

REVISTA

# Labor

ISSN:1983-5000 Número 23 Vol. 01 Jan/Jun 2020



# Edição Jan/Jun 2020

Nº 23, Vol. 01

<http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>



Fortaleza/Ceará  
Junho/2020



Publicado no Brasil

**Universidade Federal do Ceará – UFC**

**Reitor**

Prof. Dr. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação**

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira

**Faculdade de Educação**

Prof<sup>a</sup> Heulália Charalo Rafante

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Prof. Valdemarin Coelho Gomes

**Linha de Pesquisa em Filosofia e Sociologia da Educação**

Prof. Sylvio de Sousa Gadelha Costa

**Eixo Economia Política, Sociabilidade e Educação**

Prof. Eneas de Araújo Arrais Neto

FICHA CATALOGRÁFICA

O46e NETO, Enéas Arrais de Araújo; PESCE, Sebastian *Et All* (Org.s)

Revista Labor – Edição 23 Volume 01. Fortaleza: Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE. Junho de 2020.

312f.

ISSN – 1983-5000

1. Educação. 2. Ensino 3. Economia Política 4. Formação dos Trabalhadores 5. Lutas Sociais. 6. Educação Profissional. 7 Mundo do Trabalho.

I. Revista. II Título

LABOR / BS

CDU – 377:06

## **Expediente**

### **Editores-Chefes**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

### **Editor-associado**

Dra. Elenilce Gomes de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Ceará, Brasil

### **Conselho Editorial (Nacional e internacional)**

Dr. Arno Münster, Universidade de Amiens - Paris, França

Dra. Iracy Picanço, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil (*In Memoriam*).

Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Maranhão, Brasil

Dra. Neusa Maria Dal Ri, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.

Dr. Ricardo Antunes, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil

Dr. Paolo Nosella, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil

### **Conselho Científico (Nacional e internacional)**

Dra. Ariana Cosme, Universidade do Porto, Portugal.

Dra. Antonia de Abreu Sousa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE, Ceará, Brasil

Dra. Aparecida Neri de Sousa, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, São Paulo, Brasil

Dr. Carlos Bauer de Souza, Universidade Nove de Julho - Uninove, São Paulo, Brasil

Dr. Domingos Leite Lima Filho, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Paraná, Brasil

Dr. Edson Caetano, Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Mato Grosso, Brasil

Dr. Erasmo Miessa Ruiz, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Ceará, Brasil

Dr. Evilasio da Silva Salvador, Universidade Federal de Brasília - UNB, Brasília, Brasil

Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Maranhão, Brasil

Dr. Francisco José Lima Sales, Universidade Federal do Ceará - UFC, Ceará, Brasil

Dr. Gabriel Grabowski, Universidade Feevale - FEEVALE, Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Joaquim Antônio de Sousa Pintassilgo, Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. Joice Estacheski, Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEEDPR, Paraná, Brasil

Dra. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Rio Grande do Sul, Brasil

Dra. Maria Aparecida Ciavatta, Universidade Federal Fluminense - UFF, Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Marise Nogueira Ramos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Marinalva Vilar de Lima, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Paraíba, Brasil

Dr. Océlio Jackson Braga, Universidade Federal do Ceará - UFC, Ceará, Brasil

Dr. Paulo Sergio Tumolo, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina, Brasil

Dr. Rocco Lacorte, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, Brasil

Dr. Pedro Francisco Gonzalez, Universidade dos Açores - UAC, Portugal

Dra Raquel Varela, Universidade Nova Lisboa, Portugal

Dr. Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Dr. Rony Cláudio de Oliveira Freitas, Instituto Federal do Espírito Santo, IFES, Espírito Santo, Brasil

Dra. Selma Borghi Venco, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, São Paulo, Brasil

Dra. Sonia Maria Rummert, Universidade Federal Fluminense - UFF, Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Ceará, Brasil

Dra. Yanina Débora Maturo, Universidade de Córdoba, Córdoba, Argentina

### **Equipe Técnica**

Erika Martins Araújo - Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil

Jerciano Pinheiro Feijó - Instituto Federal do Ceará - IFCE, Fortaleza, Ceará, Brasil

Kelma de Freitas Felipe - Instituto Federal do Ceará - IFCE, Fortaleza, Ceará, Brasil

### **Parecerista Ad-hoc**

Dra. Aline Pires

Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Dr. Edson Caetano

Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

Dr. Gilson de Sousa Oliveira

Dr. Jefferson Luis Brentini Silva

Dr. Raimundo França

Dra. Suzana Alves Escobar

Dr. Vantoir Roberto Brancher

Dr. Volmir Von Dentz

## Sumário

### Nota dos Editores

#### Apresentação Geral

06

Elenilce Gomes de Oliveira; Eneas de Araújo Arrais Neto

#### Apresentação do dossiê crítica à Economia Política, Trabalho e Educação no Capitalismo

07-09

Elenilce Gomes de Oliveira, Eneas de Araújo Arrais Neto

### Dossiê Crítica à economia política, trabalho e educação no capitalismo

#### A economia desgovernada

10-34

Ladislau Dowbor

#### Estremecimento do trabalho no Brasil

35-54

Márcio Pochmann

#### Trabalho e contradições do capital no século XXI: Breve Ensaio sobre a

Catástrofe do Capitalismo Global

55-75

Giovanni Alves

#### As máquinas inteligentes e o impacto sobre os empregos

76-92

Ana Patricia Dias Sales, Francisco José Lima Sales

#### Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político?

93-112

Neusa Dal Ri

#### Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia

113-130

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Mara Lúcia Ramalho, Virgínia Coeli Bueno de Queiro

#### A Consciência étnica do trabalho docente indígena (1988-2018)

131-152

Roberto Keneddy Gomes Franco

#### Trabalho e educação no campo: a educação popular de classe e socialista como

estratégia de superação do controle metabólico do capital

153-180

#### Ifes e Senai: análise comparativa sobre a docência na Educação Profissional

181-201

Tatiana das Mercês Januário, Marcelo Lima

#### Educação Profissional no Ensino Superior à Distância e o papel da tutoria para a formação humana: relato de uma experiência

202- 222

Maria Helena Bezerra da Cunha Diógenes, Lenina Lopes Soares Silva, Adriana Aparecida de Souza

#### Os saberes e os desafios da docência: o que dizem os professores da Educação Profissional e Tecnológica

223-243

Marizete Bortolanza Spessatto, Maria dos Anjos Lopes Viella, Celso João Carminati

**A educação profissional e tecnológica indígena:** travessia para a politecnicidade universal 244-259  
Paulo Roberto Arce Nicoulau, Ana Cláudia Ribeiro de Souza

**Orientação e desenvolvimento profissional para desempregados:** como aproximar o conhecimento à necessidade de inserção ocupacional\_ 260-275  
Remi Castioni, Nicole de Andrade Oliveira

**Estratégias de permanência no ensino superior para povos indígenas em uma Universidade Federal.** 276-294  
Alan Lucas de Oliveira Lima, Andrea Yumi Sugishita Kanikadan

**O Corpo e suas relações:** concepções em educação profissional e tecnológica 295-312  
Janaína Scopel Faé, Andréa Poletto Souza

## **Apresentação Geral**

É com prazer que apresentamos a primeira edição da Revista Labor do ano de 2020, n. 23, reunindo artigos científicos constituídos no âmbito dos programas de pós-graduação.

A edição é composta por dossiê e artigos de fluxo contínuo. O dossiê, intitulado Crítica à Economia Política, Trabalho e Educação no Capitalismo, foi organizado pela Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira e prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto.

A Revista Labor, criada em 2008, mantém a gratuidade no acesso, submissão e publicação. É membro do Fórum de Editores da Área de Educação (FEPAE) e da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC). Atribui Digital Object Identifier (DOI) permitindo a identificação única dos artigos publicados. Conquista maior presença nas métricas de citação de artigos publicados, auferindo, atualmente, h-6 no Google.Escholar. Adensa pareceristas internacionais tanto no comitê científico quanto na avaliação dos artigos científicos. Adota diversas políticas visando ao resguardo ético da produção acadêmica. Prospecta, em curtíssimo prazo, o Qualis Internacional A, conferindo destaque à produção científica brasileira.

