a existência de altos índices de evasão. Ademais os sujeitos da pesquisa apontaram as dificuldades de acompanhamento dos jovens nos cursos, em decorrência das lacunas educacionais, especialmente, no que diz respeito aos conhecimentos nas áreas de exatas. Apesar das limitações da escola na formação profissional, é inegável o valor do "certificado escolar", que abre as portas para o exercício das funções intelectuais.

Palavras - chave: Educação profissional - meritocracia escolar - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - qualificação profissional.

ABSTRACT

This article develops the analysis of PRONATEC and its intention of enlarging the hole of professional education in Brasil. It covers the context of the IFCE, posing questions such as the discourse of meritocracy. The survey centers in

interviews and questionnaires presented to the administrators of this programme in that institution. The results stress an important point related to the enlarged public access to this programme, and reveal some problems focusing a better integration of the students and courses in the actual structure of IFCE.

Keywords : Professional education – meritocracy – qualification - PRONATEC.

1 INTRODUÇÃO

O uso científico da Meritocracia no campo educacional vem sendo utilizado cada vez mais frequente na sociedade brasileira, de modo a vislumbrar a escola como caminho pelo qual é viabilizado “igualdade de oportunidades”, garantindo aos mais capazes e aos mais esforçados o acesso às melhores posições.

Entretanto, uma análise mais apurada sobre essa questão nos sugere refletir sobre a utilização da meritocracia escolar considerando a tessitura das relações sociais da sociedade brasileira e o modo como essa terminologia vem sendo utilizada na gerência das políticas educacionais, suscitando novos conceitos de educação e da qualidade dessa educação.

Nesse sentido, torna-se imprescindível tecer algumas considerações breves sobre o entendimento do conceito de Meritocracia, a luz de estudiosos sobre esta questão (VIEIRA et al., 2013; ROSSI, 1978, FREITAS, 2012), de modo a nos permitir olhar a realidade da Educação profissional brasileira, tomando como referência o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

2 MERITOCRACIA ESCOLAR NA SOCIEDADE BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

O conceito de Meritocracia tem suas bases na ideologia liberal, sendo alvo de discussões e debates de maneira mais intensificada no país, a partir da década de 1970. Nesse bojo, Vieira et al. (2013) destaca a utilização dos referenciais meritocráticos na gerência das políticas educacionais

brasileiras, privilegiando a escolarização dos mais capazes para aprender e dos educadores mais capazes para ensinar.

Em entrevista realizada pela Revista VEJA (outubro de 2009), Paulo Renato Souza, na época secretário da Educação de São Paulo, enfatiza que “sem meritocracia não haverá avanços na sala de aula”, para tanto, propõe a criação de um sistema capaz de atrair os melhores alunos para a carreira de professor, proporcionando condições para a efetivação de um “ensino de alto nível”.

Durante essa entrevista, Paulo Renato Souza, menciona que para atingir um ensino de qualidade, torna-se necessário a aprovação de um plano de carreira para os professores inteiramente baseado na meritocracia. A base argumentativa dessa proposta pauta-se na necessidade de discutir a educação com mais objetividade e menos ideologia, de modo a exibir resultados mais eficientes, sem interferência do sindicato, principal adversário dessa proposta, na época.

O discurso ora empreendido pelo Secretário da Educação, trata de um conceito de Meritocracia eivada por aspectos ideológicos e políticos, com enfoque nas qualidades e realizações individuais, descolada dos aspectos macrossociais da realidade brasileira. Podemos vislumbrar isso no seguinte trecho:

Planos de carreira são essenciais para tornar essas profissões novamente atraentes de modo que os melhores alunos saídos das Universidades optem por elas [...] O plano de São Paulo não apenas eleva os salários o que é um chamariz por si só, mas faz isso reconhecendo, por meio de avaliações os melhores profissionais. Ou seja esforço e talento serão premiados, um estímulo que a carreira não tinha. A meritocracia consta de qualquer cartilha de gestão moderna, mas é algo bem novo nas escolas brasileiras. (Trecho Entrevista VEJA, em 28/10/2009 com o Secretário Paulo Renato de Souza)

O pensamento acima nos sinaliza para um delineamento da gestão educacional brasileira pautada numa Meritocracia em que o indivíduo tem “[...] livre escolha, capaz de ir tão alto quanto sua motivação, desejo e habilidade o levem. Um indivíduo que não alcançou sucesso só tem a si próprio para culpar,

desde que não tirou vantagem dos meios a ele disponíveis.” (CARNOY, 1975 apud ROSSI, 1978, p. 76).

Nesse contexto, a Educação torna-se foco de discussões na perspectiva de garantir igualdade de condições para aqueles mais esforçados e capazes de superar sua condição social por seus próprios méritos. Este viés ideológico influenciou a forma de gerir as políticas educacionais brasileiras, obtendo importante apoio do Estado e de Organismos Multilaterais, com destaque no Banco Mundial.

Sendo assim, a gestão educacional brasileira passa a ser concebida com o objetivo de proporcionar um novo modelo de gestão, de acordo com as exigências da mundialização da economia e do Banco Mundial, que no contexto dos anos de 1990, divulga a ideia de que a “justiça social deverá ser menos ideológica e mais pragmática.” (BRASIL, 1995 Apud VIEIRA et al., 2013, p. 320).

A entrevista realizada pela Revista VEJA em outubro de 2009 com o secretário da Educação, é um exemplo contundente da forte influência ideológica dos organismos Internacionais na gestão das políticas educacionais, na perspectiva de garantir resultados mais eficazes e tangíveis por meio de estatísticas. Segue trecho da entrevista:

O maior problema do Brasil não é a falta de dinheiro, mas como esses recursos são empregados – em geral de maneira ineficaz. Daria para obter resultados infinitamente superiores apenas fazendo melhor uso das verbas já existentes. Prova disso é que, com orçamento idêntico, algumas escolas públicas oferecem ensino de ótima qualidade e outras, de péssimo nível [...] as boas são comandadas por diretores com uma visão moderna de gestão, coisa raríssima no país [...] quem se sai bem na função de diretor, em geral, é porque tem algo como um dom inato para a chefia. A coisa funciona no improviso (Paulo Renato, secretário da Educação de São Paulo, entrevista revista VEJA, outubro de 2009)

A fala ilustra a exigência de uma gestão moderna pautada no discurso ideológico de que os governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, uma vez que as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos, mas do talento e das virtudes revelados pelo indivíduo. Nesse sentido, o bom

gestor escolar é aquele que apresenta ótima qualidade representada nas estatísticas, independente dos recursos disponibilizados, das condições dignas de trabalho dos professores, ou mesmo do acesso a políticas no âmbito da formação de professores.

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

As mudanças no mundo do trabalho, na atualidade, trazem implicações no próprio significado do trabalho, na medida em que o sucesso profissional antes obtido por meio da carreira na empresa, cede lugar para um trabalho flexibilizado em que as pessoas fazem partes de trabalho, no curso de uma vida.

Neste cenário, a educação profissional torna-se foco de discussões na perspectiva de garantir mão-de-obra qualificada, capaz tanto de “investigar no sentido das inovações tecnológicas, como tomar decisões quanto à aplicação destas ao processo produtivo. Uma função prioritária na sociedade industrial moderna é, portanto, a formação de técnicos com espírito empreendedor.” (VIEIRA et al. 2013, p. 319).

No contexto atual de expansão da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica verificamos o reforço do discurso meritocrático pautado na ascensão social e sucesso profissional por meio do acesso à Educação, desconsiderando o processo histórico da dualidade entre ensino médio e a educação profissional. Este fato propiciou condições para uma formação com bases mais tecnicistas do que baseadas numa formação integral.

Tendo em vista estas considerações, torna-se imprescindível delinear brevemente o tipo de formação profissional brasileira que vem se consolidando no país, tomando como parâmetro de análise o PRONATEC na rede federal de educação profissional e tecnológica.

3 O PRONATEC NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

A educação profissional brasileira, tradicionalmente, é voltada para as classes menos favorecidas, sendo essa associação originada no século XIX quando as instituições de formação profissional foram criadas para “amparar os órfãos e desvalidos da sorte”. Esse caráter assistencialista marca as decisões políticas voltadas para a educação profissional e colabora com a constituição dualista da nossa educação, uma formação geral, propedêutica para as elites e uma formação de mão-de-obra para a maioria da população.

A educação profissional na década de 1990 é marcada por cenário de avanços, conflitos e tensões, em decorrências das reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Um dos avanços foi à definição de Educação Profissional “integrada às diferentes formas de educação, trabalho, à ciência e à tecnologia”, apta a conduzir o estudante ao “permanente desenvolvimento para a vida produtiva” (LDB, nº 9.394/96). Nessa legislação, há um capítulo específico (Capítulo III, artigos 39 a 42) para a Educação Profissional. Esta passa a ser entendida como uma modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro, buscando a superação de uma educação voltada para o adestramento e treinamento.

Por outro lado, a histórica problemática da dualidade entre formação geral e formação profissional não ficou resolvida com a LDB/96. No contexto imediatamente posterior à referida lei ter sido sancionada, a separação entre formação científica básica e a formação técnico-profissional foi agravada pelo Decreto nº 2.208/97.

No Governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003- 2010) houve importantes mudanças com relação à educação profissional, com destaque na substituição do Decreto 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, permitindo restabelecer o ensino médio integrado. Contudo, apesar dessa possibilidade, também foi possível ofertar o técnico concomitante e o subsequente, garantindo certa flexibilidade na oferta destas modalidades pela Educação profissional.

Ainda no Governo Lula ocorreu a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de um conjunto de ações, tais como: garantia de autonomia para criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, antigas Escolas Técnicas. Ademais, para a efetivação da expansão da Rede foi revogada a lei nº 8.948/1994, sendo esta substituída pela lei nº 11.249/2005, garantindo a abertura de estabelecimentos de ensino pertencentes à Rede Federal de Educação profissional. Outra ação de destaque no referido Governo foi a criação do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.303/2007 que incentivou a implantação do ensino médio integrado nas redes estaduais de ensino.

Segundo Santos e Rodrigues (2012), o programa de Expansão da Rede Federal, juntamente com o aumento quantitativo dos Institutos Federais, e a implantação do Programa Brasil Profissionalizado demandou um conjunto de estratégias por parte da Rede Federal de Educação profissional no que tange ao incremento de matrículas ao ensino médio no período de 2006 a 2010. Nessa perspectiva, os referidos autores consideram que

A Rede Federal de Educação profissional apresentou o incremento, no período 2006 a 2010, de 107% nas matrículas, considerando apenas as ofertas articuladas ao ensino médio, e de 75% no número de estabelecimentos. Se a análise for ampliada, envolvendo todas as redes públicas (federal, estadual e municipal), os resultados demonstram um aumento de 80,97% nas matrículas durante este mesmo período. (P.7).

Mesmo com a elevação de matrículas, a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – IBGE/PNAD (2010) mostra que havia, em 2009, 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais; e destas, 101.247.340 não concluíram o ensino médio, o que deixa claro a necessidade de democratização e oferta de ensino para jovens e adultos.

Diante desse cenário, o governo Federal criou o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), instituído em 2011, que visou expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de

Educação Profissional Técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada com qualificação presencial e a distância.

O PRONATEC é constituído de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, como Expansão da Rede de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia; Programa Brasil Profissionalizado; Rede E-Tec-Brasil; gratuidade com os Serviços nacionais de Aprendizagens; Bolsa Formação; Financiamento de Ensino Técnico (FIES Técnico e Empresa). Por este lado, pode ser entendido dentro deste esforço de superar a pulverização e fragmentação das ações. No entanto, algumas críticas têm sido feitas ao programa, como o fato de ofertar cursos concomitantes cujos estudantes estão, preferencialmente, nos 2º e 3º anos das redes públicas de ensino. Dessa maneira, não há como garantir a efetiva articulação entre o ensino médio e os cursos técnicos, conseqüentemente, à formação integral dos discentes.

Diante do exposto, consideramos que ainda há muitos impasses em torno da educação no Brasil, ora marcada pela separação entre ensino médio e educação profissional, ora marcada pela articulação entre formação geral e formação técnico-profissional. Para além dessa dualidade, ressaltamos os avanços na constituição dessa modalidade de ensino como política pública que visa ao atendimento de diversos segmentos populacionais.

Tendo em vista estas considerações alguns questionamentos se fazem presentes: até que ponto o PRONATEC tem contribuído para ampliar o acesso à educação profissional de jovens e trabalhadores? De que forma é viabilizada esta qualificação? No contexto atual de expansão da Rede Federal de Educação profissional, em que medida a gestão do PRONATEC reproduz o discurso meritocrático de ascensão e sucesso profissional por meio da obtenção do diploma, de modo a habilitá-lo para a obtenção do trabalho?

Para tanto, realizamos uma pesquisa do tipo estudo de caso numa instituição pública federal de educação profissional que teve como objetivo geral analisar até que ponto o PRONATEC tem contribuído para ampliar o acesso à educação profissional de jovens e trabalhadores. Como procedimento de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com os profissionais gestores do referido programa: o coordenador geral e o coordenador adjunto.

A seguir, apresentaremos o panorama do PRONATEC numa instituição de educação profissional da Rede Federal, tomando como referência informações sobre as contribuições deste programa na formação profissional dos egressos, a partir da visão dos seus gestores.

3.1 O PRONATEC na visão dos gestores

A concepção do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) é conhecida por todos os sujeitos desta pesquisa. Estes ressaltaram que o referido programa busca dar oportunidade aos jovens e trabalhadores, acesso ao ensino técnico e aos cursos de formação inicial e continuada, no intuito de se inserirem no mercado de trabalho.

O coordenador geral do PRONATEC destaca dois aspectos do referido programa: o primeiro trata da busca de superação das lacunas da formação profissional acumuladas historicamente no Brasil, e o segundo diz respeito à inclusão social de pessoas menos favorecidas. Para ele, o contexto histórico que estamos vivendo tem favorecido a implantação desse tipo de política pública:

A visão que eu tenho do programa que é uma forma que um governo encontrou de fechar algumas lacunas de fomento ou de oportunidade de formação técnica no País, que é importante, a gente tem pouca formação técnica em número quando comparados aos engenheiros... e, principalmente, é uma forma também de inclusão daquelas pessoas que não tinham oportunidade de fazer um curso mesmo que de curta duração, como eles chamam, o curso FIC por questões financeiras ou até mesmo pela falta de oportunidade. Você tinha estrutura, você tinha condição, mas não tinha elementos políticos ou técnicos ou pedagógicos que pudesse acelerar essa formação, oportunizar esse acesso à formação. (Coordenador Geral)

Ao mesmo tempo em que o gestor reconhece que existem lacunas no processo de escolarização dos grupos em condição socioeconômica mais vulnerável (público-alvo deste programa), também percebemos um discurso ideológico pautado na Meritocracia em que “tendo acabado com os privilégios de sangue e nobreza, o acesso à igualdade de oportunidades por meio da

Educação é garantia suficiente para eliminação de barreiras à mobilidade social.” (ROSSI, 1978, p.75).

Todavia, não podemos desconsiderar o PRONATEC da conjuntura econômica, social e política do país. Nessa compreensão, o processo de globalização da economia e crise do emprego, implicou na criação de novos códigos que adequassem a educação às tendências produtivas. Isso quer dizer que há a exigência em preparar os jovens para o mundo do trabalho, por meio da aquisição de competências, associadas às noções de empregabilidade e laborabilidade. (RAMOS, 2002).

Nesse âmbito, verificamos o surgimento de uma outra mentalidade em relação ao trabalho, sendo necessário a aquisição de “competências” e habilidades no uso das tecnologias (alfabetização tecnológica), naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho, cujo risco e a incerteza passam a ser elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho. (PAIVA, 2003)

Apesar da importância dos títulos e diplomas para a inserção profissional, estes não garantem a permanência no mercado de trabalho, sendo necessário adquirir novas competências e atualizá-las constantemente, cabendo ao indivíduo a responsabilidade por sua preparação e adaptabilidade às demandas no mercado de trabalho. Nesse contexto, emergem condições propícias para a proliferação de cursos pautados numa perspectiva de curta duração, que sob a forma aligeirada, compromete a qualidade dessa educação.

Quando perguntamos aos coordenadores se os objetivos do PRONATEC têm sido atingidos, estes disseram que sim, pois um grupo significativo de jovens e trabalhadores tem tido a oportunidade de adquirir uma formação profissional, em especial, os socioeconomicamente menos favorecidos. Sob uma perspectiva do coordenador geral, o referido programa tem possibilitado a expansão da oferta de pessoas melhor qualificadas para o trabalho e contribuído com o processo de inclusão social.

Por outro lado, identificamos que o PRONATEC propõe “cursos rápidos que formem para o mercado de trabalho, indo de encontro a uma educação profissional integral para o mundo do trabalho e não sujeita às

demandas restritas dos postos de trabalho que são criados e fechados de acordo com os interesses do capital.” (FRANZOI, SILVA & COSTA, 2013, p.11).

Apesar dessas considerações, os sujeitos da pesquisa apontaram alguns aspectos positivos do referido programa, com destaque na iniciação ao mercado de trabalho, sem apresentar, contudo, resultados cientificamente constatados, de modo a avaliar tanto a inserção dos egressos ao mercado de trabalho, quanto à qualidade desse tipo de formação. Segue trecho da entrevista:

O programa tem feito essa iniciação no mercado de trabalho. Nós temos que abstrair dos números. [...] Vamos imaginar que dos 30 alunos matriculados restaram 20, esses 20 vamos imaginar 15 foram para o nível superior. Eles foram para o curso superior, melhoraram, cresceram, evoluíram, atingiram o status do programa. É o acesso ao ensino técnico e ao emprego. O emprego pode ser agora, mas pode ser daqui há 1 mês, daqui 1 ano, 2 anos, 3 anos... então se eles foram para universidades, eles tiveram uma oportunidade de ter acesso ao emprego de melhor qualidade e os que foram para o curso técnico conseguiram um emprego da mesma forma. Então eu acho que a gente tem que abstrair desses números. (Coordenador Adjunto)

Conforme os relatos dos coordenadores, podemos afirmar que o PRONATEC tem contribuído para o desenvolvimento, a democratização e a interiorização da Educação Profissional Brasileira, de acordo com as expectativas das novas metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Por outro lado, cabe destacar que instituição investigada ainda não tem dados precisos que revelem se os estudantes que concluíram seus cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) conseguiram um emprego, há apenas informações dos concludentes dos cursos técnicos, mas de uma maneira informal e não sistemática por meio de uma avaliação de resultados do programa.