Agradecemos a autores, pareceristas e integrantes da Revista pela presente edição e, no ensejo, convidamos aos que tem fome de conhecimento a conferir o conteúdo disponível.

Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto

## **Apresentação do Dossiê Crítica à Economia Política, Trabalho e Educação no Capitalismo.**

Este dossiê resulta da articulação acadêmico-científica coordenada pelo Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR) da Universidade Federal do Ceará, reforçando a articulação e nucleação de estudos, pesquisas e divulgação científica.

A interação entre esses pesquisadores, seus grupos de pesquisa e seus programas de pós-graduação, em articulações de trabalhos conjuntos, pesquisas em comum e outras atividades acadêmicas compartilhadas, tem como base a perspectiva crítico-social e emancipatória da Educação e sua relação com o desenvolvimento social, econômico, tecnológico, político e cultural do Brasil e do mundo. Desta forma, a produção científica decorrente desses estudos, e que é agora trazida ao público nesse dossiê, contemplou de forma geral a abordagem da Educação, situada como complexo social articulado com os demais complexos sociais (produção, trabalho, cultura, política etc), formando uma totalidade societária contraditória e conflituosa, concatenada como unidade, apesar do aparente estilhaçamento das formas sociais e de suas manifestações culturais.

Nesta edição, um dos eixos basilares se refere às transformações recentes do Modo de Produção Capitalista, tanto em seus aspectos econômicos, quanto societários, expressos em políticas gerais, educacionais, formação humana e qualificação profissional. Como elemento de unidade dentro da pluralidade de objetos abordados, encontra-se a perspectiva crítica, dialética, e o referencial do Materialismo Histórico, como ferramenta analítica, e a concepção de Formação Humana Integral, como referencial para os processos formativos geral e educacional em sentido estrito.

A Formação Humana Integral, como concepção educacional formativa, elabora o projeto de formação do ser humano trabalhador para além das limitações postas pelo projeto formativo burguês. Se o projeto burguês acena com a possibilidade, ainda que limitada, de formação diferenciada para a elite e um projeto subalterno e castrador do desenvolvimento das classes trabalhadoras, a concepção de Formação Humana Integral supera, no sentido mais pleno da superação dialética (nega e vai além, incorporando o que supera), o modelo formativo capitalista. Essa perspectiva ampla, omnilateral, crítica e radicalmente humanizadora, se encontra

expressa e desenvolvida como base analítica de vários dos artigos aqui apresentados.

Por outro lado, escola e sistemas educativos não são os únicos espaços de formação dos trabalhadores. Vários outros campos de atuação humana se constituem em espaços formativos e, conseqüentemente, educativos. O fenômeno educativo é pensado nas pesquisas e estudos apresentados neste volume numa perspectiva dialética, dessa forma, integrado ao processo de produção e reprodução social amplo. Assim sendo, a rigor, todas as instituições e práticas sociais são compreendidas como *locus* de processo educativo. Todo processo social e suas práticas desenvolvem saberes e relações entre os trabalhadores e entre estes e as outras classes e instituições sociais.

Esta edição reflete igualmente, e de forma clara, deliberada, consciente e propositiva, o momento histórico particularmente conflituoso vivido pela sociedade brasileira e mundial. Mais que apenas um período conflituoso, a crise do Bloco Histórico anterior, o qual evidenciava a emergência política dos movimentos sociais e populares, entre eles as classes trabalhadoras da cidade e do campo, permitiu a emergência de sua alternativa contraditória reacionária.

O conservadorismo das elites sociais foi tensionado por ação política e pela propaganda financiada por grupos plutocráticos da direita dos EUA e do Brasil, massificada pela mídia e pelas redes sociais digitais, engendrando a ascensão de uma direita de cunho fascista. Essas elites tem levado ao poder políticas públicas marginais que, pouco tempo atrás, não se supunha plausíveis, que procuram implementar políticas públicas abertamente reacionárias, em vários flancos sociais e econômicos. Com essa emergência reacionária ficou evidenciada a permanência (realimentada, induzida e propagada) do racismo, da misoginia, da intolerância quanto à opções de gênero, de sexualidade, de credo religioso, entre outras questões importantes.

Os estudos representados nesses textos destacam a importância de alternativa ao modo de organização da produção da vida, do trabalho, do processo educativo em geral, e da escola entre outros espaços, instituições e processos sociais como campos de resistência ao controle sobre o saber, ao cerceamento ideológico destilador de ódio e intolerância que ganhou evidência nos últimos anos, e contra o qual se faz necessário resistir. A Revista Labor, assim, assume seu caráter crítico e

engajado, como condição fundante e necessária a uma academia e ciência social verdadeiramente emancipatória e voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano, o que implica a necessária crítica a tudo aquilo que obstaculize ou combata os potenciais humanizadores de cada grupo social ou classe, com sua cultura e suas particularidades.

A perspectiva crítica e emancipatória da revista enseja ainda análises acerca da formação humana e de suas expressões e manifestações em campos sociais como o trabalho, o desenvolvimento econômico-social e cultural, o direito, a psicologia do trabalho, estudos sociológicos gerais e de sociologia do trabalho, bem como das áreas de serviço social e de políticas públicas, áreas e subáreas de estudo. O presente dossiê também incorpora essas produções analíticas variadas, assumindo um cunho multidisciplinar e plural, permitindo um apanhado rico da complexidade dos processos sociais em curso no país e no mundo.

Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto

Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira

---

## A economia desgovernada

---

## The degoverned economy

---

## La economía desgovernada

---

Dowbor, Ladislau<sup>1</sup> (São Paulo, São Pulo, Brasil)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-1504>

### Resumo

Está se desenhando uma catástrofe em câmara lenta, visão que já não é mais de analistas originais, mas se encontra nos escritos de pesquisadores de primeira linha mundial. A convergência dos desastres ambientais, da desigualdade explosiva, da deterioração política e do caos financeiro gerou uma atitude renovadas, de busca de novos caminhos. A pandemia que assolou o planeta apenas tornou mais urgente, e possivelmente mais viável, repensar as regras do jogo. Aqui sistematizamos alguns dos posicionamentos mais significativos, como as da Economia da Francesco, do Business Round Table com 181 das maiores corporações americanas, dos grandes grupos financeiros, do Roosevelt Institute e de numerosos cientistas sociais. Estão sendo construindo novos rumos.

**Palavras-chave:** Crise. Globalização. Financeirização. Pacto social

### Abstract

The world is facing a slow-motion catastrophe, a vision that is not in publications of some original thinkers, but is showing up under the pen of top world researchers. The convergence of environmental disasters, explosive inequality, deteriorating politics and financial chaos has stimulated new attitudes, a search for new rules of the game. The pandemic hitting our planet only made the necessary changes more urgent, and possibly more viable. In the present paper we are presenting an overview of some of the more significative initiatives, like the Economia da Francesco by Pope Francis, 181 corporations defining new guidelines at the Business Round Table meeting, big financial corporations, the Roosevelt Institute and a number of social scientists. We are all looking for a road-map.

**Keywords:** Crisis. Globalization. Financialization. New rules.

### Resumen

Se está dibujando una catástrofe en cámara lenta, y esa visión ya no es de algunos analistas, sino que se encuentra em las investigaciones de autores de primera linea mundial. La convergencia de los desastres ambientales, de la desigualdad explosiva, de la deterioración política y del caos financiero há generado actitudes renovadas, y búsqueda de nuevos caminos. La pandemia que se generalizó en el planeta le dió mayor urgencia al repensar de las reglas del juego, y posiblemente nuevas oportunidades. Aquí hemos sistematizado algunos de los aportes más significativos, como la Economia da Francesco (iniciativa del Papa Francisco), las propuestas de 181 de las mayores corporaciones norte-americanas, de los grandes grupos financieros, del Roosevelt Institute y de numerosos cientistas sociales. Se están definiendo nuevos rumbos.

**Palavras-Clave:** Crisis. Globalización. Financiarización. Pacto social

---

<sup>1</sup> Professor de Economia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. [dowbor@org.br](mailto:dowbor@org.br)



### Em busca do bom senso

O Papa Francisco convocou para março de 2020 uma reunião planetária em torno de uma nova economia, chamada simbolicamente de Economia da Francesco, na linha da associação com o que seria a visão São Francisco de Assisi, aliás local da reunião proposta. Gerou-se com isso um amplo movimento, por parte de comunidades de diversas religiões, e ampliou-se a visibilidade com a participação direta de personagens como Jeffrey Sachs, Joseph Stiglitz, Amarty Sen, Vandana Shiva, Mohammad Yunus, Kate Raworth e outros personagens de primeira linha mundial, com forte presença de prêmios Nobel. Uma ideia básica, de que a economia deve servir à sociedade, e não o contrário, está encontrando um eco profundo. Vivemos uma era de profunda insegurança e busca de novos modelos. O atual não funciona.

A iniciativa *Economia de Francisco* ([www.francescoeconomy.org](http://www.francescoeconomy.org)) tem como objetivo

trazer gente jovem, além das diferenças de crenças ou nacionalidade, para um acordo (agreement) no sentido de repensar a economia existente, e de humanizar a economia de amanhã: torná-la mais justa, mais sustentável, assegurando uma nova preeminência para as populações excluídas.

Today more than ever, everything is deeply connected and that the safeguarding of the environment cannot be divorced from ensuring justice for the poor and finding answers to the structural problems of the global economy. We need to correct models of growth incapable of guaranteeing respect for the environment, openness to life, concern for the family, social equality, the dignity of workers and the rights of future generations. Sadly, few have heard the appeal to acknowledge the gravity of the problems and, even more, to set

in place a new economic model, the fruit of a culture of communion based on fraternity and equality.<sup>2</sup>

No conjunto, trata-se de repensar a função da economia na sociedade. Afinal, a economia em princípio deve servir para vivermos melhor, e não para que estejamos a seu serviço. Parece que está se chegando a uma visão de bom senso, um reordenar dos argumentos. Uma economia a serviço do bem comum implica que seja economicamente viável, mas também socialmente justa e ambientalmente sustentável. Este triplo objetivo define um novo equilíbrio e uma outra forma de organização.

O desafio não é o de falta de recursos. No mundo se produz anualmente 85 trilhões de bens e serviços por ano, o que, razoavelmente distribuído, asseguraria 15 mil reais por mês por família de quatro pessoas. E o Brasil está precisamente nesta média mundial. O que hoje produzimos é amplamente suficiente para uma vida digna e confortável para todos. Nosso problema não é de capacidade de produção, e sim de saber o que produzimos, para quem, e com que impactos ambientais. O grande desafio é o da governança do sistema, desafio sem dúvida técnico, mas sobretudo ético e político.

O mundo que enfrentamos se caracteriza por crescente e dramática desigualdade, com 1% detendo mais riqueza do que os 99% seguintes, e 26 famílias com mais do que a metade mais pobre da população, 3,8 bilhões de pessoas. No Brasil 6 famílias acumularam mais riqueza do que os 105 milhões na base da pirâmide. A desigualdade atingiu níveis eticamente, politicamente e economicamente insustentáveis.

A mudança climática, a liquidação da vida nos mares e em terra – perdemos 52% dos vertebrados em apenas 40 anos – a perda de cobertura florestal, a contaminação química generalizada, a inundação dos plásticos e tantos outros processos destrutivos estão levando a uma catástrofe ambiental generalizada.

Temos assim de enfrentar o duplo desafio da redução da desigualdade, portanto de uma democratização da economia, e da redução do ritmo de destruição

---

<sup>2</sup>“To embrace young people, beyond differences in belief and nationality, an agreement to change the current economy and humanize the economy of tomorrow: to make it more just, more sustainable and to give new prominence to excluded people.” [https://francescoeconomy.org/wp-content/uploads/2019/08/PR\\_EconomyOfFrancesco\\_08\\_2019.pdf](https://francescoeconomy.org/wp-content/uploads/2019/08/PR_EconomyOfFrancesco_08_2019.pdf) A carta convocatória do Papa Francisco está em <http://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2019/05/11/0399/00815.html>. Para a discussão no Brasil, acesse [www.ecofranbr.org](http://www.ecofranbr.org)

da base natural da nossa sobrevivência, evoluindo para uma economia circular sustentável.

Sabemos o que deve ser feito: os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (Agenda 2030) o definem claramente. Temos os recursos financeiros: apenas nos paraísos fiscais, os 20 trilhões de dólares que resultam de evasão fiscal, corrupção e lavagem de dinheiro, representam 200 vezes os 100 bilhões que na Conferência de 2015 em Paris se decidiu alocar para as políticas ambientais. Temos grande riqueza de informações sobre cada problema do planeta, os dramas estão localizados e quantificados. E temos também as tecnologias que hoje permitem transitarmos para outras matrizes de transporte, de energia, e dos próprios processos produtivos. Não é, portanto, uma questão de falta de meios, e sim de profundas deformações políticas de como gerimos as nossas economias.

Assim, o desafio está no próprio processo decisório, em como definimos, regulamos e orientamos o uso dos nossos recursos. A economia tem de voltar a servir o bem comum. Nas discussões preliminares de preparação da participação brasileira no evento, mais do que elencar as desgraças que nos atingem, buscamos nos concentrar nos desafios organizacionais, de governança, que permitam resgatar os rumos, de parar de destruir o planeta em proveito de uma minoria que acumula capitais improdutivos.

Os pontos essenciais que sugerimos para discussão, em torno desta Economia de Francisco, são os seguintes:

1) Democracia econômica: trata-se de resgatar a governança corporativa, sistemas transparentes de informação, e de gerar maior equilíbrio entre o Estado, as corporações e as organizações da sociedade civil. Não haverá democracia política sem democracia econômica.

2) Democracia participativa: os processos decisórios sobre como definimos as nossas opções, como priorizamos o uso dos nossos recursos, não podem depender apenas de um voto a cada dois ou a cada quatro anos. Com sistemas adequados de informação, gestão descentralizada e ampla participação da sociedade civil organizada precisamos alcançar um outro nível de racionalidade na organização econômica e social. As novas tecnologias abrem imensos potenciais que se trata de explorar.

3) Taxação dos fluxos financeiros: essencial para assegurar a informação sobre os capitais especulativos, e para que os recursos financeiros sirvam para financiar tanto a redução da desigualdade como para estimular processos produtivos sustentáveis. Na realidade os sistemas tributários no seu conjunto devem servir ao maior equilíbrio distributivo e à produtividade maior dos recursos.

4) Renda básica universal: no quadro de uma visão geral de que algumas coisas não podem faltar a ninguém, uma forma simples e direta, em particular com as técnicas modernas de transferência, é assegurar um mínimo para cada família. Não se trata de custos, pois a dinamização do consumo simples na base da sociedade dinamiza a economia e gera o retorno correspondente.

5) Políticas sociais de acesso universal, público e gratuito: o acesso à saúde, educação, cultura, segurança, habitação e outros itens básicos de sobrevivência devem fazer parte das prioridades absolutas. Não se trata de custos, e sim de investimentos nas pessoas, que dinamizam a produtividade e liberam recursos das famílias para outras formas de consumo.

6) Desenvolvimento local integrado: somos populações hoje essencialmente urbanizadas, e o essencial das políticas que asseguram o bem-estar da comunidade e o manejo sustentável dos recursos naturais deve ter raízes em cada município, construindo assim o equilíbrio econômico, social e ambiental na própria base da sociedade.