Além disso, o coordenador adjunto do PRONATEC sinalizou em sua resposta que o referido programa não tem atendido necessariamente seus propósitos no que diz respeito à formação técnica, tendo em vista que os cursos FIC's têm sido a principal vertente, como podemos observar no seguinte depoimento:

O próprio perfil é um diferencial. Como política pública o governo decidiu para colocar um número maior de pessoas que no processo seletivo normal eles não teriam condições de ter esse acesso. No meu ponto de vista e é até uma crítica que nesse momento [...] a gente percebe que há um certo distanciamento na própria definição do programa que é o acesso ao ensino técnico, a gente percebe que por uma série de circunstâncias ele tem se encaminhado muito mais para oferta de cursos de qualificação profissional rápida e tem abandonado um pouco essa vertente do ensino técnico. Se a gente pegar os números atuais do Brasil a gente vai perceber que o ensino técnico e o emprego não necessariamente ele tenha surtido grande efeito. (Coordenador Adjunto).

A fala ilustra dois aspectos importantes a serem ressaltados: primeiramente, o público-alvo do tipo “diferenciado”, o que pode ter contribuído em ações governamentais pautadas na oferta de cursos de natureza aligeirada (FIC’s) visando qualificar trabalhadores para atender as demandas do mercado de trabalho. Outros aspectos dizem respeito à qualidade desses cursos, uma vez que a aquisição do diploma não implica na obtenção do emprego.

Ressaltamos que esse público, na visão dos gestores, ingressa no PRONATEC com lacunas da Educação Básica, sobretudo, nas áreas de Português e Matemática, dificultando a finalização do curso, uma vez que muitos desistem, necessitando, assim, da realização de ações para superação das situações de reprovação e da evasão.

Diante desse cenário, alguns estudiosos (KERN E SCHUMANN, 1984; PAIVA, 1999) apontam para o fim tendencial da divisão do trabalho, “na medida em que o trabalho intelectual acopla-se de forma cada vez mais visível com o trabalho manual” (CHINELLI & DURÃO, 1999). Isso significa novas exigências direcionadas para o conhecimento de novos conteúdos de trabalho, pautados na produção e gestão de comunicações e controle dos sistemas de informação. Essas tendências requerem um profissional qualificado e que domine estes novos conteúdos, implicando na manipulação de signos, símbolos e códigos.

Diante desse cenário, os resultados desta pesquisa sinalizam para uma sistematização na oferta de cursos rápidos por meio dos FIC’s, uma vez que estes não pressupõem a existência de uma infraestrutura de laboratórios comparados com os cursos técnicos. Uma das razões para a escolha dos

cursos FIC's, na opinião do coordenador geral está relacionadas às questões de infraestrutura e a solicitação dos demandantes:

Na pactuação passada nós ofertamos mais técnico do que FIC porque nós tínhamos laboratório e salas à disposição. Como esses cursos técnicos demoram mais tempo, os laboratórios hoje não estão mais à disposição estão eles estariam disponíveis para cursos de curta duração que é o que nós estamos ofertando hoje. (Coordenador Geral)

A oferta de cursos FIC's torna-se mais "interessante", pois não requer a existência de infra-estrutura de laboratórios e recursos humanos, comparados aos dos cursos técnicos, contudo até que ponto os cursos dessa natureza contribuem para uma formação de qualidade?

Apesar da problemática levantada e das críticas de estudiosos que apontam o PRONATEC como uma política pública que atende aos interesses do Capital, os gestores que participaram desta pesquisa sinalizaram uma preocupação em ofertar cursos técnicos de qualidade:

Essa situação de poder oportunizar e trazer o programa para dentro do instituto, como algo que é parceiro do ensino regular. Esse objetivo a gente tem cumprido. A gente já abriu mão de ampliar o nosso quantitativo de oferta para ver se mantém a mesma qualidade do ensino regular dentro de um programa que tem um outro perfil de beneficiário. (Coordenador Adjunto).

Apesar das iniciativas de viabilizar uma formação de qualidade aos jovens por meio desse Programa, foram apontados pelo coordenador geral aspectos dificultadores com destaque no forte investimento do dinheiro público nas escolas particulares e nas empresas, para oferta de cursos técnicos e FICc's.

A transferência de verbas públicas para a iniciativa privada é uma questão construída historicamente na educação profissional brasileira e possui íntima correlação com os princípios meritocráticos. Segundo Freitas (2012), a lógica da gestão e adição de tecnologia, características próprias da gerência empresarial, foi transferida para a educação. Essa forma de pensar a Educação foi discutida por Saviani (1986) por meio da "pedagogia tecnicista".

Na atualidade, o tecnicismo se reveste sob a forma de um neotecnicismo que se estrutura em torno de três categorias interacionadas:

responsabilização, meritocracia e privatização. Nesse sentido, a Meritocracia é uma categoria que perpassa a responsabilização e está relacionada com a proposta liberal de igualdade de oportunidades por meio da Educação, cujo resultado depende do esforço individual e do mérito de cada um. Para este autor, tanto a responsabilização quanto a meritocracia “visam criar a ambiência para ampliar a privatização do sistema público de Educação” (FREITAS, 2012, p. 386).

Nesse bojo, a concessão de “bolsas” (governamentais) permitindo aos alunos estudarem nas escolas privadas, é o caso do PRONATEC e do programa Universidade para todos – PROUNI é uma modalidade de privatização, contribuindo para a desresponsabilização do Estado na gerência da educação pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve como objetivo analisar até que ponto o PRONATEC tem contribuído para ampliar o acesso à educação profissional de jovens e trabalhadores. Para tanto, realizamos uma análise desse programa no contexto atual de expansão da Rede Federal de Educação profissional, problematizando a relação da gestão do PRONATEC com o discurso meritocrático de ascensão e sucesso profissional por meio da obtenção do diploma, de modo a habilitá-lo para a obtenção do trabalho.

De modo geral, percebemos que o referido programa tem proporcionado por meio dos cursos técnicos e de formação inicial e continuada o acesso de jovens e trabalhadores à educação profissional, contudo os resultados indicam dificuldades na conclusão dos cursos pelo estudante. As principais razões apontadas pelos gestores foram: lacunas na Educação Básica na área de Português, Matemática e Química; falta de hábito de estudo; comodismo dos estudantes; dificuldade dos discentes de se adaptarem a um novo ambiente institucional, diferente da escola pública, dentre outros.

Essas impressões são desprovidas de uma prévia avaliação e/ou monitoramento dos egressos do PRONATEC, mas advindas das impressões cotidianas dos gestores. Ademais, essas questões estão eivadas do discurso ideológico meritocrático de que são dadas condições de oportunidade por meio da Educação, estando o sucesso atrelado ao mérito e /ou capacidades individuais, descaracterizando o indivíduo da sua condição social, política e econômica.

Esse cenário traz a tona a discussão da qualidade dos cursos oferecidos pelo PRONATEC, tendo em vista que os dados revelam que o interesse político atual a nível nacional e local é de ofertar cursos FIC's em detrimento dos cursos técnicos integrados. As principais razões apontadas foram: não possuírem uma estrutura de laboratórios e de recursos humanos suficientes para suprir as necessidades dos cursos técnicos, além de sinalizarem que o público-avo deste programa não estão “muito bem preparados” para os cursos técnicos, ressaltando a existência de altos índices de evasão.

Por outro lado, os gestores afirmam que as dificuldades de acompanhamento dos jovens nos cursos se devem as lacunas educacionais, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos nas áreas de exatas. Todavia, descontextualizar o indivíduo desses condicionantes é permitir a prevalência de uma visão de gestão pautado na meritocracia, em que dadas às condições de oportunidade por meio de uma educação, muitas vezes aligeirada, o indivíduo obterá sua inserção no mercado de trabalho ou mesmo sucesso profissional e/ou status social.

Ressaltamos ainda que o programa carece de um acompanhamento dos egressos, pois no caso dos cursos FIC's a instituição não dispõe de dados que comprovem que os concludentes desses cursos atingiram suas expectativas em termos de se (re) inserir no mercado de trabalho.

Diante das dificuldades históricas da educação profissional no Brasil, ainda comungamos com a idéia de Kuenzer (1991) de que, embora, o saber científico e tecnológico seja produzido no interior das relações de produção capitalista, cabe à escola, a distribuição desse saber, reconhecendo,

seus limites da formação profissional. Essas questões levam em consideração o contexto de desigualdade, inerente a sociedade capitalista, acarretando numa distribuição desigual do saber e da qualidade do saber reproduzido.

Contudo, não podemos deixar de considerar que é inegável o valor do "certificado escolar", na medida em que abre as portas para o exercício das funções intelectuais. A escola também é um espaço de contradições na perspectiva de também propiciar condições para o debate e a formação humana. Para tanto, torna-se imprescindível pensar numa pedagogia escolar que priorize qualificar a educação básica, por meio do acesso a uma educação pública e universal, sem interferências ou interesses das instituições privadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra em domicílios**, 2010. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf. Acessado em 15 jul. 2013.

CHINELLI, Filippina; DURÃO, Anna Violeta. Novos Conteúdos, nova forma e nova cultura do trabalho. **O Mundo em Mudança: Virando o Milênio**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p.99-105, jul. 1999. Semestral.

FRANZOI, N.L.; SILVA, C.O.B.; COSTA, S. de C.D. **Proeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/NairaLisboaFranzoiComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 26/05/2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores Empresariais da Educação: Da desmoralização do magistério à destruição do Sistema público de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 119, n. 33, p.379-404, jun. 2012. Semanal. Disponível em: <<http://.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: O Estado da Questão**. 2. ed. Brasília: Reduc, 1991. 125 p.

Kern, Horst & Michael Schumann (1984) **Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion** (Munique: Verlag C. H.Beck).

PAIVA, Vanilda; CALHEIROS, Vera; POTENGY, Giselia. Trabalho e estratégias formativas: um exemplo empírico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120,

p.111-128, nov. 2003. Semanal. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. O Mundo em Mudança: deslocamento temático no final do século e convivência com a incerteza. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p.18-48, jul. 1999. Semestral.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Moraes, 1978.

RAMOS, M. N. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, p.401-422, 2002. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em abril de 2011.

SANTOS, M.I.; RODRIGUES, R.O. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.2, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez ed.; Autores Associados, 1986.

SOUZA, P. R. **Contra o corporativismo**. Entrevista Revista Veja. Edição 2136, ano 42, nº 43, 28/10/2009, p. 19-23.

VIEIRA, C. M. *et al.* Reflexões sobre a Meritocracia Brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v 21, n. cps, p.316-334, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

¹Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); pesquisadora do Laboratório de estudos do trabalho e qualificação profissional (LABOR) e Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

³ Pós-Doutorado em Filosofia da Arte e Subjetividade pela Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará; professor concursado da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Coordenador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR).

RECEBIDO EM: agosto/2014

APROVADO EM: setembro/2014

DIMENSÃO PRESENÇA DO CAOS, DA COMPLEXIDADE E DA EMERGÊNCIA NOS A-CON-TECERES DO/NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR UFBA/FACED/IRECÊ

CAOS, COMPLEXITY AND SITUATIONS AS A COMPREHENSIVE METHODOLOGY OF QUALIFICATION IN THE GRADUATE COURSE FOR TEACHERS AT UFBA/FACED/IRECÊ

Iêda Marques Rocha¹

RESUMO

Os conceitos, *Emergência*, *Caos* e *Complexidade* traduzem o que trago para este artigo, uma vez que tais conceitos, ao serem trabalhados ajudam a compreender melhor os movimentos de expansão e as atualizações dos/nos a-con-teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê. *Dimensão presença do Caos, da Complexidade e da Emergência nos a-con-teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê* é o nome deste artigo que teve como aporte principal as memórias de um curso experiencial. Um estudo referendado por conceitos complementares que trazem no seu bojo o antagonismo, as incertezas, a ordem, a desordem, as imprevisibilidades e atualizações de um curso que foi se formando no seu a-con-tecer. Para analisar compreensivamente a **dimensão presença** dos três conceitos propostos como fundantes: *Emergência*, *Caos* e *Complexidade* no a-con-tecer pedagógico do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê usei a pesquisa qualitativa, estruturada na etnopesquisa. Como princípio metodológico foi usado o dia-gnóstico por possuir o caráter longitudinal cíclico e experiencial e considerá-lo de base hermenêutica fenomenológica.

Palavras-chave: Complexidade - Caos – Emergência - dia-gnóstico - a-con-tecer.

ABSTRACT

Concepts, *Emergency*, *chaos* and *Complexity* translate what I bring to this dissertation, since such concepts, when they worked help better understand the movements of expansion and updates developments in teacher training Course in Top-level UFBA/FACED/Irecê. *Dimensão presença do Caos, da Complexidade e da Emergência nos a-con-teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê* is the name of this text that had as main theme of the initial course experiences. A study by complementary concepts and referendums that bring content antagonism, the uncertainties, the order, disorder, the unpredictabilities and updates a course that was forming on your case. To analyze sympathetic consideration the **dimension presence** of three concepts proposed as wrote: *Emergency*, *chaos* and *Complexity* happen over the course of pedagogic teacher training in Top-level UFBA/Irecê used qualitative research, structured in ethno

search. As methodological principle was used the diagnosis for possessing character longitudinal cyclic and experiential and consider it basic hermeneutic phenomenological.

Keywords: Complexity- Chaos – Emergency – Diagnostic - Happen.

ABREM-SE AS CORTINAS: CENÁRIO

Este artigo traz como conceitos fundantes *Emergência*, *Caos* e *Complexidade* que precisam de um cenário para ser apresentados. Por que, então, não pensar nos cenários usados pelos cineastas que transformam seus filmes em obras de arte de grande sucesso? Pensemos nos cenários descritos pelos artistas da contemporaneidade como a ambientação do local onde acontece a cena, ou, ainda, nos cenários descritos por Gilles Deleuze (1985, p. 13) como locais de “movimentos de expansão e de contração”, lembrando que, para Deleuze o “movimento remete a uma mudança” e esta frase soa como um abrir de pesadas cortinas para receber “as personagens das incertezas”. Os conceitos: *Emergência*, *Caos* e *Complexidade* traduzem o que trago para este artigo, uma vez que, tais conceitos, ao serem trabalhados ajudam a compreender melhor os movimentos de expansão e as atualizações dos/nos a-con-teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê. Assim, *Emergência*, *Caos* e *Complexidade* são os conceitos que dão todo o movimento a este artigo.

Dimensão Presença do Caos, da Complexidade e da Emergência nos A-Con-Teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Faced/Irecê é o título deste artigo, resultante de incansáveis e incessantes observações, registros, análises e avaliação do mundo educacional do município de Irecê como professora (desde 1997), Coordenadora Pedagógica das Escolas Municipais Públicas de Irecê (desde o ano de 2003), como graduada em Pedagogia pelo Programa de Formação em Nível Superior UFBA/FACED/IRECÊ.

COMPLEXIDADE...

Como falar da *Complexidade* a partir da simplicidade? É o exercício que tento fazer, apoiada pelas ideias de Edgar Morin, Fernando Kokubun, Izabel Petraglia, Gilles Deleuze e Ricardo Tescarolo.

Começo com uma interrogação não é porque queira obter respostas, mas pensar complexo, uma vez que, a *Complexidade* segundo Morin (2005) não é uma palavra-solução, é uma palavra-problema. Como problema, faz-se necessário que seja pensada sob a óptica do que ela comporta: imprevisibilidade, ordem, desordem, incerteza... Edgar Morin (2005) nos alerta que, para falar da *Complexidade*, devemos lançar mão do pensamento complexo. Já Ricardo Tescarolo (2002) nos afirma que, *Complexidade* é a qualidade do que é complexo, do “latim *complexus*, cercado, compreendido, abrangido; trançado, tecido; enlaçado, entrelaçado, cingido”, ou ainda, segundo o autor “o substantivo complexo” e iam dobrando, ligando... a primeira vista pareciam um amontoado de dobras sem forma alguma, mas, depois de muitas dobras ligadas a outras, começavam aparecer formas mais visíveis, como suportes de copos, tapetes, cortinas... das “embalagens” ficavam apenas algumas figuras aleatórias, como riscos, contornos, triângulos... elas não desapareciam, estavam ali, apenas estavam dobradas sobre si. Assim, a *Complexidade* entendida como aquilo que dobra sobre si nos leva ao encontro de mais uma das afirmações de Morin (2005):

Complexidade é um tecido [...] de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acaso, que constituem nosso mundo fenomênico.

Partindo do que foi explicitado, as infinitas dobras estão ligadas entre si e, assim, far-se-á necessário que nos atentemos para o significado do “ligar”, lembrando que, esse é também complexo, porque não é apenas ligar algo a outro aleatoriamente; é um ligar observando as várias dimensões inter-relacionadas entre si. Recorro ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004) que traz como significado de ligar – verbo transitivo direto e indireto – significa reunir, juntar, deixar junto, unir prender, por em comunicação, misturar. Percebemos, então, que ligar e dobrar comportam quase que os mesmo significados. Portanto, “dobrar” e “ligar” serão as duas palavras que nortearão a reflexão inicial para que compreendamos a *Complexidade*.

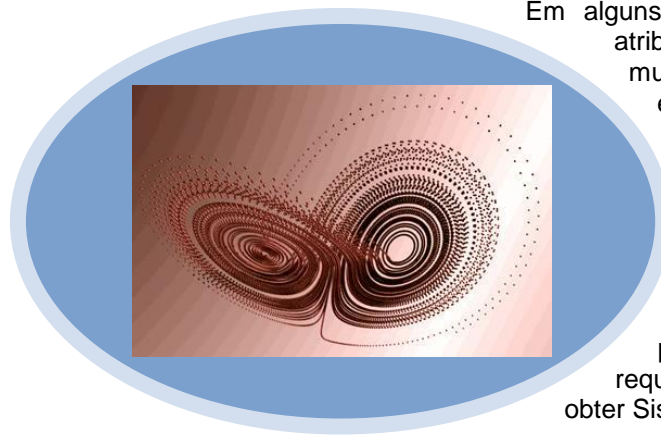
Entendo que, *Complexidade*, poderá ser o dobrar e o ligar ao mesmo tempo, em que, lados opostos se misturam. Por esse veio, a *Complexidade* poderá ser considerada a ligação de saberes e conhecimentos, antes soltos e fragmentados. Para Tescarolo (2002) “[...] a complexidade do pensamento se relaciona ao valor e a significação da mensagem, destacando mais a informação tácita (exformação) do que a explícita”, enquanto, que, para Morin (2005) a *Complexidade* “implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza” Ainda, para Edgar Morin, podemos pensá-la em três etapas:

1. Temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as prosperidades do conjunto – um todo é mais do que a soma das partes que o compõem;
2. Algumas qualidades poderão não aparecer – o todo, então, será menor do que a soma das partes;
3. O todo pode ser ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes.

Lembrando que, as etapas supracitadas se fundamentam nas ideias pascalinas citadas por alguns autores, a exemplo de Edgar Morin e Izabel Petrágria ao defenderem que só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam e, só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. O ligar, então, faz parte do cenário da *Complexidade*, pois junta o conhecimento a vários contextos que se relacionam entre si, a outros mais, também, interligados. Tescarolo (2002) defende que a

complexidade lógica, então, integraria um modo de pensar que assume o desafio de reunir o conhecimento ao contexto e aos diversos contextos entre si para enfrentar as incertezas, os paradoxos, as antinomias, as contradições e os antagonismos lógicos da realidade.