7) Sistemas financeiros como serviço público: o dinheiro que manejam os sistemas financeiros tem origem nas nossas poupanças e impostos, constituem recursos do público, e neste sentido devem responder às necessidades do desenvolvimento sustentável. Bancos públicos, bancos comunitários, cooperativas de crédito e outras soluções, como moedas virtuais diversificadas, são essenciais para que as nossas opções tenham os recursos correspondentes.

8) Economia do conhecimento: o conhecimento hoje constitui o principal fator de produção. Sendo imaterial, e indefinidamente reproduzível, podemos gerar uma sociedade não só devidamente informada, mas com acesso universal e gratuito aos avanços tecnológicos de ponta. Temos de rever o conjunto das políticas de patentes, copyrights, royalties de diversos tipos que travam desnecessariamente o

acesso aos avanços. O conhecimento é um fator de produção cujo uso, contrariamente aos bens materiais, não reduzem o estoque.

9) Democratização dos meios de comunicação: os recentes avanços do populismo de direita e a erosão dos processos democráticos mostram a que ponto o oligopólio dos meios de comunicação gera deformações insustentáveis, climas de exacerbamento de divisões e aprofundamento de ódios e preconceitos. Uma sociedade informada é absolutamente essencial para o próprio funcionamento de uma economia a serviço do bem comum.

10) Pedagogia da economia: a economia consiste essencialmente em regras do jogo pactuadas pela sociedade ou impostas por grupos de interesse. A democracia econômica depende vitalmente da compreensão generalizada dos mecanismos e das regras. Os currículos obscuros e falsamente científicos têm de ser substituídos por ferramentas de análise do mundo econômico real, de maneira a formar gestores competentes de uma economia voltada para o bem comum.

Esses eixos de análise se referem essencialmente ao processo decisório, às ferramentas de governança de que a sociedade deve dispor para resgatar a funcionalidade dos sistemas econômicos. Neste sentido, são aplicáveis tanto às atividades produtivas como indústria e agricultura, como a políticas sociais como saúde e educação e assim por diante. A filosofia geral aqui proposta consiste na compreensão de que democracia política sem democracia econômica não funciona: os dois universos devem resgatar a sua coerência. E frente ao aprofundamento dos desastres sociais, ambientais, políticos e econômicos, não só o tempo urge, como começamos a ver uma ampla mudança de atitudes, ou pelo menos uma tomada de consciência.

Há amplos caminhos sendo traçados por pesquisadores e centros de pesquisa, e pode-se dizer que estão sendo construídas de forma muito dinâmica as bases teóricas de uma outra economia. Ultrapassando os antigos debates entre ortodoxia e heterodoxia nas teorias econômicas, surge um novo pragmatismo, desta vez baseado em valores, no sentido de se buscar o que funciona, independentemente das eternas etiquetas ideológicas. Veremos abaixo algumas amostras da discussão mundial que se generaliza.

## Mea Culpa

Em setembro de 2019, 181 das maiores corporações mundiais assinaram uma carta de compromisso, redefinindo os seus objetivos, e deixando formalmente de lado o que foi o seu credo durante décadas, de que devem enriquecer os seus acionistas e se despreocupar das consequências sistêmicas, qualificadas comodamente de “externalidades”. Negociado e divulgado no quadro do BRT (Business Round Table), o texto é curto, são basicamente cinco parágrafos, mas que reproduzimos aqui no original, atualizado em 6 de setembro de 2019<sup>3</sup>:

While each of our individual companies serves its own corporate purpose, we share a fundamental commitment to all of our stakeholders. We commit to:

- Delivering value to our customers. We will further the tradition of American companies leading the way in meeting or exceeding customer expectations.
- Investing in our employees. This starts with compensating them fairly and providing important benefits. It also includes supporting them through training and education that help develop new skills for a rapidly changing world. We foster diversity and inclusion, dignity and respect.
- Dealing fairly and ethically with our suppliers. We are dedicated to serving as good partners to the other companies, large and small, that help us meet our missions.
- Supporting the communities in which we work. We respect the people in our communities and protect the environment by embracing sustainable practices across our businesses.
- Generating long-term value for shareholders, who provide the capital that allows companies to invest, grow and innovate. We are committed to transparency and effective engagement with shareholders. Each of our stakeholders is essential. We commit to deliver value to all of them, for the future success of our companies, our communities and our country.

Ou seja, responder às expectativas dos consumidores, sem dúvida, mas também investir na promoção dos seus empregados – surgem palavras como “diversidade e inclusão, dignidade e respeito” – o que gera expectativas para quem acompanha como é trabalhar na Walmart ou na Amazon, ou ainda nas linhas de montagem da Apple na China. O compromisso de lidar eticamente com os fornecedores, grandes ou pequenos, seria também uma inovação radical. O quarto ponto, de se responsabilizar com os impactos que exercem sobre as comunidades e o meio ambiente, assumindo a sustentabilidade como objetivo, é evidentemente essencial, mas talvez o mais transformador seja o quinto, em que se ambiciona sim continuar a gerar valor para os acionistas, mas no quadro de uma visão sistêmica que

---

<sup>3</sup> Released: August 19, 2019 Updated with New Signatures: September 6, 2019  
file:///C:/Users/Ladislau%20Dowbor/Downloads/BRT-Statement-on-the-Purpose-of-a-Corporation-with-Signatures-1.pdf

envolve compromissos com o longo prazo e os efeitos sobre as comunidades, quando sabemos que a cultura atual é de se assegurar a maximização de retornos no curto prazo, com pouca preocupação com os resultados para a sociedade.

Nada de profundamente revolucionário na aparência, simples bom senso, mas depois de 40 anos em que as corporações se esconderam por trás das teorias tão convenientes de Milton Friedmann – “*The business of business is business*” – portanto tendo como único dever enriquecer os acionistas, esta carta de intenções impressiona. Os grandes conglomerados decidem alterar os rumos. Ou assim o declaram.

Conhecendo as corporações, Joseph Stiglitz (2019) reage com otimismo moderado:

Nas últimas quatro décadas, a doutrina prevalecente nos EUA tem sido a de que as corporações devem potencializar os valores para seus acionistas — isto é, aumentar os lucros e os preços das ações — aqui e agora, não importa o que aconteça, sem se preocupar com as consequências para os trabalhadores, clientes, fornecedores e comunidades. Logo, a declaração que defende um capitalismo consciente e que foi assinada este mês por quase todos os membros da Business Roundtable causou um grande alvoroço. Afinal de contas, trata-se dos executivos-chefes das companhias mais poderosas dos EUA, dizendo aos norte-americanos que o mundo dos negócios é muito mais do que apenas balanços patrimoniais. E isso é uma baita virada de jogo, não é mesmo?

Parece adequado este otimismo cauteloso. Mas a realidade é que ver, no fim da carta, as assinaturas do Bezos da Amazon, e dos CEOs das maiores corporações como Apple, Johnson&Johnson, CityGroup e tantos outros, com um posicionamento que reverte profundamente o que nos foi repetido durante décadas, chama a atenção. Essas quase 200 corporações se reunirem para uma tomada pública de posição de que deverão assumir suas responsabilidades indica em todo caso que estão sentindo uma mudança nos tempos, reflexo de um despertar de indignações planetárias com o caos que está sendo gerado.

## Mea Maxima Culpa

Mais interessante ainda é a tomada de posição de 130 dos maiores bancos do mundo, que proclamam o seu propósito de respeitar seis princípios básicos:<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Banking Principles – UNEP – 23 sept. 2019 – Ativos de 47tri\$  
<https://www.unepfi.org/banking/bankingprinciples/The Principles for Responsible Banking – See also:>

deverão alinhar as suas atividades com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, inclusive os compromissos climáticos de Paris; assegurar um sistema aberto de avaliação dos impactos dos financiamentos; encorajar atividades sustentáveis por parte dos seus clientes; definir objetivos sociais em consulta com os diversos atores sociais; assegurar uma governança interna responsável; gerar instrumentos de transparência para que possam ser verificados os efeitos das suas atividades sobre a sociedade.

Lembremos que os 130 bancos signatários representam ativos de 47 trilhões de dólares, quando o PIB mundial, para termos uma referência, é de 85 trilhões. Ver a assinatura de grandes agiotas como os nossos principais bancos brasileiros na lista gera evidente ceticismo.

 <p><b>PRINCIPLE 1: ALIGNMENT</b></p> <p>We will align our business strategy to be consistent with and contribute to individuals' needs and society's goals, as expressed in the Sustainable Development Goals, the Paris Climate Agreement and relevant national and regional frameworks.</p>	 <p><b>PRINCIPLE 2: IMPACT &amp; TARGET SETTING</b></p> <p>We will continuously increase our positive impacts while reducing the negative impacts on, and managing the risks to, people and environment resulting from our activities, products and services. To this end, we will set and publish targets where we can have the most significant impacts.</p>	 <p><b>PRINCIPLE 3: CLIENTS &amp; CUSTOMERS</b></p> <p>We will work responsibly with our clients and our customers to encourage sustainable practices and enable economic activities that create shared prosperity for current and future generations.</p>
 <p><b>PRINCIPLE 4: STAKEHOLDERS</b></p> <p>We will proactively and responsibly consult, engage and partner with relevant stakeholders to achieve society's goals.</p>	 <p><b>PRINCIPLE 5: GOVERNANCE &amp; CULTURE</b></p> <p>We will implement our commitment to these Principles through effective governance and a culture of responsible banking.</p>	 <p><b>PRINCIPLE 6: TRANSPARENCY &amp; ACCOUNTABILITY</b></p> <p>We will periodically review our individual and collective implementation of these Principles and be transparent about and accountable for our positive and negative impacts and our contribution to society's goals.</p>

E o fato é que as grandes corporações atuam no espaço planetário, onde não há governo, regulação ou regras do jogo. As maiores simplesmente não pagam impostos, como é o caso no Brasil com a isenção de imposto sobre lucros e dividendos

<https://www.unepfi.org/news/industries/banking/130-banks-holding-usd-47-trillion-in-assets-commit-to-climate-action-and-sustainability/>

distribuídos. (Lei de 1995). Os desastres ambientais e sociais estão se generalizando, a desigualdade atinge níveis explosivos, mas os bancos vão bem. Em paraísos fiscais temos 200 vezes mais recursos financeiros do que o a Conferência Mundial sobre o Clima decidiu, e mal consegue, levantar. Fraudes em medicamentos, alimentos que generalizam a obesidade, inclusive infantil, trambiques em emissões de veículos, agrotóxicos e antibióticos nos alimentos – é um clima de vale-tudo, pois a remuneração dos juros bancários e dos aplicadores financeiros como acionistas e outros fundos têm prioridade absoluta no direcionamento dos recursos.

A verdade é que a indignação está se generalizando. Os impactos econômicos, ambientais e sociais que as corporações provocam fazem parte das suas responsabilidades. Após 40 anos de neoliberalismo irresponsável, há novos caminhos? É saudável recebermos a notícia com ceticismo, a cosmética corporativa tem longa tradição. Mas também é fato que pelo jeito as corporações, e em particular os bancos, estão sentindo o calor da irritação social, enquanto os desastres se tornam cada vez mais visíveis, gerando protestos cada vez mais amplos.

As amplas movimentações, como o chamado do Papa Francisco, as manifestações populares como hoje vemos se expandindo, e as proclamações defensivas do mundo corporativo – abrem espaço para um conjunto de aportes teóricos que reformulam a economia tal como tem sido formulada e ensinada, e que agora adquirem grande visibilidade. São visões comodamente classificadas de “heterodoxas”, mas que funcionam, contrariamente às visões ditas ortodoxas que essencialmente justificam os interesses corporativos, e nos levaram aos impasses atuais.

### **Novas regras do jogo<sup>5</sup>**

Uma iniciativa importante me parece ser o estudo do Roosevelt Institute, *New Rules for the 21st Century*, novas regras para o século 21. Uma constatação forte dá o tom: “Entregamos os nossos governos aos mercados, e entregamos os mercados às corporações”. (p. 8)

Um choque impressionante de realismo caracteriza esta excelente síntese dos novos caminhos que os Estados Unidos precisam trilhar para que a economia

---

<sup>5</sup> Roosevelt Institute – New Rules for the 21st Century – 2019 – 77p. [http://rooseveltinstitute.org/wp-content/uploads/2019/04/Roosevelt-Institute\\_2021-Report\\_Digital-copy.pdf?utm\\_source=rss&utm\\_medium=rss](http://rooseveltinstitute.org/wp-content/uploads/2019/04/Roosevelt-Institute_2021-Report_Digital-copy.pdf?utm_source=rss&utm_medium=rss)

volte a servir a sociedade, não o contrário. Aqui também temos um aporte propositivo, uma sistematização dos principais desafios e medidas a tomar. O *Roosevelt Institute* se caracteriza pela seriedade das suas pesquisas e o bom senso das propostas:

O presente relatório vai ilustrar a necessidade crucial de se reduzir o poder corporativo e resgatar o poder público. Mostraremos que ambos são necessários para mover nossa nação para um futuro que se apoia no que houve de melhor na nossa história, corrige erros cometidos e se adapta aos tempos modernos. (p. 10)

O relatório impressiona também por fugir de simplificações ideológicas, buscando claramente as medidas cuja utilidade já foi comprovada. E ajuda muito a clareza ao mostrar as dimensões políticas, de poder de decisão efetivo sobre o uso dos recursos, que temos de enfrentar. O problema não está na falta de recursos, e sim no seu desvio por corporações que em vez de fomentar a economia a drenam, apropriando-se para este fim das próprias políticas públicas. Ou seja, o relatório enfrenta a questão central. E esta questão, evidentemente, não se limita aos Estados Unidos.

As generalizações sobre a ineficiência do governo e sua pouca efetividade são exageradas (*overblown*), enquanto as consequências negativas das soluções baseadas no mercado têm sido muito frequentemente desconsideradas...A América deixou de lado um poderoso instrumento de governo: a provisão pública direta de bens e serviços. (p. 47-48)

Ou seja, o que sentimos no relatório, é que finalmente a onda neoliberal está refluindo já não em rincões da esquerda, mas em instituições de grande peso.

Nos últimos 50 anos, temos desinvestido (*disinvested*) do poder público e nos temos dito que o governo é o problema. Sabemos que isso está errado. Sabemos também que o governo é a base para as instituições e os bens tangíveis que constituem o tecido das nossas vidas cotidianas – escolas e segurança pública; estradas e pontes; alimentos e medicamentos mais saudáveis; ar e água mais limpos. (p. 63)

Fugindo das polarizações, o relatório mostra que o fortalecimento da capacidade de governo é central inclusive para o funcionamento da economia em geral.

O efeito combinado de poder corporativo concentrado e do poder público corrompido tem sido devastador para o nosso país... O governo não está investindo na população, nos programas públicos, na tecnologia ou na

infraestrutura física – o tipo de investimentos que uma economia forte e em expansão exige. (p. 21)

Lembremos que no Brasil ‘investir na população’ é qualificado de ‘gasto’.

Não se trata aqui de algum flerte com socialismo. Trata-se, na minha interpretação, de um choque de realismo para que o próprio capitalismo volte a funcionar. Tenho qualificado essa busca de ‘capitalismo civilizado’. O próprio documento sugere uma ‘visão de mundo progressiva’ (*progressive world-view*). Mas as propostas destoam profundamente do neoliberalismo:

A história não tem sido caridosa com o neoliberalismo, esse caótico saco de ideias baseadas na noção fundamentalista de que os mercados se auto-corrigem, alocam recursos com eficiência, e servem bem o interesse público. Aprender a lição de que o neoliberalismo sempre foi uma doutrina política a serviço de interesses especiais pode constituir o fio condutor na nuvem que hoje recobre a economia global. (p. 1)

Leram bem, um documento assinado entre outros por quem já foi economista chefe do governo Clinton e do Banco Mundial.