Para fazer um contraponto com as ideias de Edgar Morin e Ricardo Tescarolo, trago, então, agora um conceito da física para *Complexidade* pelas palavras de Fernando Kokubun (2004) ao defender que:



Em alguns casos o termo complexo é atribuído para sistemas com muitos graus de liberdade e elementos que interagem de alguma forma entre si. Mas nem sempre a presença de muitos graus de liberdade é um requisito para um comportamento complexo e nem a presença de interação entre as partes pode ser considerada como um requisito suficiente para definir ou obter Sistemas Complexos.

Partindo do que foi exposto até aqui, compreendo que a *Complexidade* não poderia ser reduzida para a sua compreensão. O seu dobrar e o seu ligar facilitam o enxergar da simplicidade que ela comporta. Pode ser também, considerada como uma visão de várias dimensões, não só em, mas de; não tão somente, olhar de várias dimensões, mas olhar em várias dimensões.

Pensemos na *Complexidade* a partir da frase de Constantin Brancusi (1876-1957) “A complexidade é a simplicidade resolvida”; é a explicação do dobrar, do *plicare* em partes que estão relacionadas entre si em vários contextos, é o quantitativo, mas que não adiciona, porque é mais que uma adição, é a ligação, é o imbricamento de partes das partes de um todo, é a presença das partes, quando estas em seu contexto se apresentam maiores que o todo, mas que não foram reduzidas em si. Ainda podemos explicar a *Complexidade* a partir das obras abstratas de Brancusi, uma vez que, ele deseja mostrar não apenas a aparência da superfície, mas a beleza que intrinsecamente existia nos materiais utilizados.

Uma palavra, uma letra, uma frase, uma ilustração... qual seria melhor utilizado como título¹ para se falar da Teoria do Caos? Façamos uma comparação: “Teoria do Caos” e a imagem do título. O que nos faz lembrar a imagem? E a palavra? A palavra caos nos leva a pensar em desordem, incertezas, desarrumação... Enquanto que, a ilustração nos faz pensar em atratores, fractais e a cada palavra relacionada à imagem nos leva ao encontro de novas imagens.

Portanto, inicio minhas considerações tendo como título uma imagem, para mim, a ilustração contém infinitas possibilidades de interpretação, não que, as palavras não tenham, mas a meu ver, os sistemas dinâmicos não-lineares são

¹ Procurei usar uma figura com o título para o Caos por achar que esse é melhor demonstrado por imagem.

historicamente compreendidos a partir de ilustrações. Interessante, o quanto as imagens nos levam a estabelecer relação com os sistemas complexos. A figura, de imediato (para quem conhece o efeito borboleta) nos reporta ao “Efeito Borboleta”, “Atrator de Lorenz”, “Teoria do Caos”... Mas, que relação tem o Efeito Borboleta, Atratores e Fractais têm com o Caos? A resposta bem que poderia ser a imprevisibilidade ou a incerteza...

A partir da frase interrogativa de Edward Lorenz, citada no título de um artigo de 1972: “O bater de asas de uma borboleta no Brasil desencadeia um tornado no Texas?” procuro destacar que, para muitos estudiosos o Efeito Borboleta seja o mesmo que o Atrator de Lorenz. Faz-se necessário pontuar que no decorrer da tessitura deste texto não usarei a palavra “teoria”, somente, “Caos”. É uma tentativa de usar Caos como conceito e não como teoria. Assim, importa-me destacar a diferença entre conceito e teoria. Conceito segundo Nicola Abbagnano (1998, p. 167)

os conceitos são os elementos últimos de todos os pensamentos. Nesta caracterização está implícita uma radical distinção entre o conceito entendido como uma entidade lógica e o conceito tal como é apreendido no decurso dos actos psicológicos. A doutrina do conceito é, neste caso, unicamente uma parte da lógica e nada tem a ver com a psicologia. O conceito distingue-se assim da imagem, bem como do facto da sua possibilidade ou impossibilidade de representação. Por outro lado, deve distinguir-se entre o conceito, a palavra e o objecto. Se os conceitos podem ser o conteúdo significativo de determinadas palavras, essas palavras não são os conceitos, mas unicamente os signos, os símbolos das significações.

E teoria é um

termo que possui os seguintes significados principais: 1 Especulação ou vida contemplativa. Esse é o significado que o termo teve na Grécia. Nesse sentido, Aristóteles identificava Teoria com bem-aventurança (opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo. 2º Uma condição hipotética ideal, a qual tenha pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente. Este significado está presente quando se diz: "Teoricamente, deveria ser assim, mas na prática é outra coisa". [...] Chama-se Teoria um conjunto de regras também práticas, quando são pensadas como princípios gerais, fazendo-se abstração de certa quantidade de condições que exerçam influência necessária sobre a sua aplicação.

As ideias aqui estão fortalecidas nos argumentos, quer seja implicitamente, quer seja, explicitamente de Edward Lorenz, Ilya Prigogine, David Ruelle, Fritjof Capra, Jules Henri Poincaré e Benoît Mandrelbrot. Assim, tecerei

algumas idéias acerca do Efeito Borboleta, dos Fractais e dos Atratores, mas sem me deter por muito tempo em cada um, uma vez que, meu maior interesse é o Caos por ser o segundo conceito estruturante e fundante de minha dissertação.

O conceito de Efeito Borboleta foi criado por Edward Lorenz (1972) a partir de uma simulação do comportamento da atmosfera e dos oceanos que fornecia informações em forma de números a um computador, fazendo previsões meteorológicas. Em um determinado momento, devido à falta de algumas casas decimais, a máquina imprimiu resultados diferentes. No primeiro momento Lorenz digitou 0,506127, no segundo, ele digitou 0,506, talvez a falta de algumas casas decimais não iriam fazer a menor diferença, engano, somente comprovou que, pequenas diferenças produzem grandes efeitos, não a pequeno, mas a longo prazo.

Lembremos então, do filme “Efeito Borboleta” que já chegou a sua versão de número três. Filme lançado em 2004, sob a direção de Eric Bress e J. Mackye Gruber, conta a história de um garoto que herda uma doença hereditária do seu pai, que está em uma prisão psiquiátrica.

O garoto sofre lapsos de memória e não consegue lembrar-se de alguns fatos que aconteceram na sua infância. Depois de um sério acidente com uma bomba provocado por ele e seus três amigos, ele muda de cidade e, como sempre escreve diários para relembrar fatos esquecidos, em uma dessas idas e voltas ao seu diário ele se descobre um manipulador do passado ao perceber que não pode modificar o futuro. O título do filme é baseado na célebre frase da teoria do caos: “O bater de asas de uma borboleta pode provocar um tufão do outro lado do mundo”.

Atrator é o subconjunto dos espaços de fase – um espaço matemático abstrato que serve para revelar os padrões ordenados e exibir as variáveis de um sistema complexo. (CAPRA, 1996, p. 111) Os atratores são os responsáveis pela ordem do caos, chamados atratores caóticos. Segundo Fritjof Capra (2001) Existem três tipos de atratores: atratores puntiformes – correspondem aos sistemas que atingem equilíbrio estável. Atratores periódicos – que correspondem mudanças periódicas. Atratores estranhos – que correspondem aos sistemas caóticos.

Já o **Fractal** foi descoberto/conceituado por Benoît Mandelbrot em 1975. Fractal é derivado do latim *fractus*, adjetivo de *frangere* que significa quebrar e fragmentar. Os fractais têm como principal característica a auto-semelhança. Necessário lembrar que os fractais foram descobertos com uma finalidade: para ilustrar as formas da natureza em que a geometria matemática não dava conta por

mais que chegasse perto, a exemplo de: um tronco de uma árvore é semelhante a um cilindro, a lua a uma esfera... ou seja, não se tinha algo de concreto na geometria para se ilustrar as formas da natureza. “Portanto, Mandelbrot criou a geometria fractal — “uma linguagem para falar de nuvens— para descrever e para analisar a complexidade das formas irregulares no mundo natural que nos cerca”. (CAPRA, 2001, p. 107) O fractal é possuidor de uma forma geométrica abstrata e complexa.

Voltemos ao Caos, agora, com o reforço dado pelas palavras de David Ruelle (1993) quando afirma que caos é “uma evolução temporal com dependência hipersensível das condições iniciais”. Fernando Kokubun (2004) historiciza que, no final do século XIX a Gravitação Newtoniana reinava absoluta no meio científico e possuía poder ilimitado para efetuar previsões comportamentais do passado e do futuro, mas que ainda não respondia sobre a estabilidade do sistema solar. Somente no final do século XIX que Jules Henri Poincaré veio demonstrar a impossibilidade de se fazer previsões sobre o comportamento futuro do Sistema Solar. Nas palavras de Kokubun (2004) “a estabilidade do Sistema Solar não poderia ser respondida”: era o surgimento do Caos!

Assim, torna-se imprescindível destacar que, Caos aqui será considerado conforme as palavras de Fritjof Capra (2001), como um movimento irregular aperiódico, no qual as trajetórias são caracterizadas pelas propriedades limitadas completamente aperiódicas e sensíveis às condições iniciais. Lembrando que caos não foi sempre conhecido por tal nome; o primeiro cientista a usar a palavra caos foi James Yorke na década de 1970, apoiado pelos trabalhos de Edward Lorenz. Conforme a Teoria do Caos, nos sistemas complexos não existem quaisquer identificações diretas entre causas e efeitos, ou seja, pequenas causas podem levar a grandes efeitos; não existe a idéia de previsibilidade, o que poderá existir é a dinâmica da compreensão dos sistemas complexos.

O Caos se dá a partir de três os aspectos observados nas descobertas feitas por Poincaré e Lorenz:

1. Pequenas causas podem levar a grandes efeitos;
2. A sensibilidade às condições iniciais;
3. As repetições em um mesmo tipo de estrutura chamado bifurcação.

Vale destacar que a palavra caos era usada pelos gregos, como significado de grande abismo ou fenda, ou ainda, conforme as crenças cosmológicas/ religiosas, como espaço vazio que existia antes do universo ordenado. Para o pensamento reducionista, o universo era linear e ordenado, era o *Kosmo* como ordem em oposição à desordem *chaos*. Mas para Fritjof Capra (2001) o comportamento de sistemas caóticos não é meramente aleatório, neles exibem uma ordem padronizada.

Vejo, portanto, o caos como o elo central de uma corrente, os fractais e os atratores como os demais elos. Salientando que, um atrator é um importante fractal. Todos são necessários para que a corrente seja de fato uma corrente e, quando esta corrente é dobrada sobre si formando um elo somente, é a vez dos atratores entrarem em cena, porque eles se dobram sobre si em cada “asa” .

Essa explicação poderá ser facilmente compreendida através das palavras de Fritjof Capra (2001) quando afirmou que:

Quando se tenta representar a figura formada por essas duas curvas e sua infinidade de intersecções... [descobre-se que] essas intersecções formam uma espécie de rede, de teia ou de malha infinitamente apertada; nenhuma das duas curvas pode jamais cruzar consigo mesma, mas deve dobrar de volta sobre si mesma de uma maneira bastante complexa a fim de cruzar infinitas vezes os elos da teia.

São muitos os conceitos e metáforas inseridos no campo dos sistemas dinâmicos que tentam explicar toda a complexidade existente, desde a metáfora do “Efeito Borboleta” à metáfora da “Transformação do padeiro” (CAPRA, 2001, p. 97):

Uma iteração desse mapeamento resultará em repetidas operações de estender e dobrar, de maneira muito parecida com aquela pela qual um padeiro estende e dobra repetidas vezes, a massa de farinha. Por isso, essa iteração é denominada, muito propriamente, a "transformação do padeiro".

Lembrando que iteração é uma palavra que veio do latim e significa repetição. Para Fritjof Capra (2001) “A transformação do padeiro é um protótipo dos processos não-lineares, altamente complexos e imprevisíveis, conhecidos tecnicamente como caos”. Assim, não poderia falar do Caos deixando para traz os atratores ou os fractais, pois todos fazem parte de um mesmo ramo: o das teorias dos sistemas dinâmicos. Lembrando que, os sistemas dinâmicos lidam com qualidade e com padrões, não com quantidades.

EMERGÊNCIA E EMERGÊNCIA: QUAL A DIFERENÇA?

Quando comecei a pensar na *Emergência* percebi que seria necessária uma explicação primeira para que esta não fosse confundida com a emergência de ordem comum. Emergência e emergência: qual a diferença entre as duas? São palavras homônimas perfeitas? Para chegarmos a um pensamento mais consistente, faz-se necessário uma reflexão mais acurada de alguns significados que nos aproximem da situação – antes, devemos saber que os homônimos se dividem em dois grandes grupos: homônimos perfeitos e imperfeitos. Os perfeitos são idênticos na escrita e na pronúncia, mas, possuem significados diferentes e os imperfeitos, para se conhecer os significados é importante destacar que eles se subdividem: homófonas e homógrafas. As homófonas possuem mesma escrita e a mesma pronúncia, exceto a abertura da vogal tônica. E as homógrafas possuem a mesma pronúncia, mas escrita diferente.

Para facilitar a compreensão entre Emergência e emergência, faz-se necessário destacar o significado entre palavra e conceito. Segundo Nicola Abbagnano (1998, p. 167)

os conceitos são os elementos últimos de todos os pensamentos. Nesta caracterização está implícita uma radical distinção entre o conceito entendido como uma entidade lógica e o conceito tal como é apreendido no decurso dos actos psicológicos. A doutrina do conceito é, neste caso, unicamente uma parte da lógica e nada tem a ver com a psicologia. O conceito distingue-se assim da imagem, bem como do facto da sua possibilidade ou impossibilidade de representação. Por outro lado, deve distinguir-se entre o conceito, a palavra e o objecto. Se os conceitos podem ser o conteúdo significativo de determinadas palavras, essas palavras não são os conceitos, mas unicamente os signos, os símbolos das significações.

Ainda para Abbagnano,

O termo Palavra tem uma ambigüidade evidenciada pelos lógicos: por um lado, pode ser um evento individual, novo a cada vez que se repete (neste sentido dizemos, p. ex., que um livro é composto por cinquenta mil palavras), por outro, pode significar a Palavra. -significado, que é a mesma, por mais que se repita (neste sentido, sobre o mesmo livro, podemos dizer que é composto por cinco mil palavras). No primeiro sentido, p. ex., se a Palavra. *Está* for repetida dez vezes numa página será dez palavras; no segundo sentido, é uma palavra só. Peirce propôs chamar a palavra no primeiro significado *token* (ocorrência) e no segundo significado *type*.

Podíamos, então, adiantar que Emergência é um conceito científico e emergência é um substantivo que, em alguns contextos fica mais parecendo uma ordem explícita. Vamos pensar em duas situações, na primeira vê-se uma placa em que está escrito: “Em caso de emergência quebre o vidro” e na segunda, uma revoada de gansos no céu e, em um determinado momento um ganso toma a frente dos demais e forma um “V”.

Algum líder ordenou que eles voassem dessa maneira ou lhes disse que se assim fizessem eles cansariam menos, pois o vácuo que se forma atrás possibilita o bando inteiro aumentar em 71% o alcance do vôo em relação ao de um pássaro voando sozinho? Certamente ninguém ou nenhum líder fez isso!

Dois situações diferentes, mas que tem em comum a “emergência”. Na primeira, percebemos que existe uma ordem explícita, pois o verbo “quebrar” está no imperativo afirmativo, enquanto que, na segunda, não percebemos nenhum sinal de ordem, mas uma auto-organização; assim, fica evidente que, emergência possui um significado diferente para cada utilização. Ou seja, na ordem explícita não foi oportunizada nenhuma construção de um sistema não-planejado, mas já no vôo dos gansos percebemos a construção de um sistema não-planejado.

Vejamos também o conceito de *Emergência* segundo Steven Johnson (2003): “são complexos sistemas adaptativos que mostram comportamento que reside em uma escala acima deles [...]”. Compilando as palavras de Steven Johnson usando a mesma defesa, dizemos com ele que Emergência “é o movimento das regras de nível baixo para a sofisticação do nível mais alto” (JOHNSON, 2003, p. 14). Pensemos, então, a *Emergência* como um dos ramos da teoria dos sistemas auto-organizativos não-lineares. Assim, a revoada dos gansos está para os sistemas emergentes porque eles se auto-organizam. Paremos um instante na palavra sistema que, segundo o dicionário Houaiss (2004) é um substantivo masculino – conjunto de elementos, concretos ou abstratos, relacionados entre si, ou ainda, qualquer conjunto natural de partes interdependentes... ou ainda, para Fritjof Capra (2001) “[...] a organização do sistema é independente das propriedades dos seus componentes, de modo que uma dada organização pode ser incorporada de muitas maneiras diferentes por muitos tipos diferentes de componentes”.

Ainda falando sobre *Emergência*, recorro a Edgar Morin (2008) para me auxiliar nesta tentativa de explicá-la. A maneira como o autor refere ao reducionismo e ao sistêmico, facilita, então, a compreensão do termo ao afirmar que:

[...] Durante muito tempo, a ciência ocidental foi reducionista (tentou reduzir o conhecimento do conjunto ao conhecimento das partes que o constitui, pensando que podíamos conhecer o todo se conhecêssemos as partes); tal conhecimento ignora o fenômeno, mas importante que podemos qualificar de sistêmico, [...] conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras. É isto que podemos chamar “Emergências”.

Para dar o seu conceito de *Emergência*, Steven Johnson, (2003) estabelece uma relação, procurando características comuns entre o *Dictyostelium discoideum* (organismo semelhante a uma ameba) às comunidades urbanas e nas redes do cérebro humano:

Que características comuns têm esses sistemas? Em termos simples, eles resolvem problemas com o auxílio de massas de elementos relativamente simplórios, em vez de contar com uma única “divisão executiva” inteligente. São sistemas bottom-up, e não, top-down. Pegam seus conhecimentos a partir de baixo. Em uma linguagem mais técnica, são complexos sistemas adaptativos que mostram comportamento emergente. Neles, os agentes que residem em uma escola começam a produzir comportamento que reside em uma escala acima deles: formigas criam colônias; cidades criam comunidades; um software simples de reconhecimento de padrões aprende como recomendar novos livros. O movimento das regras de nível baixo para sofisticação do nível mais alto é o que chamamos de emergência. (JONHSON, 2003, p. 13)

Ainda pensando *Emergência* conforme a visão moriniana, vale destacar que:

As emergências são propriedades ou qualidades oriundas da organização de elementos ou componentes diversos associados num todo, que não podem ser deduzidos a partir das qualidades ou propriedades dos componentes isolados, irreduzíveis aos seus elementos [...] são qualidades superiores originárias da complexidade organizadora. Podem retroagir sobre os componentes conferindo-lhes as qualidades do todo (MORIN, 2005, p. 207)

Percebemos que *Emergência* é a qualidade de quem se auto-organiza para chegar a ser o que já se é - Nietzsche (1844-1900) – buscando seus esquemas de conhecimento de modo a se fazer conhecido por aquilo que é desconhecido a outrem, mas que virá a ser conhecido a partir do que não foi visto em um primeiro olhar, mas que estivera todo tempo presente. É um ser presente-ausente. O ser

emergencialista é um ser presente-ausente porque ao sobressaírem as suas qualidades, ele continua presente, mas sua presença é ofuscada pelas suas qualidades. Para Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 102)) o “objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transforma ausências em presença”.