Os interesses especiais, obviamente, são as corporações, que se transformaram numa máquina rentista, que extrai da economia em vez de contribuir:

Como tanto poder das corporações é direcionado para “extração de renda” (*rent-extraction*, aspas dos autores), – tomar uma parte maior do bolo econômico da nação ao tirar vantagens de outros – em vez de criar riqueza, reduzir o poder corporativo vai inclusive fortalecer o conjunto da economia. (p. 3)

Temos aqui a evidente consequência da financeirização. O processo se agravou com a apropriação da política:

No final, isso permitiu que os muito ricos convertessem o seu poder econômico em poder político concentrado que, por sua vez, permitiu que eles torcessem ainda mais as regras a seu favor e capturassem mais poder econômico. (p. 7)

É a máquina infernal: poder financeiro que gerou poder político, que por sua vez permite torcer as leis para gerar mais poder financeiro. Assim,

(...) este vale-tudo do setor privado prejudicou o bem-estar dos indivíduos e das comunidades pelos Estados Unidos afora, mas também travou o crescimento econômico, já que permitiu que os super-ricos retirem lucros do rentismo e de outras atividades que aumentam a sua riqueza sem fazer a economia crescer. (p. 7)

Com efeito, o sistema descolou claramente das contribuições produtivas:

Markups, ou seja, o montante que a companhia cobra acima dos custos, aumentaram de 18% acima do custo marginal em 1980, para 67%. Isso sugere que os lucros corporativos compreendem não retornos produtivos sobre o capital e o trabalho, mas rentas. (p. 10)<sup>6</sup>

Ou seja, remuneramos essencialmente aplicações financeiras, não investimentos: “Antes de 1970, as corporações americanas pagavam 50% dos seus lucros aos acionistas e o resta era reinvestido no negócio. Hoje, o pagamento aos acionistas está na ordem de 90% dos lucros declarados (Mason 2015a)” (ROOSEVELT Institute, p. 17, 2019).

O relatório tira as consequências em termos de resgate da produtividade do setor financeiro.

Para assegurar que a função das finanças seja socialmente benéfica, a reforma do setor financeiro deveria buscar, acima de tudo, reduzir os riscos macroeconômicos e limitar as práticas predatórias. Além disso, as reformas deveriam buscar o aumento do crédito produtivo, que poderia estimular pequenos negócios que atualmente enfrentam limitações de capital, facilitar empréstimos simples eficientes e a baixo custo, e servir as famílias não bancarizadas ou insuficientemente bancarizadas que atualmente estão sendo exploradas por financeiras de alto custo. (ROOSEVELT Institute, p. 39, 2019)

No nosso caso brasileiro, evidentemente, os próprios bancos fazem o papel de agiotas, em escala incomparavelmente mais nociva. Mas é útil ver que o problema do resgate da utilidade social e econômica dos intermediários financeiros seja colocada com clareza.

Apesar dos avanços tecnológicos que deveriam ter tornado a indústria das finanças – um serviço de ‘intermediação’ – menos caro e mais competitivo com o tempo, o custo unitário das finanças hoje é tão caro como era em 1900, porque o setor financeiro não repassa essas economias para os consumidores e sim para aumentar os lucros. ((ROOSEVELT Institute, p. 24, 2019)

Os autores salientam inclusive o fato que a existência de um forte sistema financeiro público é essencial para estimular a qualidade dos serviços prestados pelos mercados: “O provimento público de serviços financeiros básicos não constitui um

---

<sup>6</sup> Estou aqui traduzindo *rent* por *renta*, pois não é possível que não tenhamos a palavra correspondente em português. Temos sim *rentismo*, mas falamos que alguém “vive de rendas” quando se trata de rendimentos improdutivos. Em inglês “rent” e “income” são claramente diferentes, como também em francês, “rente” e “revenu”.

defeito, mas precisamente o objetivo. Essencialmente, haver uma alternativa pública tende a disciplinar os mercados para assegurar o acesso, qualidade e quantidade de bens e serviços essenciais.” (p. 54) Ou seja, precisamos não só de regulação, mas de empresas públicas que forneçam diretamente bens e serviços para servir de contrapeso, abrindo alternativas para a população e colocando limites à agiotagem e rentismo financeiro. Para nós, que estamos atolados em negociatas de privatização, é importante esta compreensão de que a existência do setor público provedor de serviços é essencial para tornar o setor privado mais performante.

O documento no seu conjunto buscar resgatar o papel do setor público.

Os agentes políticos (*policymakers*) deveriam expandir o poder do governo, ao prover diretamente as políticas, com dois objetivos na linha de frente de uma nova visão de mundo progressiva: acesso universal aos bens e serviços e investimentos transformadores na busca de objetivos nacionais. ((ROOSEVELT Institute, p. 51, 2019)

Invertendo as narrativas neoliberais, o texto mostra a maior produtividade sistêmica alcançada quando o governo assume um papel de provedor direto de políticas. E mostra a falácia da chamada austeridade: “Na realidade, está comprovado que gastar pouco demais leva no fim das contas a custos muito mais elevados (em termos de prejuízo para a vida das pessoas e para o crescimento econômico) do que gastar demais.” (ROOSEVELT Institute, p. 13, 2019)

No Brasil, sentimos isso na pele, na medida em que o travamento do acesso às políticas públicas força as pessoas a recorrer a serviços privados muito mais caros, resultando em perda de produtividade sistêmica. É bom lembrar que durante os anos 2003 a 2013, que o Banco Mundial qualificou de “década dourada” (*Golden Decade*) da economia brasileira, houve forte expansão de renda e de acesso a bens e serviços públicos, o que dinamizou a economia e limitou o déficit, pois gerou aumento de receitas. O déficit se torna significativo a partir da era da austeridade de 2014 em diante. Para o detalhe, veja o capítulo 12 do meu *A Era do Capital Improdutivo*, disponível em <http://dowbor.org>.

A política pública, executada com cuidado relativamente às dinâmicas de mercado subjacentes, deveria constituir o mecanismo básico (*default mechanism*) para prover bens e serviços que são essenciais para a dignidade e atuação humanas, tais como acesso à habitação, cuidados de saúde, e serviços bancários. O provimento público direto dos serviços é essencial em casos em que o público tem um forte interesse em ter acesso universal, e em

que os setores privados têm como exercer um poder de mercado sobre os que buscam acesso. Há justificações econômicas para utilizar o poder do governo para prover bens e serviços essenciais. Uma vasta literatura mostra os benefícios econômicos de se assegurar um nível básico de serviços que incluem o cuidado infantil, a educação inicial e aposentadorias. Particularmente significativo é o fato que um maior investimento nas pessoas assegura uma maior produtividade econômica no conjunto. (p. 52)

As mudanças, na visão dos autores, não se darão sem uma transformação do processo decisório nas próprias corporações, na chamada governança corporativa.

Para se criar um sistema que sirva aos interesses de todos os atores interessados (*stakeholders*), e não só dos executivos e da comunidade de aplicações financeiras, deveria ser exigido dos conselhos de administração das corporações a inclusão, no mínimo, de uma proporção substantiva de trabalhadores bem como de representantes de outros *stakeholders* que não sejam acionistas. (p. 37)

O texto mostra como isso funciona na Alemanha e outros países. O relatório recomenda inclusive o reforço dos próprios mecanismos de regulação. Em particular, explicita como funciona o sistema de proteção do consumidor de serviços financeiros (*Consumer Financial Protection Bureau: CFBR*) "que materializou a visão de um governo federal que serve e reforça a democracia, e é fortemente apoiado pela população." (p. 43). E explicita as necessidades de uma transformação da política tributária: "Elevar as alíquotas tributárias marginais no topo e taxar rendimentos de capital permitiria extrair mais recursos que as firmas usam para pagar aos acionistas e executivos (*CEOs*)." (p. 60). Não custa lembrar aqui que o CEO da Disney embolsou um salário equivalente a cerca de 1500 vezes o salário médio dos seus empregados, provocando inclusive indignação de uma das netas do Disney. O executivo em questão não tem 1500 vezes mais filhos para criar. Aqui não trata de exageros pontuais, mas de uma deformação patológica do sistema.