É nesse instante, na *Emergência* que as partes que se perdem no todo, mas esse todo está relacionado às partes. Não existe momento para que aconteça cada coisa. O todo pode se fazer menor que as partes ao mesmo tempo em que estas se fizerem maior. Nem o todo desaparece para que as partes se façam presentes, nem as partes desaparecem para que o todo apareça. Na metáfora do teatro é somente um “fechar de cortinas para preservar a privacidade do ator”. Na cena o ator fica presente-ausente para que as personagens tenham vida e se façam presentes nesse cenário de presença-ausência, de igual modo, quando o ator retorna para agradecer ao público, as personagens ficam ausentes-presentes.

Assim, percebemos que *Emergência* e *emergência* são homônimos homófonos. *Emergência* é o conceito científico de natureza *bottom-up* não teleológica, ou seja, não existe uma liderança para organizar, ou para delegar funções, a exemplo um formigueiro em que todas as formigas trabalham sem ter ninguém para ordenar o que devem ou não fazer e nem para ordenar que o lixo e o cemitério devem ficar distantes um do outro e distantes do formigueiro, ninguém lhes ensinou a noção de espacialidade. Enquanto que a segunda *emergência*, a de ordem comum, escrita com a inicial minúscula (proposital) é de natureza top-down e teleológica, foi uma ordem dada, vinda de cima para baixo, planejada com um objetivo definido. Assim, como terceiro conceito fundante deste trabalho, usarei a *Emergência* – conceito científico de natureza *bottom-up*, por fazer parte dos sistemas dinâmicos complexos não-lineares referendada por Steven Johnson e Edgar Morin.

ITINERÂNCIA

Para analisar compreensivamente a **dimensão presença** dos três conceitos propostos como fundantes: ***Emergência, Caos e Complexidade*** no acon-tecer pedagógico do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê usei a pesquisa qualitativa, estruturada na etnopesquisa. Para tal utilizei

o *dia-gnóstico* como princípio metodológico considerando-o de base hermenêutica fenomenológica e, assim, garantir uma análise, que efetivamente se coadunasse com a estrutura do projeto de pesquisa que originou esta dissertação.

Faz-se necessário uma explicação primeira sobre os motivos que me levaram a considerar o *dia-gnóstico* como princípio metodológico, base fenomenológica hermenêutica. Começarei explicando o porquê da grafia da palavra *dia-gnóstico*, usando o hífen para separação do “DIA” do “GNÓSTICO”.

Senti a necessidade de “cavoucar” as palavras “dia” e “gnóstico”, quase que, como querendo, buscar a essência de tais palavras, como teóloga, segui meus próprios exemplos: buscar algo começando pelo grego (não foi a teologia quem me ensinou isso, mas a necessidade no estudo da teologia bíblica), fazendo um casamento deste com a Astronomia e assim... começou o nascimento do *dia-gnóstico*!

Levantei aspectos que são únicos apenas no *dia-gnóstico*, tais aspectos são referentes à sua estrutura, a saber: o caráter longitudinal cíclico e o caráter experiencial. É longitudinal cíclico porque tem início e fim coordenados pelas medidas de tempo em cada etapa da pesquisa durante toda sua itinerância, destacando que “início” e “fim” não se traduzem por momentos estanques e acabados, mas como indicadores de novas oportunidades como o pôr e o nascer do sol. É experiencial, porque conforme sua etimologia, o *dia-gnóstico* é feito a partir de uma tomada de decisão com aporte inicial na experiência do pesquisador conforme o objeto a ser pesquisado, do senso comum.

Portanto, aqui está este trabalho que defende um novo significado para *dia-gnóstico*, chamando a atenção para o uso do hífen na palavra como sendo o aspecto que mais evidencia o caráter longitudinal cíclico e o caráter experiencial deste recurso metodológico, destacando a sua dimensão complexa e rizomática, uma vez que, o complexo usado aqui precisa atender as expectativas do sentido rizomático e, para tanto, será necessário entender para compreender estas duas dimensões. Assim, as presenças de Edgar Morin, Gilles Deleuze e Félix Guattari são essencialmente imprescindíveis, porque o primeiro vem para assegurar a presença da complexidade sinalizando que a

complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações,

interações, retroações, determinações, acaso, que constituem nosso mundo fenomênico. (2005, p.13)

A dimensão rizomática, parte do pressuposto defendido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) quando estabelece alguns princípios rizomáticos que poderão ilustrar a importância do dia-gnóstico para a pesquisa científica. Os princípios a que me refiro são:

- Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.
- Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.
- Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e, também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.
- Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda.

O *dia-gnóstico* nos permitiu identificar informações relevantes para elaboração do projeto de pesquisa que originou este artigo. Assim, o *dia-gnóstico* é um princípio metodológico que deverá ser usado a cada nova etapa de um trabalho, que tem como elemento de coordenada o momento do planejamento/estudo. É este um princípio metodológico norteador do trabalho científico, orientando o pesquisador, lhe indicando os aspectos a serem priorizados ou a serem descartados.

Portanto, *Dia-gnóstico* é um princípio metodológico que não se deve aplicar, mas servir-se, lançar mão, utilizar-se dele para o acompanhamento de todo o processo e, que seja algo planejado,

sistematizado para que se saiba realmente o que se quer desse instrumento e que ali esteja claro os indicadores que ele precisa para (res)significar seu trabalho.

Como o sol nos orienta conforme sua posição, assim também, é o *dia-gnóstico*: orienta todas as tomadas de decisões do pesquisador. Sol orienta o surgimento de uma nova etapa do dia, assim também, o *dia-gnóstico*, a cada nova etapa ele quem dá as coordenadas para novos surgimentos, novas descobertas.

O dia não acaba apenas é iluminado por outra estrela de menor grandeza, assim também, as etapas de avaliação *dia-gnóstica*: elas não se acabam, apenas dão lugar a outras novas, é um processo cíclico.

O *dia-gnóstico* como princípio metodológico para busca de (des)informação auxiliará o pesquisador tanto para buscar o que conhece confirmando ou negando seus preconceitos, bem como aquilo que está presente, mas invisível aos olhos do estudioso, pois do conhecimento do senso comum advêm os demais conhecimentos e, posteriormente, após, sucessões de estudos investigativos, são transformados em estudos científicos, como defende Boaventura de Sousa Santos quando esclarece que:

A ciência moderna constitui-se em oposição ao senso comum, que considera superficial, ilusório e falso. A distinção entre ciência e senso comum ficou a dever-se àquilo a que chamo a primeira ruptura epistemológica, que define dois tipos de conhecimentos: conhecimento verdadeiro e senso comum. Embora opostas entre si, estas duas entidades epistêmicas implicam-se reciprocamente, pois uma não existe sem a outra. Com efeito, fazem parte da mesma constelação cultural que hoje em dia dá sinais de exaustão e extinção. Em suma, o senso comum é tão moderno quanto a própria ciência moderna. (2005, p. 107)

Assim, após estas sucessões de vais-e-vens, saindo do senso comum, para o conhecimento científico, este passa novamente para sua “estrutura original”: a do senso comum. Uma vez mais, faz-se necessário, tecer um comentário usando, oportunamente, as palavras de Boaventura Sousa Santos quando alude que

[...] o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. (2005, p. 107)

O *dia-gnóstico*, vem servir de detonador para que tal atividade aconteça - senso comum para o científico, do científico para o senso comum, aconteça “diariamente” e “sincronicamente”. Observando que o *dia-gnóstico* permite ao “curioso” observar, analisar e a refletir sobre todo o processo de tal sua atividade, ele acompanhará todos os pontos, pólos, após ter construído a sua visão da construção, (des)construção, (des)ordem. O *dia-gnóstico* oportuniza a compreensão partindo do pressuposto de que “o senso comum é construído a partir de três dimensões: solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética)” (SANTOS, 2005, p. 111)

O *dia-gnóstico* acompanha o surgimento da nova ética não antropocêntrica, não individualista, da nova ética que não busca apenas a responsabilidade pelas conseqüências imediatas (SANTOS, 2005, p. 112) porque ele acompanha três conceitos do pós modernismo (*Caos, Emergência e Complexidade*), que, por serem conceitos complementares ajudarão e facilitarão o *dia-gnóstico* dos/nos contextos. Para compreender o que aqui pretendo defender, trago, então, a presença do professor Roberto Sidnei para definir contexto dentro de uma linguagem fenomenológica da produção científica. Para o professor contexto é um termo que “nasce do latim, *contextus*, do verbo *contexture* (entrelaçar, reunir tecendo)” (2006, p. 33). E ainda para o professor

[...] os contextos não são equivalentes aos meios físicos; eles são construídos por pessoas. Pessoas em interação servem de ambiente uns para os outros; assim, o contexto é uma construção na qual intersubjetividade é condição incontornável. (MACEDO, 2006, p. 34)

Para tanto, o *dia-gnóstico* é o princípio metodológico que facilita o conhecimento de mecanismos que distorcem a realidade, uma vez que, o seu caráter experiencial necessita desses mecanismos para transformar o senso comum em científico e vice-versa. Os mapas fazem parte do cenário do *dia-gnóstico* porque distorcem a realidade requerida pelo pesquisador e, ainda detêm três mecanismos essenciais, conforme, Sousa Santos (2005): “a escala, a projeção e a simplificação”. Ainda, segundo Boaventura Sousa Santos (2005) a escala, a projeção e a simbolização são “mecanismos autônomos que envolvem procedimentos distintos e exigem decisões específicas”.

Assim sendo, o *dia-gnóstico* não vem somente “diagnosticar” como é equivocadamente compreendido e simplificado a sua utilização, parecendo que, só se tem como norte a linguagem médica que define o termo como sendo, segundo o Dicionário de Termos Médicos e de Enfermagem (2002), diagnose, o ato de diagnosticar, reconhecer a natureza de diferentes doenças, diferenciar doenças cujos sinais e sintomas são parecidos, faz-se necessário lembrar que este tipo de diagnóstico, já tem objetivos ou um fim previamente definidos, ou seja, identificar uma causa e um sintoma com o objetivo de por fim ou exterminar um problema, quase sempre de caráter negativo, enquanto que o *dia-gnóstico* aqui referido, não tem a intenção de por fim ou exterminar algo, mas sim, oportunizar correções, ativar sugestões, construir conhecimentos e/ou conceitos, através de um movimento cíclico e longitudinal, imitando assim, o nascer e o por do sol, portanto, significando o nascimento de novas fases e/ou de novas oportunidades. Assim, a dimensão básica denominada escala vem assumir um importante papel, pois ela “é o primeiro grande mecanismo de representação/distorção da realidade. A escala é relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no terreno” (SANTOS apud MONMONIER, 2005, p. 201)

A dimensão da projeção ofusca a visão de linearidade passada pelo caráter longitudinal e cíclico, pois ao facilitar e assumir as tarefas de manuseio (compreensão e análise) e armazenamento (arquivamento e fichamento) das informações facilitadas pelo *dia-gnóstico* mostrará que o princípio metodológico não seguiu uma rota ordenada e linear, mas uma itinerância complexa e rizomática.

O caráter longitudinal do *dia-gnóstico* permite ao pesquisador aproximação e distanciamento para que se possa compreender fatos que estão inseridos no seu objeto de estudo. Tais fatos poderão ser visíveis ou invisíveis, compreensíveis ou incompreensíveis, porque para serem estudados implicarão em uma rede de conhecimentos a ser buscada e/ou “usada” pelo pesquisador, tendo como exemplo pertinente O Programa de Formação Continuada de Professores em Nível Superior do Município de Irecê (2003) que visa à integração

em rede, tecnológica ou não, diferentes projetos que irão incrementar, em diversas vertentes, o processo de formação dos professores disponibilizando-lhes uma estrutura pedagógica, comunicacional e administrativa, interativa e flexível.[...] O Programa, constitui-se, então, de diversas vertentes interdependentes que articulam a educação, a cultura, a

comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo, entre tantas outras áreas.

Assim, o caráter longitudinal do *dia-gnóstico*, na sua estrutura cíclica no ir e vir dos diálogos; diálogo do pesquisador com os diálogos com as personagens da itinerância, diálogo consigo próprio... Não será aqui um “mero convidado, nem um simples articulador de conversas alheias. [...] Não pode deixar de conversar consigo mesmo e com os outros”. (MARQUES, 2001, p. 99) Portanto, o *dia-gnóstico* facilitará a intervenção do pesquisador na realidade pesquisada; fazendo-o sair da mera condição de espectador para a condição de pesquisador que intervém na realidade pesquisada, partindo para a ação concreta e efetiva.

Uma característica marcante e, talvez, somente presente no *dia-gnóstico* é que, ao lançar mão do seu caráter longitudinal cíclico e do seu caráter experiencial ele “abraçará” a fenomenologia, pois como defende o professor Roberto Sidnei de Macedo, é “na fenomenologia que a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (2006, p. 15).

A dimensão complexa e rizomática presente e comportada pelo *dia-gnóstico* é responsável pela tessitura hipertextual que vai assumindo esta forma à medida que o pesquisador vai se aprofundando nas suas descobertas, levando este princípio metodológico a estabelecer uma relação de cumplicidade com a Fenomenologia. Esta relação é reforçada pelas palavras do professor Roberto Sidnei de Macedo (2006) quando sinaliza que “[...] O modo fenomenológico de pesquisar nos dá uma fecunda possibilidade de ultrapassagem do modo formalista de conhecer as complexas realidades humanas e educacionais, por consequência.”

Quando percebi que a análise dos documentos que norteariam a tessitura do *Cenário* e do *Contexto* deste artigo, também seria mediada pela memória e, como sei que nem sempre o memorizado é lembrado, optei pelo *dia-gnóstico*, valendo-me do seu caráter experiencial e da sua característica deliberatória, haja vista, precisaria lembrar fatos, baseando-me na experiência como egressa e como professora da Rede Pública Municipal de Irecê desde 1989, comparando-os aos documentos existentes, às vezes levando-os, também para momentos de discussão com egressos e/ou professores-cursistas da segunda turma. Assim, minha experiência foi reforçada pelo caráter experiencial e as deliberações pela característica deliberatória.

FECHAM-SE AS CORTINAS

Feçam-se as cortinas! Os atores voltam para agradecer a platéia!... todos estão sem maquiagem, eles se dobram... é o vergar da 2ª dobra nas palavras deleuzianas - Regra singular pela qual a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo (DELEUZE, 1985).

Que seja apenas um fechar de cortinas para “troca” de personagens que participarão do segundo ato. Quando algo é tecido junto... dobrado...dobra sobre dobra...estendido e dobrado novamente, ele não poderá finalizar, uma vez que, a cada tecido junto aparece outro que será também tecido; tecido que tece outro tecido, são os tecidos e as dobras de um currículo rizomático. É a Complexidade voltando para demarcar o seu lugar no palco!

Optei começar este artigo ilustrando o fechar das cortinas em um cenário porque, entendo eu, que ele não está concluído porque conclusão se refere ao acabado, pronto. Segundo o dicionário de filosofia conclusão - (lat. *Conclusio*, in. *Conclu-sion*; fr. *Conclusion*; ai. *Schluss-*, it. *Conclusio-nè*). Enquanto, em Apuleio e em Boécio *conclusio* é o termo mediante o qual se designa a totalidade de um discurso demonstrativo, nos lógicos medievais é usado como tradução do *cruLutépaOLia* aristotélico e da *èmcpopá* estóica, isto é, para indicar a proposição final do próprio discurso demonstrativo (cf. PEDROHISPANO: "*Est enim conclusio argumento vel argumentis approbata propositio*"; *Summ. log.*, 5.02). Na filosofia moderna e contemporânea, manteve-a o mesmo sentido.

Esse abrir e fechar de cortinas em que se descortinam em muitas interrogações não terminaria em desordem? Evidentemente, que sim, uma vez que, a desordem é o “embrião do caos”, e é também a **dimensão presença** da *Emergência*, pois a ela está atrelado o profissional-emergentista. Um profissional que saiba lidar com a *Complexidade* e o *Caos* de um currículo hipertextual, rizomático e complexo.

Enquanto que a *Complexidade* tece a rede, o *Caos* aponta a caoticidade deste cenário e para compreendê-lo a *Emergência* se mostra com os seus cinco princípios fundamentais destacados por Steven Johnson (2003), a saber:

1. **Mais é diferente:** dez mentes pensando isoladamente não serão precisas nas atividades e as necessidades requeridas para o momento,

mas mil farão este trabalho com admirável aplicabilidade. Achei meio progressista

2. **A ignorância é útil:** a ignorância subtende-se aqui, como característica necessária ao desenvolvimento e construção de conhecimento. Não somos conhecedores do tudo; é como se disséssemos que o senso comum é necessário à construção da ciência; então, assim, também a ignorância é matéria-prima para construção do conhecimento. Pode parecer que senso comum é ignorância
3. **Encoraje encontros aleatórios:** a descentralização e a interação aleatórias em prol da exploração de determinados espaços sem seguir uma ordem.
4. **Procure padrões nos sinais:** aptidão para detectar padrões que permita a circulação de metainformação.
5. **Prestar atenção nos vizinhos:** a frase segundo Johnson (2003) “informação local pode levar a sabedoria global”.

Podemos pensar nos conceitos *Caos, Complexidade e Emergência* como lâminas transparentes que poderão ser colocadas em um fundo furta-cor deixando os raios solares incidirem diretamente sobre elas, suas cores misturadas aos raios solares moverão como se tivessem vidas, mas o que muda na verdade são as cores, os conceitos quando identificados no curso, eles se movem como se cada pessoa soubesse de suas presenças em cada ponto.

Os conceitos fundem em si, não sabemos onde começa um e termina o outro, eles se transmutam, perdem em si, mas podemos observá-los nas atualizações e nas possibilidades dadas e permitidas pelo curso. Hoje, os egressos da primeira turma poderão expor o eu-profissional depois do eu-cursista, porque, como a máxima bíblica, já não sou mais eu que vivo, já não mais eu-cursista que vivo, mas o eu-profissional que vive em mim, o que podemos estender: eu-profissional-cursista, porque o eu-cursista não deixará de aparecer para que possa dar lugar ao profissional-emergentista, é o profissional que como o *Dictyostelium discoideum* é um ser auto-organizador.

Dimensão presença e não **dimensão de presença**, uma vez que, as duas frases não têm o mesmo significado e nem a mesma conotação. A preposição faz toda diferença, mas para perceber é preciso analisar etimologicamente o

significado de *dimensão*. Sabendo, que *dimensão* está relacionada aos fractais, aos sólidos geométricos, aos termos matemáticos e não matemáticos.

Segundo o dicionário Houais da Língua Portuguesa, *dimensão* está relacionada à “extensão mensurável que determina o espaço ocupado por um corpo em largura, altura, comprimento ou profundidade; caminho, proporção, importância e valor”. Já para o minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa, *dimensão* refere ao sentido que se mede a extensão para avaliá-la – importância. Mas uma explicação que mais cabe para a *dimensão* referida nesta dissertação se encontra no dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (1998) que define *dimensão* como - (in. *Dimension*; fr. *Dimensional*. *Ausdehruung*; it. *Dimensione*). Entende-se por esse termo todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação. [...] "Dimensão de uma pesquisa" para designar os vários planos ou níveis nos quais ela pode ser conduzida.

Assim, neste “fechar de cortinas”, trago novamente ao cenário as principais personagens deste texto – a **dimensão presença** dos três conceitos – *Caos*, *Complexidade* e *Emergência*. Para uma análise compreensiva, urge a necessidade de uma explicação do porquê de *dimensão presença* e não *dimensão de presença*. Com a preposição **de** *dimensão* estaria relacionada à quantidade, seria uma *dimensão* relacionada aos termos matemáticos, ao caráter quantitativo da *presença* impulsionado pela preposição, o que não é a intenção deste trabalho. Com a supressão da preposição, acentua-se o caráter qualitativo da *dimensão presença* uma adjetivação e, assim, os três conceitos ocupam a importância que lhes é devida.

Para a análise compreensiva da **dimensão presença** do *Caos*, *Complexidade* e *Emergência*, os significados que mais se aproximaram foram os descritos pelo dicionário de filosofia e *dimensão* como sendo a importância de algo. Assim, não é a grandeza ou extensão da *presença*, mas a sua importância e, também “*grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação*”.

LONGE DO FIM

Trago aqui o *Longe do Fim* como alusão a um texto que será continuado por mim, pelos leitores, uma vez que, cada leitor enxergará um “não final diferente”,

sugestões dadas ou não dadas continuarão a cada leitura e, como este trabalho parte da **dimensão presença** do Caos com o Efeito Borboleta, da Complexidade com as Dobras e da *Emergência* com a auto-organização, assim, percebemos que o Efeito Borboleta, as Dobras e a Auto-organização são palavras que dão a ideia de infinito, não são palavras conclusivas e, assim sendo, se coadunam com o “Longe do Fim”. O que é, então, um fim? Para Nicola Abbagnano (1998, p. 457)

Esta palavra tem as seguintes significações principais: la limite, no sentido com que Aristóteles diz: "a natureza procura sempre o F.", ou seja, "foge do infinito" (*De gen. an.*, I, 1, 715 b, 16, 15). Dewey usou essa palavra no mesmo sentido: "Podemos conceber o F. como devido ao cumprimento, à consecução perfeita, à saciedade, à exaustão, à dissolução, a alguma coisa que diminuiu ou cedeu"; em outras palavras, os F. são só "termos ou conclusões de episódios temporais" favoráveis ou desfavoráveis, bons ou ruins (*Experience and Nature*, pp. 97 ss.); 2a término ou perfeição, com o sentido que freqüentemente tem a palavra grega *télos*. Neste sentido diz-se que uma coisa "chegou ao F." sobre uma coisa que foi terminada; 3a motivo ou causa final, no sentido da quarta das quatro causas aristotélicas (v. CAUSALIDADE). Neste sentido a palavra italiana *scopo*, a francesa *but*, a inglesa *purpose* são mais bem empregadas, pois têm caráter objetivo, quer se entenda o F. como imanente à natureza, quer se entenda como motivo de um comportamento humano: é o termo final do projeto ou do plano ao qual se refere; 4a intuito ou alvo, ou seja, F. em seu aspecto subjetivo, como aquilo que tem em mira certa intenção, mas que pode ser diferente do alvo atingido na realidade.

A ideia de “não fim”, de “não conclusão” dada pelo Efeito Borboleta, Dobras e a Auto-organização, fazem-me dizer que aqui não é uma conclusão e, muito menos o final deste artigo, mas o fim do tempo da sua escrita, um chamado para continuação da tessitura que é todo este trabalho, que continuará em outro momento com outra teorização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo, SP: Cultrix, 1996.

DELEUZE, Gilles & Guattari, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 1

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 2

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 3

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 4

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 5

DELEUZE, Gilles. **Cinema a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense. 1985.

GUIMARÃES, Deocleciano. **Dicionário de Termos Médicos e de Enfermagem Abc**. Editora Rideel; 2002.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário de Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JOHNSON Steven. **Emergência a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2003.

KOKUBUN, Fernando. **Complexidade versus simplicidade na física**. Revista Eletrônica do Mestrado em educação Ambiental. V. especial, out. 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2005.

_____. **Da necessidade do pensamento complexo**.

<http://www.eternoretorno.com/2008/08/17/a-necessidade-do-pensamento-complexo-de-edgar-morin/>. Acessado em 28 de junho de 2009.

PETRAGLIA, Izabel. **Estudos da Complexidade**. São Paulo: Cortez. 2006

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Trd. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996. (Biblioteca básica)

RUELLE, David. **Acaso e Caos**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1993. (Biblioteca básica)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino - Irecê/Ba**. 2000. v. 1

_____. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos.**
Município de Irecê/Ba. 2004.

TESCAROLO, Ricardo. **A complexidade e o magistério da ação.**
<http://www.nilsonmachado.net/lca2.pdf>. Acessado em 26 de junho de 2009.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Relatório da Primeira Turma** –
Município de Irecê/Bahia. – junho de 2008.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Programa Formação Continuada de Professores** – Município de Irecê/Bahia. – março de 2003.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Especialização em Currículo** –
Município de Irecê/Bahia. – 2010.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Parecer crítico a propósito da proposta do Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê** – Salvador/Bahia – 2002.

¹Professora de Graduação e Pós Graduação – UESSBA. Coordenadora Geral do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira. Consultora. Palestrante. Mestre em Educação e Currículo – UFBA. iedamarquesrocha@yahoo.com.br

RECEBIDO EM: junho/2014

APROVADO EM: julho/2014

CULTURAS JUVENIS, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**JUVENILE CULTURES, INFORMATION TECHNOLOGY AND CONTEMPORANEITY****Débora Raquel da Costa Milani¹****RESUMO**

Com este trabalho pretendemos analisar a contemporaneidade e possíveis impasses, colocados pelas culturas juvenis. A metodologia utilizada foi a pesquisa de tipo etnográfico que favorece a finalidade de mapear a instituição escolar e as práticas juvenis inseridas no contexto dos desafios tecnológicos e midiáticos. Como resultado da pesquisa observou-se que os jovens de uma escola pública da região de Matão, Estado de São Paulo, Brasil, não se conformam às pressões materiais, ao contrário, querem influenciar o mundo em que vivem a partir da criação de novas maneiras de vivência da cultura. Daí a preferência pelas mídias digitais, pois são desenvolvidos outros modos de percepção de tempo e espaço e novas técnicas cognitivas.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação – Culturas Juvenis – Contemporaneidade.

ABSTRACT

With this work, we intent to: analyse the contemporaneity and impasses possibles, presented by juvenile cultures. The methodology used was research of the ethnographic type which favors the objective of mapping the academic institution and juvenile practices inserted in a context of technology and media challenges. As a result, it was observed that youngsters of a public school in the region of Matão, São Paulo State, Brazil, don't comply with material pressure. On the contrary, they want influence the world they live in starting from the creation of new ways of living the culture, which results in a preference for digital media, ways of space and time perception as well as new cognitive techniques are developed.

Keywords: Information Technology – Juvenile Cultures – Contemporaneity.

INTRODUÇÃO

As mudanças que vivenciamos são constantes e foram aceleradas na última década, principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos que, juntamente com as transformações econômicas e sociais, revolucionaram as formas como nos comunicamos, nos relacionamos com as pessoas e com o mundo ao redor. Encurtaram-se as distâncias, expandiram-se as fronteiras, o mundo ficou globalizado. As novas tecnologias estão relacionadas com todas essas transformações e integram o mundo acentuando a diversidade cultural.

O abismo cultural entre as gerações torna-se ainda mais evidente quando as atenções se voltam para as relações destas com a tecnologia.

O saber é fruto de uma busca incessante, curiosa e inquieta. O saber só pode existir na invenção e reinvenção que acontece no contato com o outro, com o mundo.

Paulo Freire (1996, p.46) afirma que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

A juventude é a fase da vida por excelência do assumir-se, em especial, nas duas últimas décadas, quando foi vista como impulsionadora de mudanças político-sociais e das relações humanas. A juventude que durante anos ficou centrada numa perspectiva geracional e unificadora e que evidenciava a rebeldia passou a ceder lugar a análises e representações que levam em consideração o que o jovem tem a dizer, o que ele tem a mudar, pois passou a ser visto como ser participativo, capaz de solucionar os problemas sociais que o atinge, das mais variadas formas.

Há a emergência de uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente. Desta forma, surge uma evidente necessidade de se teorizar a juventude contemporânea e pensá-la como um fenômeno de complexidade e contradição.

Se a juventude vive na pós-modernidade, também vive em muitos

outros contextos; daí a construção social e discursiva envolver um complexo que inclui a escolarização, mas que não está limitada a ela. Existem fatores como os meios de comunicação, o rock, a droga, e várias outras formações subculturais.

Quanto a isso, ainda podemos observar o que Canevacci (2005, p.18) afirma:

[...] ao longo dos fluxos móveis das culturas juvenis contemporâneas - plurais, fragmentárias, disjuntivas - as identidades não são mais unitárias, igualitárias, compactas, ligadas a um sistema produtivo de tipo industrial, a um sistema reprodutivo de tipo familiar, a um sistema sexual de tipo monossexista, a um sistema racial de tipo purista, a um sistema geracional de tipo biologista.

Então, afinal, o que é ser jovem em nossa sociedade? Como as tecnologias da informação e comunicação estão presentes nas culturas juvenis?

Para entendermos um pouco mais sobre a figura do "jovem" importa saber como ela se apresenta no imaginário. Assim, não teremos uma única resposta a essa indagação, até porque, não há somente "um" imaginário.

Segundo a revista *Veja* intitulada: "Os Jovens" (2003), o termo corresponde à faixa etária entre 15 e 22 anos. Contudo, observam-se inúmeros inconvenientes ao se delimitar a figura do "jovem" apenas a um recorte numérico, pois na cultura ocidental e contemporânea há grande complexidade envolvendo este termo.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) - Lei 8.069 de 13/07/1990 (Artigo 2º) considera criança, a pessoa de até 12 anos incompletos e adolescentes aquele de 12 a 18 anos.

Caracterizar a juventude dentro de uma faixa etária é uma maneira muito comum utilizada para compreendê-la. No entanto, se observa a recorrência do tema da juventude em várias pesquisas realizadas nas últimas décadas e a dificuldade para definir o termo é enorme.

Alguns autores brasileiros enfatizam essa afirmação, pois enquanto construção cultural e social não é possível chegar a uma definição fechada e única sobre esta fase da vida do ser humano.

As identificações são múltiplas, diferentemente da identidade almejada na modernidade. Desejava-se a homogeneidade nas práticas sociais, assim o controle seria exercido mais facilmente.

Adorno (1995) evidencia que o problema propriamente dito da emancipação hoje é: quem é “a gente”? O fato é que novas ou velhas, as identidades sempre existiram, a diferença está em termos ou não consciência daquilo que somos e pretendemos fazer. Essa consciência está se tornando cada dia mais escassa, pois a identidade sofre influência de imagens, modelos, que circulam na mídia e que não nos permitem refletir e sim simplesmente aceitar tudo de forma passiva.

Adorno (1978) afirma que a Indústria Cultural oferece às pessoas uma satisfação compensatória ao despertar nas mesmas uma sensação de que o mundo está em ordem. O efeito de conjunto da Indústria Cultural é o de uma dominação técnica progressiva, impedindo a formação de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente.

O discurso publicitário pontua a cotidianidade televisiva; sendo assim, esse discurso age como um dispositivo de controle social e está principalmente vinculado pela publicidade.

Quando a tecnologia é utilizada para acabar com as distâncias espaciais, temporais, em vez da homogeneidade o que se vê é a heterogeneidade ser desvelada, pois os seres humanos não mais precisam ficar isolados no “seu mundo”, mas sim são emancipados a conhecer novos modos de vida.

Contudo, segundo Becker (1995), a questão da emancipação é a rigor um problema mundial, no fundo não somos educados para a emancipação. Em muitas escolas persiste o domínio de um estilo totalmente autoritário de educar. Para conquistar a tão almejada emancipação seria necessário superar por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, pois o mesmo não se encontra previamente configurado nos homens, mas depende do desafio a que cada um é submetido.

A fronteira entre a exclusão social e a sobrevivência cotidiana está cada vez mais indistinta para um grande número de pessoas em todas as sociedades.

Paulo Freire (1979) sempre fez questão de frisar que a educação

não é maior do que o homem. Ele sempre quis livrar a educação de ser pensada como sagrada e imutável. Dizia ser necessário dessacralizá-la, pois somente àqueles que desejam exercer seu poder com autoritarismo tornam-na sagrada.

Paulo Freire (1979, p.28) afirma que: “[...] a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela”.

É possível identificar no cotidiano as muitas manifestações que permitem o trabalho sobre a pluralidade: as notícias de jornal, rádio, TV, o conhecimento do contexto social real que o aluno está inserido, intercâmbios entre escolas de diferentes municípios de um mesmo Estado e de diferentes regiões do Brasil.

É importante abrir espaço para que o aluno possa manifestar-se. O exercício efetivo do diálogo como propõe Paulo Freire (1994), é voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos a cerca de eventuais preconceitos e estereótipos. O diálogo é componente importante para o convívio democrático. O autor evidencia que o papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor essa visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa é problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.

Apresenta assim, uma “Concepção problematizadora de educação”. Nesta concepção, processo pressupõe dinamismo, pois o mundo vivenciado não é estático, ao contrário, é dinâmico e está em constante transformação. Neste processo, o saber construído admite a necessidade de transformar o mundo, porque assim, os homens se percebem como seres históricos. Para que esse saber possa ser real, o conhecimento não pode advir de um ato de doação que o educador faz ao educando, mas sim, acontece no contato do homem com o mundo vivenciado.

O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Essa é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados

no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. (FREIRE, P., 1970, p.93).

Nessa perspectiva, supera-se a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Desse processo, advém um conhecimento que é reflexivo, e implica o constante desvelamento da realidade, ao posicionar-se nela.

Parafraseando Paulo Freire (1970), quando uma investigação é realizada, o importante é analisar os homens a partir das suas linguagens e pensamentos coerentes as suas realidades e a maneira que são percebidas, bem como suas formas de interpretar o mundo.

Pudemos perceber que a cultura não é um conjunto de sistemas harmoniosos e devidamente fechados entre si mesmos; há o “choque” entre as culturas, o impacto, incoerência e falta de coordenação. Há a disseminação de novidades a todo instante, espontaneidade e mudanças drásticas. Tudo isso combina com a ambivalência cultural existente em nossa sociedade.

Através da globalização temos num planeta imenso, o cenário propício para que haja o desenvolvimento dos meios eletrônicos, digitais de comunicação que possuem uma natureza simbólica própria para servirem de vínculo básico a um grupo social.

Desta forma, há novas maneiras de territorialidade em que as pessoas buscam estar em comunhão e assim vão se identificando. A grande mídia serve como suporte material (concreto ou virtual) para que aconteça a identificação e comunhão.

Maffesoli (1996, p.263, grifo do autor) nos diz que:

[...] pode-se pensar que o espaço social da pós-modernidade integra também um “território” que seja de algum modo, uma *cosa mentale*, uma especie de materialidade mística [...] Sem falar da “aldeia global”, é certo que o desenvolvimento tecnológico de ponta dá uma outra perspectiva do espaço social, uma perspectiva diferente das do isolamento ou da gregariedade às quais estamos habituados.

Na atualidade, as tecnologias da informação e comunicação representam esse território que é cruzado, compartilhado entre os jovens e que

será um elemento essencial para a constituição da identidade de um grupo.

Contrera (2002) evidencia que a mídia devido seu amplo poder de alcance em praticamente todos os espaços é considerada uma das grandes operadoras na construção do que Maffesoli denomina de uma ética da estética. Sobre esse conceito ele diz: “Eis a ética da estética: o fato de experimentar junto algo é fator de socialização.” (MAFFESOLI, 1996 p.38).

Quando o sentimento social de comunhão vai se estabelecendo nas relações que acontecem cotidianamente, uma nova identidade social passa a ser constituída. O autor faz uma reflexão sobre o reposicionamento que a comunicação assume em nossa sociedade, pois observa a reconfiguração dos processos comunicacionais com a utilização das mídias. Detecta uma forma de viver própria da contemporaneidade, ao evidenciar que embora existam os traços racionais da modernidade há concomitantemente aspectos da sensibilidade. Vislumbra assim, um código partilhado por muitos jovens que irá definitivamente conduzir à troca, à interação, ao estar-junto.

Tornou-se necessário criar espaços para a identificação e o diálogo entre várias formas de linguagem, permitindo que as pessoas se expressem de diferentes maneiras.

A linguagem, por si só, já constitui um instrumento de interação entre o pensamento humano e o seu meio. Essa comunicação pode ocorrer de modo direto ou pode ser mediada por outros instrumentos e artefatos tecnológicos (PRETI, 2000).

Os meios de comunicação de massa têm um papel imprescindível a desempenhar, pois junto com eles, novas técnicas cognitivas, maneiras de vivenciar a cultura, modos de percepção do tempo e espaço são desenvolvidos.

Sodré (2001) diz que a televisão simula a realidade factual temporalizando o espaço, colocando fim à divisão entre imagem e referente – a biologia genética e as diversas tecnologias “cosméticas”, dá a imagem uma livre combinatória de identidade pessoal e no ritmo da moda.

Outeiral (2003) diz que o ciberespaço também intervém no conceito de identidade, o que nos é dado pelo conceito de “hiper corpo”. A virtualização do corpo incita as viagens e a todas as trocas. O transplante cria uma grande

circulação de órgãos entre os corpos humanos... Cada corpo torna-se parte integrante de um imenso hipercorpo híbrido e mundializado.

Na sociedade dos “*mass media*”, o corpo humano torna-se permeável às transformações técnicas - próteses, cirurgias plásticas, novas silhuetas.

Castells (2003) afirma que essa nova ordem tecnocultural põe em crise o corpo humano real, pois o nega, incitando sua superação por meio de práticas, cujo objetivo é chegar até o limite do humano e se possível vislumbrar o inumano - ocorre uma mutação identitária. A identidade desenraizasse, se libera de suas contenções físicas localizáveis num espaço determinado e aceita possibilidades inéditas de heterogeneização ou mesmo de fragmentação. Por esse motivo, no contexto em que estamos inseridos a palavra “identificação” é mais forte que a palavra “identidade”, pois enquanto a primeira sugere processo e alteração, a segunda apresenta traços de unidade e estabilidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O grande desafio de educadores, pesquisadores, é compreender de que forma, as tecnologias da informação e comunicação podem funcionar como meio de auxílio para o desenvolvimento do ensino.