Igualmente interessante é a proposta de uma política pro-ativa de inclusão produtiva. "Uma política de garantia federal de emprego (*Federal Jobs Guarantee – FJG*) constituiria uma fonte direta de empregos com poder público de literalmente terminar com o desemprego involuntário e pobreza de trabalho." (p. 57) Tal política poderia assegurar que

independentemente de falhas de mercado – tais como choques econômicos, acordos comerciais mal planejados, discriminação estrutural – cada americano teria o direito a um emprego e à renda e dignidade associadas com o trabalho. Uma garantia de emprego poderia funcionar como uma opção pública que coloca uma regra básica para benefícios, compensações e

práticas equitáveis que formatariam o mercado de trabalho no seu conjunto.  
(p. 61)

Claramente, na visão dos autores, o enfoque econômico não é suficiente. Para as necessidades básicas humanas, temos de nos voltar para o ‘argumento dos direitos’. Mas mesmo em termos macroeconômicos, temos de inverter o raciocínio: “É muito mais provável que o problema que temos de enfrentar seja de demanda agregada inadequada e desemprego elevado, do que sobreaquecimento e inflação.” (p. 58) Expandir a demanda agregada, evidentemente, melhora a situação das famílias e reduz o desemprego. Nada de radicalmente novo aqui, mas sim muito bom senso. Adeus austeridade.

Volto a mencionar que não se trata, nesta análise do *Roosevelt Institute*, de propor rupturas sistêmicas, e sim de civilizar o processo. Para nós, que nos debatemos no primitivismo ideológico e em narrativas absurdas de que sacrificar a população é “ao fim e ao cabo” bom para ela, vejo este documento como extremamente útil. Qual que seja o realismo das propostas, o desmonte do sistema por uma instituição que está no coração dele, com argumentos muito bem organizados, ajuda muito. Não é crítica externa por opositores, é um choque interno de lucidez, por parte de quem conhece o sistema em profundidade. Francamente, são sessenta e poucas páginas que constituem um excelente custo-benefício. Só para não esquecer: a bibliografia é ótima, com artigos e estudos disponíveis online, de acesso aberto e imediato. Para quem quer aprofundar, uma ferramenta.

### **Corrigir as contas da economia**

Kate Raworth (2017) é uma das participantes diretas da *Economia da Francesco*. O aporte fundamental dela é uma revisão radical de como fazemos as contas na economia, ultrapassando as profundas deformações do cálculo do PIB, que calcula apenas a velocidade dos fluxos econômicos, mas não nos informa sobre os resultados para a sociedade, que é precisamente o que queremos de uma economia que funcione. George Monbiot<sup>7</sup>, do Guardian, não exagera:

Eu li este livro com a excitação com que as pessoas do seu dia devem ter lido a *Teoria Geral* de John Maynard Keynes. É brilhante, entusiasmante e

---

<sup>7</sup> Para a resenha feita pelo próprio Monbiot, no Guardian, veja <http://www.monbiot.com/2017/04/13/circle-of-life/>

revolucionário. Com um poço profundo de aprendizagem, sabedoria, e pensamento profundo, Kate Raworth redesenhou e redefiniu os marcos da teoria econômica. É completamente acessível, mesmo para pessoas sem conhecimento do assunto. Eu acredito que *Doughnut Economics* vai mudar o mundo.

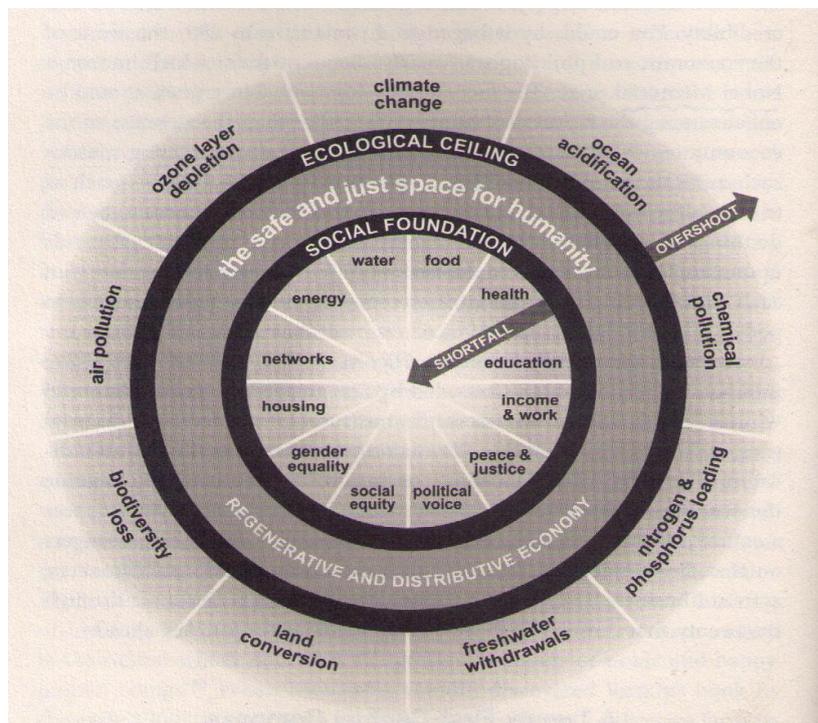
Comentário forte, mas perfeitamente adequado.

De forma simples e direta, Raworth faz um tipo de *reset* de como vemos o mundo econômico, e a nova visão faz todo sentido. Consciente de que precisamos hoje, mais do que do detalhe, de uma imagem de referência sobre o que queremos da economia, a autora substitui os nossos tradicionais gráficos de fluxos por uma imagem, o *doughnut*, a nossa familiar rosquinha. Vale a pena se apropriar de uma ideia básica, de que estamos produzindo algumas coisas em excesso, como poluição do ar, e outras de forma insuficiente, como educação e saúde. Os excessos aparecem como explodindo para além da rosca, e as insuficiências como que não chegam à rosca, ficam no vazio interno.

Com esse desenho simples estamos saindo da síntese quantitativa do PIB, em que a destruição ambiental como desmatamento ou vazamentos de petróleo aparecem como positivos, pois aumentam as atividades e logo o PIB. Evoluímos para uma conta completa, permitindo identificar o que tem de ser controlado, por exemplo a contaminação química, e o que tem de ser expandido, por exemplo o acesso aos alimentos. Entramos assim na economia do bom senso. Só lembrando a tão bela frase que encontrei num *banner* de estudantes de economia: “Crescer por crescer, é a filosofia da célula cancerosa”. Portanto, temos aqui um ponto de partida sobre o qual podemos construir as políticas, organizar estímulos ou regulação, e repensar as nossas teorias.

O bom do *Donut*, como todos sabem, é o concreto, aquela rodinha onde tem a massa e o açúcar em cima. No limite interno da rosca, para dentro do vazio, ficam as insuficiências, que devem ser sanadas: 12 itens como alimento, saúde, educação, emprego e renda, paz e justiça, voz política, equidade social, igualdade de gênero, habitação, redes, energia e água. No corpo da rosca, é o espaço onde devemos nos situar, dimensão justa e segura para a humanidade. No limite externo da rosca, fica o teto ecológico que não deveríamos ter ultrapassado: são 9 itens, envolvendo mudança climática, acidificação dos oceanos, poluição química,

sobrecarga de nitrogênio e de fósforo, extração de água doce, conversão do solo, perda de biodiversidade, poluição do ar, e destruição da camada de ozônio.