Sabendo que os jovens são produtores de informação e não simplesmente passivos consumidores, é preciso criar estratégias de uso das redes sociais que servem como interatividade e aprendizagem de grupos, pois os relacionamentos e as trocas de experiência acontecem através destas redes.

Na rede, aprender é descobrir significados, elaborar novas sínteses e criar elos (nós e ligações) entre parte e todo, unidade e diversidade, razão e emoção, individual e global, advindos da investigação sobre dúvidas temporárias, cuja compreensão leva ao levantamento de certezas provisórias ou a novos questionamentos relacionados com a realidade. (ALMEIDA, 2003, p.71).

O processo de aprendizado com a utilização das tecnologias da informação e comunicação é de colaboração, onde é possível o que temos de

conhecimento contribuir com o aprendizado do outro. Aprender colaborativamente significa desenvolver habilidades como: analisar, refletir, selecionar, atribuir significado, devolver a informação de acordo com a sua interpretação e contribuir numa discussão para o aprendizado do outro.

Essa característica de sociabilidade deve ser aproveitada para a estimulação dos novos conhecimentos. Diante das tecnologias da informação e comunicação é possível descortinar-se um mundo ainda mais ávido em busca da construção de conhecimentos que não somente serão escolares, mas também, outros tipos de conhecimento.

Os meios de comunicação e informação são imprescindíveis para ocorrer à interação e se articulam para contribuir cada vez mais com as possibilidades de acesso, convergência de meios tecnológicos e de mídias, que permitem o acesso ao conhecimento de qualquer lugar e parte do mundo modificando substancialmente as várias formas de pensar, comunicar e educar.

Teixeira (1990) afirma que a educação é o instrumento garantidor do monopólio intelectual exercido pelo Estado em nome da classe dirigente. Em nome de ideais políticos e pedagógicos diversos, organiza-se a escola de forma semelhante, porque o que conta é a racionalização da produtividade organizacional. A organização burocrática é o modelo mais adequado as metas do produtivismo. A escola passa a ser um mecanismo de controle social, conduzindo a eliminação da diferença e homogeneização da sociedade. Tudo o que não pode ser explicado pelos critérios da eficácia, da utilidade e do rendimento, precisa ser eliminado, pois causa “desordem”. Esse fundamento, diz a autora, encontra-se no paradigma clássico que se apoia numa “razão técnica” e induz a racionalidade tecnoburocrática e ao reducionismo.

A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva, em oposição à práxis, seria a cultura do espírito.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (org.) **Comunicação e Indústria Cultural**: Leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e “cultura de massa” nessa sociedade 4.ed. SP: Nacional, 1978. (Biblioteca universitária. Série 2º Ciências Sociais, v.39).
- _____. **Educação e Emancipação**, tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar, SP, Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, F. J. E.; ALMEIDA, M. E. B. **Avaliação em meio digital**: novos espaços e outros tempos. Miami: VIRTUAL Educa, 2003.
- BECKER, H. S. A new art form: Hypertext fiction. In M. L. Santos (org.), **Cultura & economia – actas do colóquio realizado em Lisboa, 9-11 de Novembro de 1994**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1995.
- BOUER, Jairo. Informação não basta. Os Jovens. **Revista Veja**. São Paulo, n.24, ago.2003. Edição especial.
- CANEVACCI, M. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CASTELLS, M. O Poder da Identidade (**A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura; v.2). São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- CONTRERA, M. S. **Mídia e pânico**: saturação da informação, violência e crise cultural na mídia. São Paulo: Annablume, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Educação e mudança**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- OUTEIRAL J. **Adolescer-Estudos Revisados Sobre a Adolescência**. Rio de Janeiro, Editora Revinter, 2003.
- PRETI, D. **Sociolinguística**: os níveis da fala: um estudo do diálogo na literatura brasileira. São Paulo, Ed. USP, 2000.
- SODRÉ, M. **Reinventando @ Cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

TEIXEIRA, M. C. S **Antropologia Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Imago 1990.

¹ Débora Raquel da Costa Milani. Professora da Faculdade de Taquaritinga UNIESP- FTGA/ Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP CEP: 14.800.901 – Araraquara. São Paulo. Brasil. Email: deb.milani@yahoo.com.br

RECEBIDO EM: maio/2014

APROVADO EM: junho/2014

FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E ÉTICA: NOTAS CRÍTICAS

HUMANISTIC AND ETHICAL FORMATION: CRITICAL NOTES

Marcelo José de Souza e Silva¹

RESUMO

Nos dias de hoje existe um discurso acentuado sobre a necessidade de superar o ensino tecnicista e sua suposta lógica não humana e não ética, principalmente na área da saúde. Porém, esse discurso é uma mistificação da realidade objetiva. Cada sociedade possui uma moral, de acordo com as relações sociais de produção da época, sendo a ética o estudo dessa moral. No capitalismo, essa moral busca o lucro acima de tudo. Após a crise do início da década de 1970, foram formuladas críticas que buscavam as causas da crise, porém, devido à falta de um embasamento teórico que permitisse entender as determinações sociais envolvidas, a crítica foi direcionada ao ensino, especificamente o ensino técnico-científico. Essa superação procura se dar através da adesão ao ideário do aprender a aprender como concepção pedagógica, supondo que ela possui os elementos que podem humanizar e tornar ética a formação. Porém, tanto esse ideário quanto o ensino técnico-científico são formulações que não procuram mudar as bases da sociedade, e, assim, não possuem condições de alcançar aquilo que almejam. O discurso humanista serve, portanto, como forma de adaptar ao máximo o indivíduo à sociedade capitalista.

Palavras-chave: Humanismo – Ética – Moral – Educação

ABSTRACT

Nowadays there is a sharp speech about the need to overcome the technical education and its alleged non-human and unethical logic, especially in health area. However, this speech is a mystification of objective reality. Each society has a moral, according to the social relations of production of the epoch, being ethics the study of this moral. In capitalism, the morality seeks profit above all else. After the crisis of the early 1970s, there was criticism that sought the causes of the crisis, however, due to the lack of a theoretical framework that allows understanding the social determinants involved, criticism was directed to education, particularly technical-scientific education. Seeks to overcome this by adhering to the ideals of learning to learn as instructional design, assuming it has the elements that can humanize and make ethical the education. However, both learning to learn and the technical-scientific education are formulations that are not seeking to change the foundation of society, and thus cannot afford to

achieve what they aspire. The humanist discourse thus serves as a way to adapt most the individual to capitalist society.

Keywords: Humanism – Ethics – Moral – Education

INTRODUÇÃO

Entendemos a formação do ser humano enquanto a produção da humanidade – que é produzida histórica e coletivamente – no sujeito singular. Dessa forma, não somos contrários a uma formação dita *humana e ética*, ou seja, uma formação que, em nosso entendimento, seja calcada na práxis e que vise uma relação não alienada e estranhada entre os seres humanos.

O discurso sobre a necessidade de uma formação humanística e ética está no bojo das mudanças curriculares dos cursos superiores no Brasil – principalmente na área da saúde –, que fazem parte de um movimento de reformas curriculares que começa na década de 1990, com a crise do sistema capitalista, que, para tentar contornar as baixas taxas médias de lucro, passaram a adotar o ideário neoliberal na gerência do Estado e o modelo toyotista na indústria, o que ocasionou uma necessidade de trabalhadores mais flexíveis e que gerassem menores custos, para um consequente aumento da extração de mais-valor desses trabalhadores (SILVA, 2013).

Segundo Silva (2013), no mundo do trabalho essas mudanças se dão principalmente pela simplificação do processo de trabalho, transferindo para o maquinário grande parte do conhecimento elaborado, restando ao trabalhador a tarefa de operá-lo. E a elaboração desse conhecimento se restringe ainda mais aos países capitalistas avançados. A simplificação do trabalho faz com que não seja mais necessário um profissional altamente qualificado, com uma formação aprofundada, com a transmissão dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos pela humanidade. O trabalho, dessa forma, torna-se mais precarizado.

Na educação, esse movimento de reformas curriculares, indo ao encontro da simplificação do trabalho e mínima qualificação do trabalhador, procura mudar a concepção pedagógica tecnicista para o ideário do aprender a

aprender. Junto a essa mudança de concepção pedagógica, reforça-se o discurso de que o ensino técnico não era – e ainda não é – humano e ético, ou de que o ensino técnico-científico fez com que se perdessem supostos princípios ético-morais da sociedade (CAREGNATO, MARTINI E MUTTI, 2009; TEIXEIRA, 2009; FINKLER, CAETANO E RAMOS, 2011; GONZÁLEZ-BLASCO *et al.*, 2013) e que, portanto, nesse novo ideário utilizado seria necessário ensinar essas *habilidades*, ou *capacidades*, que, segundo o discurso, são necessárias para o trabalhador em sua inserção no mundo do trabalho.

Reafirmamos a necessidade do ensino de *Humanidades*, principalmente na área da saúde, que possui ainda um ensino muito técnico, como forma de transmitir conhecimentos filosóficos para os indivíduos. Porém, acreditamos que o surgimento do discurso da necessidade da formação humanística e ética tem causas mais profundas que o fato de que o ensino tecnicista não ser humano ou ético. Por isso, trataremos neste estudo das bases que levam à essa necessidade de uma formação humana e ética nos dias de hoje.

ÉTICA COMO NORMATIZAÇÃO DA VIDA EM SOCIEDADE

Segundo Vázquez (2007, p. 21), “a ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade”, considerando que esses sujeitos vivem em sociedade. Para o autor, o valor da ética como teoria reside naquilo que ela explica e não em prescrever ou recomendar formas de agir em situações concretas.

A ética é o estudo da moral de determinada época, e, portanto, ela pode ser científica, pois pode existir um conhecimento científico da moral. Porém, a moral não pode ser científica, já que é um comportamento humano, mas que pode ter seus fundamentos, origens e evolução investigadas racional e objetivamente. Não ser científica não impede que a moral possa ser compatível com os conhecimentos científicos sobre a humanidade, a sociedade e, sobretudo, sobre o comportamento humano moral, e é dessa forma que a

ética pode fundamentar uma moral, sem ser, por si mesma, normativa ou preceptiva (VÁZQUEZ, 2007).

Somente o ser humano possui comportamento moral, pois é o único ser histórico, social e prático, que transforma conscientemente a natureza, ao mesmo tempo em que transforma sua própria natureza. Sendo a moral um conjunto de normas e regras que regulam as relações das pessoas em uma determinada sociedade, ela não pode ser, por sua vez, uma manifestação eterna e imutável, pois é uma parte do processo de transformação que constitui a história da humanidade e está sujeita a ele, variando historicamente nas diferentes sociedades.

“Assim como umas sociedades sucedem as outras, também as morais concretas, efetivas, se sucedem e substituem umas às outras” (Vázquez, 2007, p. 37). É por isso que podemos falar da moral da Antiguidade, do feudalismo e da sociedade moderna. A moral é histórica, pois é um aspecto do ser humano, que é um ser histórico. E isso estabelece que a ética, o estudo científico da moral, a conceba como um aspecto mutável da realidade humana.

Nas comunidades primitivas os sujeitos já buscavam colocar a natureza a seu dispor, mas, devido aos rudimentos dos instrumentos, a natureza ainda prevalecia, se apresentava a eles como um mundo estranho e hostil. Para enfrentar esse poder hostil e dominá-lo, era preciso reunir todos os esforços e multiplicar o poder dos seres humanos. Dessa forma, o trabalho adquire, necessariamente, um caráter coletivo e o fortalecimento dessa coletividade se transforma em uma necessidade vital, pois é a partir deste trabalho coletivo, e da vida social, que se garante a subsistência da comunidade. Para garantir essa coletividade surgem normas, mandamentos ou prescrições não escritas, baseadas nas qualidades ou atos dos membros da comunidade. Dessa forma nasce a moral, com o propósito de garantir a concordância do comportamento de cada sujeito aos interesses coletivos, o que leva a ser considerado bom ou proveitoso aquilo que contribui para reforçar a união ou atividade comum da comunidade, e a ser considerado mau ou perigoso o oposto, aquilo que vai contra a união, como o isolamento ou a dispersão dos esforços.

Com o aumento geral da produtividade do trabalho, através do desenvolvimento da criação de gado, agricultura e trabalhos manuais, se

elevou a produção material, passando a existir uma quantidade de produtos excedentes, que podiam ser estocados por não serem exigidos imediatamente para a subsistência. Dessa forma, foram criadas as condições para que surgisse a desigualdade de bens entre os membros da comunidade, que até aquele momento eram repartidos com igualdade, de acordo com as necessidades de cada um. Essa desigualdade tornou possível a apropriação privada dos bens ou produtos do trabalho alheio. A partir do surgimento desse excedente na produção que aparecem os escravos, ou seja, novas forças de trabalho, que permitem aumentar ainda mais a produção. E, do ponto de vista econômico, a escravidão torna-se uma necessidade social, caracterizada na aparência como respeito à vida dos prisioneiros de guerra, que anteriormente eram mortos.

Na Atenas da Antiguidade, a moral estava relacionada com a política, entendida como técnica de dirigir e organizar racionalmente as relações entre os membros da comunidade. Por isso a necessidade de exaltar as virtudes cívicas, como fidelidade e amor à pátria, valor na guerra, dedicação aos negócios públicos acima dos particulares, sendo fundamental, do ponto de vista moral, a compreensão de que existia um domínio pessoal, porém este era inseparável da comunidade, o que conduzia a uma consciência da responsabilidade de cada membro da comunidade como parte de uma conduta moral autêntica.

Já na sociedade medieval, a moral estava impregnada de conteúdo religioso, devido à existência de um papel principal da Igreja na vida da sociedade, e como esse poder eclesiástico era aceito por todos os membros da comunidade, de todas as distintas classes existentes, esse conteúdo religioso garantia certa unidade moral. Apesar desta coesão moral, cada classe possuía sua moral própria, com exceção dos servos, considerados sem moral, se destacando a moral de uma classe dominante da época, a aristocracia. A moral dessa classe exaltava o ócio e a guerra, ao mesmo tempo em que desprezava o trabalho físico. Além disso, a moral cavalheiresca partia da premissa de que o nobre já possuía qualidades morais que o distinguia das outras classes, devido a sua linhagem sanguínea e, portanto, somente o nobre possuía realmente uma moral, diferentemente do servo, que não podia levar uma vida realmente moral, pois era aquele que se dedicava ao trabalho físico.

Ainda na sociedade feudal se deu a gestação de novas relações sociais, as relações sociais capitalistas, e a elas deveria corresponder uma nova moral, “um novo modo de regular as relações entre os indivíduos e entre estes e a comunidade” (Vázquez, 2007, p. 47). Com o estabelecimento de um novo modo de produção, a produção da vida foi moldando novas relações sociais, incluindo uma nova moral que correspondesse a essas relações. Para que elas se consolidassem, eram necessários sujeitos livres – por isso a necessidade de libertar os servos –, assim como a superação dos feudos, o que permitiu a criação de um mercado nacional único, além de um Estado centralizado que permitisse uma centralização econômica e política desse mercado (VÁZQUEZ, 2007).

Este novo sistema econômico é regido pela lei da obtenção do máximo lucro e, portanto, gera uma lei moral própria, que não pode alterar a necessidade objetiva de que o capitalista compre, através do salário, a força de trabalho de um trabalhador e que o explore para obter mais-valor. Essas relações objetivas criam um solo fértil para o surgimento do “espírito de posse, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado” (Vázquez, 2007, p. 48). Cada pessoa só pode confiar em si mesma, pois o mundo agora é uma guerra de todos contra todos, no qual o ganho de um é a perda do outro.

Portanto, a moral se constitui enquanto normas não escritas que regem em determinada relação social de produção a forma como cada pessoa se relaciona com o outro, com si mesmo e com o mundo ao seu redor. E a ética é o estudo dessa moral, analisando como as normas surgem e se transformam, quais suas bases materiais, ou seja, não é um conjunto de normas escritas que determinam as ações dos sujeitos em cada caso concreto no mundo prático.

FORMAÇÃO HUMANÍSTICA COMO IDEOLOGIA

Segundo Tonet (s/d), atualmente existe uma ênfase nunca vista sobre a importância dos direitos humanos, necessidade do respeito à vida humana, relação harmônica com a natureza, ação política eticamente orientada e recuperação dos verdadeiros valores. Ao mesmo tempo, também nunca foi tão disseminada a ideia de que existe uma enorme confusão na área dos

valores, que antes seriam sólidos e estáveis e hoje em dia não o seriam. Aparentemente a sociedade se transformou, de uma hora para outra, em um vale-tudo, onde não se pode precisar o que é bom ou mau, correto ou incorreto e que os valores que mais emergem nos sujeitos são o individualismo, imediatismo e utilitarismo, chegando até mesmo ao cinismo mais aberto.

De acordo com o autor, existe uma dissociação entre a realidade objetiva, na qual se aprofunda a degradação da vida humana, e o discurso, que se prende em um apelo moralizante – baseado na solidariedade, ajuda, preocupação com o bem comum –, ou tentativas de fundar uma nova *ética*, que seja capaz de fazer frente a essas mudanças. Enquanto a realidade objetiva exige que sejam realizadas determinadas ações, que trata tudo, inclusive as pessoas, como coisas, que está centrada no interesse privado, se opõem uma reivindicação ética de que é preciso tratar as pessoas como fim, que é preciso ser mais solidária, se preocupar com o interesse público. Ou seja, confronta-se a realidade objetiva com um discurso mistificado, que ganha corpo em um ideal de ética – uma ética normatizadora –, que, segundo a ideologia do capital, poderá transformar essa mesma realidade objetiva, tão criticada.

No capitalismo a produção de mercadorias implica que o ser humano seja transformado em mercadoria, pois só assim é possível que se compre força de trabalho e se extraia do trabalhador o mais-valor, necessário para o constante aumento e valorização do capital. Assim, a única forma de fundar uma ética normatizadora que mistifique essas relações sociais ao invés de ser um estudo científico da moral, é através da dissociação da realidade objetiva e dos valores, sendo o suposto objetivo deles, da forma como estão pensados, quando transcendentalmente fundados, orientar a transformação da realidade.

De acordo com Tonet (s/d), o cerne das relações sociais capitalistas tem como princípio o interesse particular, porém, o reino dos valores pretende-se voltado para o interesse universal. Estas duas esferas são inconciliáveis, pois, enquanto a primeira é o fundamento do ser social em sua totalidade no capitalismo, sendo, portanto, a fonte da moral, a segunda só pode aparecer enquanto uma dimensão ideal, deslocada da realidade, aparecendo como um discurso vazio que nunca poderá ser efetivado na prática. Mas apesar de vazio, é um discurso socialmente necessário, pois se apresenta como um princípio

regulador, como algo necessário, mas de tal forma que é um horizonte que dificilmente será alcançado.

Essa ética idealizada, ideológica, funciona para acentuar a desumanização da vida, portanto, de forma oposta àquilo que reivindica, sendo um elemento funcional ao capital na medida em que permite que “funcione sem perder a sua natureza essencial, mas também sem deixar que as suas contradições internas emerjam com toda a sua força” (Tonet, s/d, p. 9). Por isso não concordamos que uma formação deva se basear em *sonhos e esperanças*, como afirmam Albuquerque e Giffin (2008), uma solução idealista, desvinculada da realidade objetiva.

Isso faz com que a humanização do capital, que é intrinsecamente impossível, seja vista como possível e realizável, mesmo que de modo lento e gradual, pois a ação imediata e tópica pode mostrar certo sucesso visível. Porém, como a conexão dessa ação com o objeto maior não pode ser demonstrada, é apenas uma suposição, sua possibilidade passa para o âmbito da fé. “Ou seja, não posso demonstrar a relação que existe entre o que estou fazendo e a humanização do capital, mas mesmo assim acredito!” (Tonet, s/d, p. 9). Já o possível, a superação do capital, da propriedade privada dos meios de produção, é tida como irrealizável, pois uma ação imediata e tópica não apresenta, no momento histórico atual, qualquer sucesso visível.

Entendemos ser compreensível que as pessoas procurem soluções que resultem em resultados *palpáveis*, que forneçam elementos que provem que determinadas ações estão corretas e devem ser seguidas. Resultados que são ações coletivas, cuja ação individual está dentro de uma totalidade universal, e cujo resultado individual não corresponde necessariamente ao resultado universal almejado, são muito menos *palpáveis* para as pessoas. Por isso a necessidade de um conhecimento profundo da realidade social para permitir apreender as conexões entre a realidade objetiva e o que se diz dela. Assim, em conjunto à fé, pode-se dizer que não se travam lutas universais no capitalismo, pois “não compreendo que se possa fundamentar a possibilidade da erradicação do capital e por isso não creio nisso” (TONET, s/d, p. 10).

Dessa forma, a formação humanística, um discurso ideológico que mistifica a realidade, esconde as relações sociais que tratam o ser humano

como mercadoria, ao mesmo tempo que fornece uma *falsa esperança* de que é possível reformar radicalmente essas relações na direção oposta.

FORMAÇÃO ÉTICA COMO NORMATIZAÇÃO IDEOLÓGICA

Na educação existe uma ênfase dada à superação tecnicista, que seria não humanizada, pela via de uma suposta formação humanística. Segundo o mesmo discurso, essa superação também se daria através de uma formação ética, pois o tecnicismo seria não ético.

A moral são as normas não escritas que regem as relações dentro de determinada sociedade e a ética é o estudo dessa moral. Assim, só se pode julgar moralmente aqueles atos que são realizados livre e conscientemente, nos quais foi possível optar entre várias possibilidades, pois somente nesses casos a responsabilidade pode ser assumida pelo sujeito ou grupo social que praticou a ação. Não se pode responsabilizá-los (julgá-los moralmente) pelas ações que não foram praticadas livre e conscientemente, mesmo que essa liberdade não exclua certa determinação. Dessa forma, não se pode julgar moralmente o fato histórico da acumulação que deu início ao capitalismo, apesar dos sofrimentos e humilhações que ocorreram em conjunto, pois não se tratava de um resultado visado livre e conscientemente. Com o mesmo sentido, não se pode julgar moralmente o capitalista singular, pois ele suas ações estão de acordo com necessidades históricas, impostas “pelas determinações do sistema, ainda que se possa julgar o seu procedimento na medida em que, pessoalmente, pode optar entre várias possibilidades” (VÁZQUEZ, 2007, p. 57). Portanto, a riqueza moral de uma sociedade é proporcional ao grau de possibilidades que oferece para que seus membros assumam a responsabilidade pessoal ou coletiva de seus atos, ou seja, quanto mais livres forem para agir conscientemente.

A moral muda historicamente dependendo das relações sociais de determinada comunidade, porém, sua função social se mantém, a de regular as ações particulares nas relações coletivas, do sujeito com a comunidade, com vistas a preservar a sociedade em seu conjunto e, dentro dela, a integridade do grupo social. Essas normas morais implicam uma relação livre e consciente entre esses sujeitos e a comunidade, porém, essa relação está socialmente

condicionada, pois todo sujeito é um ser social. Isso significa que cada um se comporta moralmente dentro de certas relações e condições sociais determinadas que ele *não escolheu*, além de estar dentro de um sistema de princípios, valores e normas que *não inventou*, mas que recebeu socialmente, regulando suas relações com membros da comunidade ou ela como um todo. Além disso, mesmo que a consciência seja singular e sendo nela que se operam as decisões de caráter moral, por ser condicionada socialmente, não deixa de refletir uma situação social concreta. Isso explica o porquê diferentes membros de uma determinada sociedade, em uma mesma época, reagem de maneira semelhante.

Além de precisar ser um ato livre e consciente, o ato moral precisa ser teleológico, ter um resultado antecipado e, além disso, a decisão de realmente alcançar esse resultado. A consciência desse fim e a decisão de alcançá-lo é o que qualifica o ato moral como voluntário e é isso que o diferencia dos outros atos que estão à margem da consciência, como os fisiológicos ou psíquicos automáticos (instintivos ou habituais) que se produzem no sujeito sem sua intervenção ou controle, sendo inconscientes e involuntários, portanto, não morais. Soma-se à antecipação do fim, a responsabilidade do agente moral em responder também pelos meios empregados e pelos resultados reais obtidos (VÁZQUEZ, 2007).

Cabe destacar aqui que ser um ato consciente e livre não reduz o ato moral ao aspecto subjetivo, pois ele mostra um lado objetivo que vai além da consciência, como o emprego de determinados meios, resultados objetivos, consequências. Também não é possível focar o ato em um só de seus elementos, não podendo ser encontrado o significado moral de tal ato unicamente em seu motivo, pois o sujeito da ação pode não reconhecê-lo claramente ou não ter consciência dele.

O ato moral é, portanto, uma totalidade constituída pelo motivo, fim, meios, resultados e consequências objetivas, com o subjetivo e o objetivo como componentes dialéticos, e sua avaliação necessita se dar a partir das relações mútuas entre esses vários elementos, assim como a relação destes com a moral que vigora na época e na sociedade do sujeito avaliado.

Assim, segundo Vázquez (2007, p. 81), “com a ajuda da norma, o ato moral se apresenta como a solução de um caso determinado, singular. A

norma, que apresenta um caráter universal, se singulariza, desta maneira, no ato real”. Mesmo que a norma seja aplicável aos casos particulares, é impossível prever todos os acontecimentos entre a intenção e o resultado do ato moral, podendo ocorrer que este último seja totalmente diferente da intenção inicial. Isso significa que, como são muitos os casos que recorrem à mesma norma moral, os fins precisam ser hierarquizados de modo diverso, fazendo com que, conseqüentemente, as soluções sejam diversas, mesmo em situações análogas. Assim sendo, fica impossível determinar previamente e com toda certeza o que se deve fazer em cada caso.

De acordo com Vázquez (2007), quando deparados com um caso concreto, os sujeitos não se encontram totalmente desamparados, pois possuem um código moral como bagagem, porém, devido às peculiaridades de cada situação e seus aspectos imprevisíveis, também não se pode considerar estes sujeitos como totalmente amparados. “Confrontando a norma com as exigências práticas, surge assim uma situação problemática que assume a forma de um conflito de deveres ou dos assim chamados casos de consciência” (VÁZQUEZ, 2007, p. 82).

Devido ao contexto, à singularidade, novidade e imprevisibilidade de cada situação real, é impossível ditar previamente uma regra de realização para cada um dos casos particulares, o que não significa que não se deve confrontar a situação com uma norma moral de caráter geral. Além disso, ao oferecer ao sujeito uma decisão segura, lhe apresentando previamente o que deverá decidir em cada caso, fica empobrecida sua vida moral, pois sua responsabilidade pessoal na tomada de decisão correspondente, além dos meios que serão utilizados para alcançar o fim determinado, fica reduzida.

Por esta razão, não se pode julgar um ato somente através de uma norma ou regra de ação, sendo necessário examinar também as condições concretas nas quais ele se realiza, para que se possa determinar se o sujeito tinha a possibilidade de opção e de decisão para que lhe possa ser atribuída uma responsabilidade moral.

Segundo Vázquez (2007), analisada a ação concreta enquanto totalidade, só se pode julgar a responsabilidade moral de um sujeito caso ele tenha consciência do ato, pois ignorar as circunstâncias, a natureza ou as conseqüências da ação é uma condição para eximi-lo dessa responsabilidade,

“particularmente quando é devida ao nível de desenvolvimento moral pessoal em que o sujeito se encontra ou ao estado de desenvolvimento histórico, social e moral em que se encontra a sociedade” (Vázquez, 2007, p. 112). Porém, é necessário que não só não as conhecia, como não podia e não tinha a obrigação de conhecê-las, ou seja, o sujeito não é responsável por sua ignorância ou se encontra na impossibilidade subjetiva e/ou objetiva de ser consciente do seu ato.

Isso pode se manifestar, por exemplo, quando o sujeito está sob a pressão de uma coação externa. É tomada do sujeito a possibilidade de escolher o caminho e decidir o resultado desejado, não lhe permitindo seguir outro caminho e, dessa forma, não se pode responsabilizá-lo pela forma como agiu. A coação externa pode anular a vontade do sujeito e até eximi-lo de sua responsabilidade pessoal, porém, isso não se dá de forma absoluta, porque mesmo em casos de coação severa, existe certa margem de opção e, conseqüentemente, de responsabilidade moral.

Mesmo assim, a ideologia dominante diz que existem essas possibilidades, de ir contra a coação externa e, em alguns casos, isso corresponde à realidade. Porém, em geral, essa possibilidade não existe, sendo o discurso um instrumento ideológico baseado em conteúdo idealizado que não tem correspondência no real, não existe na prática. Mas, apesar de tudo isso, mesmo que o sujeito esteja condicionado socialmente a buscar determinado fim, isso não o exime da responsabilidade de buscar brechas na coerção e procurar fins que levem à transformação da realidade objetiva da sociedade atual que exige esse tipo de moral.

No capitalismo, o fim social previsto é a obtenção de lucro. Dessa forma, o trabalhador se vê em relações concretas em que há uma inversão dos fins e meios utilizados no discurso. Para o profissional de saúde, por exemplo, o discurso é de que o fim é a saúde do paciente, sendo que os objetos de sua prática se constituem como um meio de atingir esse objetivo; porém, o fim, concretamente, na sociedade capitalista, é o lucro, e a saúde é utilizada como um meio para atingir esse fim. A saúde se torna um meio para obter o lucro para o capitalista, e também um meio para receber um salário no final do mês e sobreviver, no caso do trabalhador. Devido à alienação das relações sociais capitalistas, rompe-se a articulação entre os motivos da atividade e os fins

esperados (Leontyev, 2009), transformando a saúde, que deveria ser o fim social almejado, em apenas mais um meio de obter lucro e valorizar capital. Apesar disso, é imposto um julgamento moral sobre o sujeito, mesmo que ele não tenha liberdade para optar entre diversas possibilidades.

Tomando novamente os profissionais de saúde como exemplo, criticam-se os trabalhadores por não aderirem às políticas públicas de humanização, entendendo isso como um paradoxo inexplicável. Porém, essa situação de não cumprimento na prática das políticas *moralizantes* só é paradoxal se não entendermos que esse discurso humanista e ético está em contraposição à realidade prática, ou seja, que ele procura mistificar a realidade objetiva, velando uma análise profunda da moral da sociedade capitalista, culpabilizando a pessoa singular ao invés de se realizar a crítica à esfera universal, social, que deu origem à moral em questão.

Além disso, ao internalizar o discurso humanístico e ético e, na prática, não conseguir executar ações nesse sentido – ações *humanas* e *éticas* –, pode levar ao adoecimento do sujeito, principalmente psíquico, como, por exemplo, o sentimento de frustração em saber que seu ato vai contra aquilo que é realmente necessário para o paciente, mas mesmo assim o profissional é obrigado a realizá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moral da sociedade capitalista – imanente a ela, portanto, presente desde seu início até o seu final – é, em última instância, realizar ações para obter lucro e valorizar capital. Mas, com a reestruturação produtiva iniciada com a crise do início da década de 1970, essa moral acentuou-se dentro das relações entre as pessoas. Com isso surgem críticas a essas relações, porém, sem um entendimento profundo do modo de produção, essas críticas incidem não sobre as relações sociais de produção, e sim sobre a educação, especificamente sobre o ensino técnico-científico. Surge assim uma dicotomia entre o ensino técnico-científico, considerado não humano e não ético, e o ensino humanístico e ético, profundamente arraigado no ideário do aprender a aprender.

Dessa forma, consideramos que o ensino de *Humanidades* busca melhorar a formação atual, de forma positiva. Porém, sem um entendimento aprofundado das relações sociais em que está imersa a formação do indivíduo, reivindicar essa formação acaba se tornando apenas um discurso que não muda realmente a situação e, ao contrário, acaba forçando o indivíduo a se adaptar o máximo possível a essa realidade – além de poder causar sofrimento psíquico. Por isso, não são as sociedades atuais que necessitam de cidadãos éticos, como afirmam Finkler, Caetano e Ramos (2011), e sim é necessário mudar o modo de produção do qual surgem essas relações morais que colocam o lucro acima de tudo, acima inclusive da própria vida humana.

Assim, consideramos necessário o ensino de conteúdos chamados de *Humanidades*, mas não com o intuito de que com essas disciplinas o indivíduo possa se tornar humano e ético, mas sim pelo conteúdo filosófico que elas fornecerão para os formandos. As disciplinas de *Humanidades* são apenas uma tentativa temporária de combater as relações sociais de produção capitalista, porém, simplesmente a existência delas não acaba com as causas que levam a que sejam necessárias.

No bojo das disciplinas de *Humanidades*, também consideramos equivocada a dicotomia existente entre estas e as disciplinas *Técnicas*. A partir de uma crítica que não compreendia – ou não queria compreender – as determinações do modo de produção, surge um fetichismo da técnica, na qual ela se torna o mal a ser combatido. Entendemos que não é o ensino técnico que não é humano e ético e que o aprender a aprender é humano e ético. Ambos são frutos das relações sociais alienadas e estranhadas do capitalismo e, conseqüentemente, não permitem que se desenvolvam essas características almeçadas. Porém, esse fetichismo acaba fortalecendo o ideário do aprender a aprender com relação a não transmissão de conteúdos científicos no processo de formação, impedindo que os indivíduos se apropriem daquilo que foi produzido historicamente pela humanidade, ou seja, que seja de fato educado.

Dessa forma, pretende-se uma formação que ensine a ser *mais humano*, porém, a suposta formação humanística é, na verdade, um discurso ideológico, que mistifica a realidade, escondendo as relações sociais que tratam o ser humano como mercadoria, ao mesmo tempo em que fornece uma *falsa esperança* de que é possível reformar radicalmente essas relações em

uma outra direção, que trate todo sujeito como ser humano, sem alterar o modo de produção que origina essas relações. E a ética é entendida como conjunto de normas escritas que devem ser seguidas para que exista uma relação humana entre os sujeitos. Porém, essa ética normatizadora procura, na verdade, adaptar o máximo possível o sujeito ao modo de produção capitalista.

Para a transformação deste modo de produção é preciso atuar com uma práxis revolucionária em suas contradições e, no caso em questão, se faz necessária uma ética que seja o estudo científico da moral existente na sociedade. É preciso, portanto, não uma ética idealizada, e sim uma ética que seja o estudo científico da moral existente no capitalismo, para que seja possível transformá-la a partir da transformação das relações sociais existentes. É preciso um ensino escolar baseado em conteúdos científicos e uma prática que permitam ao sujeito se apropriar do entendimento das relações sociais em que está imerso e, dessa forma, entender as dimensões humana e moral e, assim, atuar de forma a realmente enxergar o outro como ser humano e não mediado pela e como uma mercadoria.

Faz-se necessário superar as relações sociais de produção capitalistas, pois são relações alienadas, que invertem fins e meios, transformando tudo e todos em mercadorias, com o objetivo de adquirir lucro para valorizar capital. A educação pode ser utilizada como instrumento para a superação dessa sociedade rumo a outra, na qual os sujeitos sejam realmente livres, de forma a não viver nos limites de sua subsistência e sim alcançar níveis de objetivação e apropriação nunca vistos antes na história da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Verônica Santos; GIFFIN, Karen Mary. Globalização capitalista e formação profissional em saúde: uma agenda necessária ao ensino superior. **Trab. educ. saúde**. vol.6, n.3, pp. 519-538, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n3/07.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MARTINI, Rosa Maria Filipozzi; MUTTI, Regina Maria Varini. Questão ético-moral na formação dos enfermeiros e médicos: efeitos de sentidos nos discursos docentes. **Texto Contexto Enferm**. vol.18, n.4, pp. 713-21, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n4/13.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza. A dimensão ética da formação profissional em saúde: estudo de caso com cursos de graduação em odontologia. **Ciênc. saúde colet.** vol.16, n.11, pp. 4481-4492, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n11/a21v16n11.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

GONZÁLEZ-BLASCO, Pablo; MORETO, Graziela; JANAUDIS, Marco Aurelio; BENEDETTO, Maria Auxiliadora de; DELGADO-MARROQUÍN, Maria Teresa; ALTISENT, Rogelio. Educar las emociones para promover la formación ética. **pers.bioét.** vol.17, n.1, pp. 28-48, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/pebi/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

LEONTYEV, Aleksei Nikolaevich. **The development of mind.** Pacifica: Marxists Internet Archive, 2009.

SILVA, Marcelo José de Souza e. **A educação farmacêutica como instrumento para a manutenção ou transformação da sociedade:** um estudo a partir do curso de farmácia da Universidade Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

TEIXEIRA, Marcus Zulian. Possíveis contribuições do modelo homeopático à humanização da formação médica. **Rev. bras. educ. med.** vol.33, n.3, pp. 465-474, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n3/16.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

TONET, Ivo. **Ética e capitalismo.** Disponível em: <www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/ETICA_E_CAPITALISMO.pdf>. Acesso em: 12/11/2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

¹Farmacêutico, mestre em educação pela UFPR. Doutorando em medicina preventiva pela USP - Universidade de São Paulo. E-mail: marcelojss@gmail.com

RECEBIDO EM: maio/2014

APROVADO EM: junho/2014

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO SOCIAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

PUBLIC POLICY EDUCATIONAL: NOTES ABOUT SOCIAL LAW OF QUALITY IN EDUCATION

**Cleia Simone Ferreira¹
Everton Neves dos Santos²**

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Paulo Freire

RESUMO

As Políticas Públicas Educacionais enquanto direcionadoras na construção de uma escola que oferece uma formação cidadã, foi o tema debatido neste artigo. O objetivo foi analisar a importância das Políticas Públicas Educacionais, para qualificar a educação pública no Brasil, ampliando a qualidade do ensino fundamental. Para o alcance do objetivo traçado foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com análise qualitativa, a qual permitiu a construção de considerações finais, sem contudo, ousar o fechamento do assunto, que envolve-se num contexto de complexidade, necessitando o aporte do Direito. O estudo considerou na essência que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1998, foram a base da construção do conceito de qualidade na educação enquanto direito social.

Palavras-chave: Qualidade na Educação - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Constituição Federal.

ABSTRACT

The Public Policy Education direcionadoras while the construction of a school that offers a citizenship training, was the topic discussed in this article. The objective was to analyze the importance of Public Policy Education, to qualify for public education in Brazil, increasing the quality of basic education. To reach the objective outlined a literature research with qualitative analysis, which allowed the construction of final remarks, without, dare closure of the issue, which involves in a context of complexity, requiring the contribution of law was developed. The study considered the essence of the 1988 Federal Constitution, the Statute of Children and Adolescents promulgated in 1990 and the Law of Guidelines and Bases of Education 9.394/1998, were the basis for the construction of the concept of quality in education as a social right.

Keywords: Quality in Education - Statute of Children and Adolescents - Law of Guidelines and Bases of Education - Federal Constitution.

1 INTRODUÇÃO

No decurso deste artigo, dentre os temas abordados três se despontam: as políticas públicas educacionais; a qualidade na educação com foco ao ensino fundamental e, a concepção de que a discussão aqui apresentada está diretamente relacionada ao direito social de todos os cidadãos.

Não há como construir uma sociedade efetivamente voltada para a cidadania, a ética e valores de família sem que a educação possa ser o alicerce que fecunda os pilares da dignidade. Assim, resta analisar os problemas que são vislumbrados na educação atual, com ênfase para o ensino fundamental, tratando inclusive do processo de ajustes e transformações que se iniciaram no Brasil com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 a partir das Leis Federais nº 11.114/2005 e 11.274/2006.

Considera-se importante salientar que as mudanças vivenciadas nas últimas duas décadas na educação brasileira estão envoltas na evolução das LDBs e, especialmente, no uso de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a construção de uma educação inclusiva, cidadã e de qualidade.

A proposta aqui apresentada teve como objetivo analisar a importância das Políticas Públicas Educacionais, para qualificar a educação pública no Brasil, ampliando a qualidade do ensino fundamental.

Para a realização do estudo foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa em dados secundários, possibilitando a construção de conhecimentos acerca do tema Políticas Públicas Educacionais e a necessidade de uma perspectiva social para a construção de uma educação de qualidade.

A qualidade da educação aqui comentada não trata somente dos métodos e processos educacionais, mas especialmente, o direito a educação cidadã que deve ser assegurada a todas as pessoas como forma de construir uma sociedade em que o art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que preceitua: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. [...]” (ELIAS, 2010), não seja

somente mais uma norma legal, mas um instrumento norteador na construção de uma nova sociedade.

Não obstante as mudanças exigidas na sociedade contemporânea que se constrói sob o auspício de uma nova ordem na educação, este artigo trará a lume o fato de que a educação no Brasil cingiu-se de complexidade especialmente, posterior a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe uma visão humanizada a toda a sociedade e adentrou os portões das escolas.

Será, portanto apontado neste artigo que a qualidade do ensino e a construção de uma educação cidadã, constituem temas com importantes focos de discussões, que se fundamentam no ECA, nas novas leis que servem de base para a LDB n. 9394/96 e assim ocorre a definição das Políticas Públicas Educacionais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Antes de adentrar no contexto que envolve as Políticas Públicas Educacionais, tem-se o entendimento do que vem a ser Política Pública, que a partir da etimologia da palavra se refere ao desenvolvimento a partir do trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões (OLIVEIRA, 2010).

Sob este entendimento conceitua-se que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

É importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes as escolas públicas, mas também, a construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas.

No Brasil, com ênfase para a última década a expressão Políticas Públicas ganhou um rol de notoriedade em todos os campos, fala-se de Políticas Públicas para a educação, saúde, cultura, esporte, justiça e assistência social. No entanto, tais políticas nem sempre trazem os resultados esperados, pois somente garantir o acesso a todos estes serviços públicos não significa que estes tenham qualidade e, que efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados (SETUBAL, 2012).

Diante destes aspectos tem-se que as Políticas Públicas se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas, que reduzem a possibilidade de qualidade na educação. No entanto, somente o direcionamento destas para a educação não constitui uma forma de efetivamente auxiliar crianças e adolescentes a um ensino de melhor qualidade, posto que existam outros pontos que também devem ser tratados a partir das Políticas Públicas, como os problemas de fome, drogas e a própria violência que vem se instalando nas escolas em todo o Brasil (QUADROS, 2008).

Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania (GIRON, 2008).

Tem-se que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação, são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente, o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares (FREIRE, 1998).

Neste sentido, tem-se que as Políticas Públicas Educacionais estão diretamente ligadas a qualidade da educação e, conseqüentemente, a construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade.

3 EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: Uma História de Encontros e Desencantos

A escola pública brasileira vem demonstrando, especialmente, nas últimas décadas um processo de desenvolvimento no contexto organizacional

e de gestão, partindo do princípio que a democracia gera qualidade e oportunidade a todos também no âmbito escolar. Porém, a educação pública necessita mais do que oferecer escolas, mas é imprescindível ter docentes conscientes de seu papel educacional, tanto quanto social, bem como sejam oferecidas as crianças oportunidades de aprendizagem a partir da construção de conhecimento (BOLZANO, 2004).

A luta por uma escola cidadã no Brasil é envolvida por uma história de encontros e desencantos em que nem sempre o foco dos projetos é a qualidade da educação e a construção da cidadania, isto é:

Ao evidenciar um conjunto de concepções, práticas e estruturas inovadoras, a experiência da escola cidadã aponta possibilidades de uma educação com qualidade social, não redutora à dinâmica mercantil. O desenvolvimento de uma cultura participativa, de uma inquietação pedagógica com a não-aprendizagem, da busca dos aportes teóricos da ciência da educação, legitima a idéia de que a não-aprendizagem é uma disfunção da escola e que a reprovação e a evasão são mecanismos de exclusão daqueles setores sociais que mais necessitam da escola pública. Isso levou à convicção da necessidade de reinventar a escola, de redesenhá-la de acordo com novas concepções. Os avanços na formação em serviço evidenciaram aos educadores que a estrutura convencional da escola está direcionada para transmissão, para o treinamento e para a repetição, tendendo a neutralizar as novas proposições pedagógicas, no máximo transformando-as em modismos fugazes. Por isso, embora essenciais, não bastam apenas mudanças metodológicas, novidades teóricas, a adesão aos princípios de uma escola inclusiva, democrática, com práticas avaliativas voltadas ao sucesso do educando, é indispensável ainda a superação da estrutura taylorista-fordista, redefinindo os espaços, os tempos e os modelos de trabalho escolar (AZEVEDO, 2007).

Neste sentido, se observam que as transformações vivenciadas no cenário educacional, especialmente, nas escolas públicas nas últimas décadas, estão diretamente ligadas às mudanças ocorridas nos campos político, social econômico e cultural, que originam uma nova situação nas condições de vida da sociedade, seja no campo social ou econômico (FURGHESTTI, 2012).

Compreender a necessidade de qualidade na educação e buscar a construção desta qualidade somente ocorre quando a escola cumpre com seu papel social e educacional, pois, quando a escola não cumpre efetivamente seu papel (SAVIANI, 2010).

Dentre os processos que envolvem o desencanto com a educação pública, tem-se o fato de que:

Crianças de 5ª série que não sabem ler nem escrever, salários baixos para todos os profissionais da escola, equipes desestimuladas, famílias desinteressadas pelo que acontece com seus filhos nas salas de aula, qualidade que deixa a desejar, professores que fingem que ensinam e alunos que fingem que aprendem. O quadro da Educação brasileira (sobretudo a pública) está cada vez mais desanimador. [...] (BENCINI, 2006).

Esta realidade de desencanto com a educação brasileira assegura a esta um status de baixa qualidade, seja no contexto de toda a estrutura organizacional e educacional vivenciada, seja nos resultados de desempenho dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

3.1 A Qualidade da Educação

A qualidade na educação é elemento complexo devido a sua abrangência e necessidade de ter nas características físicas da escola, nos docentes e na didática de ensino fatores que possibilitem a construção desta qualidade. Isto não significa dizer que nenhuma criança ou adolescente fique fora da sala de aula é, importante que exista qualidade nesta escola básica, oferecida para todos (BOLZANO, 2004).

Com a necessidade de construir uma sociedade mais justa, digna e cidadã as discussões sobre a qualidade da educação se exacerbaram, neste campo tem-se que:

A QUALIDADE do ensino tem sido foco de discussão intensa, especialmente na educação pública. Educadores, dirigentes políticos, mídia e, nos últimos tempos, economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento têm ocupado boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino. Essa invasão de profissionais não identificados ou não envolvidos com as atividades do campo educacional merece uma reflexão. Não se trata aqui de preconizar o monopólio da discussão da educação aos educadores, mas de registrar a intensa penetração ideológica das análises, dos procedimentos e das receitas tecnocráticas à educação (AZEVEDO, 2007).

A qualidade da educação, especialmente nas escolas públicas não podem ser construídas com base unicamente em políticas quantitativas e privatizadoras, em que a escola particular seja símbolo de eficiência, mas em programas que tenham no resgate da qualidade da escola pública a sua força para alcançar efetivamente um melhor nível educacional.

No Brasil a eficiência das escolas públicas, que poderiam ser traduzidas em qualidade educacional, está intimamente ligada a influencia tecnicista dos americanos e do humanismo republicano. Porém, este humanismo é contraditório, pois não tem por objetivo a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e, sim, de seus direitos, fazendo surgir um paternalismo que oprime a escola a oferece educação e não educação de qualidade (LIBERATI, 2004).

Esta qualidade não é alcançada com uma educação institucionalizada que busca fornecer conhecimento já pronto para que as crianças e os adolescentes continuem a propagação desta sociedade mercantilizada, mas deve buscar a geração e transmissão de valores éticos, morais e cidadãos que efetivamente são construtores de novos conhecimentos e de uma sociedade a luz da cidadania (FURGHESTTI, 2012).

3.2 A Educação com Base nas Leis Federais

Embora as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 possam ser compreendidas como instrumentos de avanço na educação, há que se avaliar que as mudanças na educação brasileira iniciaram-se com a LDB 9.394/1996, que constituíram a fonte de ações para um novo olhar das políticas públicas na educação (FURGHESTTI, 2012).

Considera-se importante comentar que a LDB 9.394/1996 foi um marco nos rumos da educação brasileira, consubstanciando em seu art. 2º que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A luz desta avaliação tem-se que as leis 11.114/2005 e 11.274/2006, trouxeram mudanças, porém não alteraram na essência a LDB 9.394/1996 devido a sua importância no campo dos avanços para a educação e de leis a ela direcionadas.

Dentre as principais inovações das Leis Federais nº 11.114/2005 e 11.274/2006, está à garantia de que a educação oferecida a todas as crianças e adolescentes na escola pública brasileira será de qualidade, pois não basta apenas acesso a escola é preciso oportunidade de aprendizagem e construção de conhecimento.

No que concerne à garantia de qualidade da educação, tem-se:

[...] o inciso IX do art. 4º da LDB dispõe que: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem” (AZEVEDO, 2007)

A LDB apresentou que o ensino de qualidade está diretamente ligado a diversos fatores, como a quantidade de alunos em sala de aula; a disponibilidade de recursos materiais, humanos e didáticos em sala de aula e a contextualização da escola com a sociedade, especificamente, com a comunidade em que se encontra inserida (FURGHESTTI, 2012).

3.3 A Educação e o ECA

O ECA pode ser considerado um dos grandes marcos do Direito brasileiro, sendo um divisor de águas, não apenas nas questões de proteção aos direitos de menores em confronto com a lei, mas também, nos aspectos que envolvem a educação.

A origem do ECA assim como da LDB de 1996 se alicerçaram em uma necessidade de liberdade e direitos negados nas décadas anteriores:

Nas décadas de 1970 e 1980, durante a ditadura militar pós AI-5 e até pouco depois da sua queda, teve lugar um longo processo de reorganização das forças sociais no Brasil, que levou ao surgimento de diversos movimentos sociais setoriais, à formação de novas organizações político partidárias de base e expressão popular nunca

vista, como o caso do Partido dos Trabalhadores, e que culmina com o processo da Assembléia Nacional Constituinte (em diante ANC) de 1986, e da promulgação de algumas leis setoriais posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (MANCILLA, 2006).

Considera-se que tanto o ECA, quanto a LDB foram precedidos por uma mobilização social que continha ânsias sociais, especialmente, no campo da educação e da democracia. Assim, ambas as leis influenciaram grandemente no novo posicionamento da educação pública que intentou o resgate da proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

A educação no ECA está priorizada nos arts. 4º abaixo apresentado e o 54 anteriormente exposto no presente estudo, sendo que o primeiro trata dos direitos essenciais de crianças e adolescentes e deveres do Estado e de toda a sociedade que deve protegê-los:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Sob o manto protetor da lei, o ECA buscou inovar por possibilitar que crianças e adolescentes a partir do seu direito de inserção a escola e ensino de qualidade, partindo do princípio que um bom nível de educação permite profundas mudanças socioculturais e políticas (OLIVEIRA, 2003).

Falar da educação em relação ao ECA é, antes de mais nada, propagar uma das principais preocupações deste estatuto, pois ele traz em seu bojo a essência do processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, enquanto direito social.

3.4 A Educação a Luz da Constituição Federal

A Constituição Federal brasileira de 1988, considerada a mais humana de todos os tempos, trouxe em seu bojo abordagens importantes para a educação. Nesta contextualização, o artigo 205 preleciona que:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento de pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BULOS, 2009).

Não obstante aponta-se que a Constituição Federal (CF) não traz em seu bojo somente o acesso à escola, mas o pleno desenvolvimento das pessoas a partir da educação, o que denota a pertinência de uma educação de qualidade. Sendo que a CF em seu art. 205, VII, menciona a “garantia de padrão de qualidade” do ensino, ou seja, não apenas o acesso de crianças e adolescentes a escola, mas um ensino de qualidade. Garantia está também presente no inciso IX do art. 4º da LDB.

Ao tratar sobre a educação à luz da Constituição Federal, tem-se que segundo a: “[...] legislação brasileira, o direito à educação engloba os pais, o Estado e a comunidade em geral e os próprios educandos, mas é obrigação do Estado garantir esse direito, inclusive quando o assunto é qualidade. [...]” (CABRAL, 2012).

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 a educação pública de qualidade é obrigação do Estado, sendo ainda o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, um direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal em seu art. 6º preceitua:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010) (BRASIL, 2010).

Neste enfoque quando é negado a qualquer criança ou adolescente o seu direito de frequentar uma escola e receber um ensino de qualidade, possibilitando a construção de valores que o levam ao exercício da cidadania, se está negando um direito social amparado na Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre o que é qualidade na educação remontam a diversos aspectos, sendo que no decorrer da construção deste artigo, tem-se que esta qualidade origina-se de diversos indicadores: a qualidade da

estrutura predial, organizacional e humana das escolas, além do aporte metodológico e didático que possibilita aos docentes oferecer um processo ensino-aprendizagem qualitativo.

As Políticas Públicas Educacionais são de extrema importância no que se relaciona a tornar o ensino fundamental público mais qualitativo, em todos os âmbitos formando assim, verdadeiros cidadãos.

O Brasil passou nas décadas de 70 e 80 por um processo de impedimento do crescimento intelectual e escolar. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDB 9.394/1996 foram instrumentos da reconstrução de um país efetivamente democrático, em que a educação não apenas torna-se um direito de crianças e adolescentes, mas um dever do Poder Público, família, escola e toda a sociedade.

Considerou-se ainda que as alterações da LDB 9.394/1996 nos anos de 2005 e 2006, não modificaram a sua essência que constitui o alicerce de uma educação pública de qualidade efetivamente formadora de cidadãos aptos a construir uma nova sociedade.

Por fim, aponta-se que a Constituição Federal de 1988 diversa da maioria das constituições e instrumentos internacionais, não apenas tratou da educação, mas fez menção expressa a necessidade de que se ofereça uma educação pública de qualidade e acessível a todos. Sob o manto protetor deste instrumento, tornou-se assim, a educação de qualidade, um direito social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estud. av.** v.21. n.60. São Paulo. May/Aug. 2007.

BENCINI, Roberta; MORAES, Trajano de; MINAMI, Thiago. O desafio da qualidade não dá mais para esperar: ou o Brasil coloca a Educação no topo das prioridades ou estará condenado ao subdesenvolvimento. A boa notícia é que a situação tem jeito se a sociedade agir já. **Nova Escola**. Ano XXI. N.1996. Out. de 2006.

BOLZANO, Sonia Maria Nogueira. Do direito ao ensino de qualidade ao direito de aprender com qualidade – o desafio da nova década. In: LIBERTI, Wilson

Donizeti. **Direito à educação:** uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004, p.122.

BRASIL. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 25 Abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 25 Abr. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 Abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 Abr. 2013.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Constituição federal anotada.** 9. ed. rev. e atual. até a EC n.57/2008. São Paulo: Saraiva, 2009.

CABRAL, Karina Melissa; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação.** Porto Alegre. v.35. n.1. jan./abr. 2012.

ELIAS, Roberto João. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva; GRECO, Maria Terêsa Cabral; CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento. **IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** 2012.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. **Revista de Educação.** PUC-Campinas. Campinas. n.24. jun. 2008.

LIBERATI, Wilson Donizetti. Conteúdo material do direito à educação escolar. In: LIBERTI, Wilson Donizetti. **Direito à educação:** uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.

MANCILLA, Claudio Andrés Barria. ECA, LDB e educação popular: perspectivas diversas para diversos fins. **Educação Popular.** n.06. 2006.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de; AMERICANO, Naura dos Santos. **Crianças e adolescentes em situação de rua: a difícil Arte de cuidar**. Rio de Janeiro: Nova, 2003.

QUADROS, Neli Helena Bender de. **Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação**. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Passo Fundo-RS: Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SETUBAL, Maria Alice. Com a palavra... **Consulex**. Ano XVI. N.382. 15 de Dezembro de 2012.

¹Pós-graduada em Direito Público pela UCDB; Pós-graduanda em Didática do Ensino Superior pela UNIC Rondonópolis; Pós-graduanda em Gestão Pública Municipal pela UFMT; Graduada em Direito pela UEMS; Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica da UNIC; Professora Universitária-UNIC Rondonópolis; Advogada OAB nº 14.055-B.

² Mestrando em Educação-UFMT Cuiabá; Especialista em Direito Público Material (Damásio de Jesus), Didática e Metodologia do Ensino Superior (Anhanguera); Tecnologia Contemporânea e Novas Práticas Educacionais (Faculdade João Calvino-BA). Graduado em Direito (Anhanguera) e Licenciatura em Matemática (UFMT). Técnico do Ministério Público de Mato Grosso; Professor UNEMAT.

RECEBIDO EM: julho/2014

APROVADO EM: agosto/2014