Ou seja, no vazio interno da rosca, temos as insuficiências, *shortfall*, o que tem de melhorar para entrar no espaço seguro da própria *donut*. E no vazio externo, temos os excessos, o *overshooting*, que temos de reduzir. Não muito diferente de como cuidamos da casa, em que temos de complementar as insuficiências, e controlar os excessos. A economia deixa de ser um mistério para amadores de modelos matemáticos, e passa a fazer sentido para os comuns dos mortais. Ao mesmo tempo, temos uma imagem simples e desafios que são coerentes com o que foi decidido nas grandes conferências de 2015, com o Acordo de Paris e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a Agenda 2030, em Nova Iorque. (p. 38-39)

A simplicidade e facilidade de leitura, inclusive de visualização mental, dos desafios econômicos, é essencial, pois enquanto a imensa maioria da população não entender a lógica de como usamos os nossos recursos, as farsas irão continuar. Inclusive a farsa maior, de que precisamos dos ricos pois eles investem e geram empregos, e de que precisamos de pobres pois a pobreza os leva a trabalhar. Na realidade os ricos hoje fazem aplicações financeiras em vez de investir, colocam os

recursos em paraísos fiscais e, portanto, pouco investem, e mal pagam os seus impostos. Num mundo que funcione, impostos sobre o capital improdutivo levará os rentistas a buscar fazer algo de útil com os seus capitais. E como constatamos em qualquer iniciativa que assegurou mais recursos para a população, o resultado é maior demanda, multiplicação de pequenas e médias empresas e expansão do emprego. O que aliás gera maior massa de impostos e equilíbrio de contas públicas. Veja-se o sucesso do New Deal, do Welfare State, da fase dinâmica da economia brasileira entre 2003 e 2013, e até mais recentemente da “geringonça” portuguesa.

Aqui, ao vermos em que setores e com que atividades estamos por um lado dilapidando os recursos naturais do planeta por excessos de uso, e por outro que insuficiências existem em diversas partes da população, podemos, setor por setor, canalizar os esforços e recursos financeiros para onde irão gerar maior equilíbrio.

Ou seja, podemos calcular onde devemos nos restringir, onde podemos expandir, em que setores há prioridade e assegurar o básico para a população. A economia passa a fazer sentido. Tim Jackson, que comenta o livro, lembra o absurdo de termos sido “persuadidos a gastar dinheiro que não temos em coisas que não precisamos para causar impressões que não irão durar sobre pessoas que não nos importam.” Já era tempo que alguém desse um pouco de sentido na visão geral da economia realmente existente. No centro das respostas, não estão modelos complicados, e sim a “capacidade do século 21 de criar formas muito mais efetivas de governança, em cada escala, do que as que têm sido vistas anteriormente.” (p. 51). E corrigir as contas, em economia, é fundamental.

### **Resgatar a utilidade dos recursos financeiros**

As boas intenções, proclamações e declarações de elevados princípios éticos não irão resolver se não enfrentarmos o problema central do dinheiro para financiar o que devemos priorizar. É essencial lembrar, como vimos acima, que a conferência de Paris em 2015, que com pompa e circunstância firmou o compromisso mundial de levantar 100 bilhões de dólares ao ano para enfrentar o desastre ambiental, é uma soma ridícula quando comparada aos 20 trilhões de dólares que se escondem em paraísos fiscais, 200 vezes mais. Lembrando ainda que praticamente todas as grandes corporações e grandes fortunas hoje têm filiais ou contas em

paraísos fiscais, essencialmente fruto de evasão fiscal, corrupção e lavagem de dinheiro. O sistema econômico realmente existente está atolado em ilegalidades. E são recursos em gigantescos volumes.

Um segundo ponto essencial é que o mundo não é pobre. Como vimos, o PIB mundial, atualmente da ordem de 85 trilhões de dólares. Este volume de bens e serviços produzidos no mundo representa 3700 dólares por mês por família de 4 pessoas, cerca de 15 mil reais. Não há nenhuma justificativa para termos 820 milhões de pessoas passando fome, das quais mais de 150 milhões de crianças. Nosso problema não é econômico, é essencialmente ético e político. No caso do Brasil, estamos exatamente na média mundial em termos de PIB por pessoa. Não há nenhuma razão econômica para a pobreza.

Um terceiro ponto é que as fortunas que hoje se acumulam são essencialmente baseadas em remuneração de papéis financeiros. A partir de estudos de Thomas Piketty, Joseph Stiglitz, Paul Krugman, Ellen Brown, Michael Hudson, François Chesnais, Marjorie Kelly, Paul Dembinski, Sam Pizzigati, e tantos outros, formou-se hoje uma sólida base teórica e clara explicitação dos mecanismos especulativos que multiplicam fortunas e extraem os recursos que são indispensáveis para evitar os desastres que temos pela frente.

Lembremos o mecanismo básico do enriquecimento especulativo: um bilionário que aplica um bilhão em papéis que rendam modestos 5% ao ano está ganhando 137 mil dólares ao dia. No dia seguinte a fortuna dele irá render sobre um bilhão mais o ganho do dia anterior e assim por diante, sem precisar produzir nada. O mecanismo, conhecido como *snowball effect*, efeito bola de neve, levou ao absurdo de 1% mais ricos que dispõem de mais patrimônio do que os outros 99%. Sem produzir. No Brasil 6 famílias têm mais riqueza acumulada do que o patrimônio da metade mais pobre da população. Isso, evidentemente, não funciona.

Jared Bernstein (2019), que foi conselheiro econômico do vice-presidente dos EUA Joe Biden, constata hoje este deslocamento geral das análises econômicas, com o título expressivo do seu estudo: “Nova economia - Uma geração de economistas ajudou a nos colocar nesta bagunça (*mess*): uma nova geração pode nos tirar.” Segundo autor:

Qualquer forma de análise social que vise ser útil para a sociedade precisa evoluir de maneira a estimular o bem-estar social, a equidade, a justiça racial e de gênero, e a sustentabilidade ambiental. Durante demasiado tempo, grande parte da ciência econômica foi reprovada neste teste – e, no entanto, a sua interação com a classe dirigente a elevou para o nível do poder... O mal causado de maneira penetrante por esta interação abriu caminho para um número crescente de economistas que estão derrubando a velha escola do seu patamar privilegiado. Frente a que eu digo: já era tempo.

A revista Forbes, na sua edição brasileira, lançou em 2019 uma lista detalhada dos 206 bilionários do país. Jorge Lemann está em primeiro lugar, com patrimônio de 104 bilhões de reais. Atividade bancária, naturalmente, dinheiro ganho intermediando dinheiro dos outros. Em segundo lugar Joseph Safra, também dono de banco, com 95 bilhões, sendo que entre 2018 e 2019 aumentou a sua fortuna em 19,31 bilhões, numa fase de paralisia geral da economia brasileira. A família Marinho, com fortuna de 34 bilhões, teve um aumento de 9,3 bilhões no mesmo período. Cândido Pinheiro Koren de Lima, dos serviços de saúde Hapvida, tem um patrimônio de 13,82 bilhões, fortuna que no último ano aumentou em 6,22 bilhões. Especular com saúde rende muito.

É preciso buscar muito na lista para encontrar alguém que efetivamente produza algo. Preferem deter a gestão dos recursos financeiros, ou gerir fundos de ações. No conjunto, em 7 anos de descontrole do sistema financeiro, passamos no Brasil de 74 bilionários em 2012 para 206 bilionários em 2019. As fortunas acumuladas passaram de 346 bilhões de reais para 1205,8 bilhões no mesmo período. (p. 108) A tentativa da Dilma de frear a especulação reduzindo juros, em 2012/2013, aparece hoje com toda sua fragilidade: o peso político dos interesses financeiros é muito grande. Trata-se do coração do poder. E o travamento da economia torna-se óbvio.

As fortunas mencionadas, evidentemente, não pagam impostos, já que lucros e dividendos distribuídos são isentos, por lei, desde 1995. Não é novo o processo, a expressão *pecunia pecuniam parit* nos vem dos antigos. Mas com o dinheiro hoje imaterial, essencialmente emitido pelos próprios bancos, e surfando no planeta com pouco controle, o resultado é o desastre planetário. No Brasil, é o sexto ano em que estamos parados, drenados por lucros exorbitantes e improdutivos. Não é muito misteriosa a necessidade das grandes fortunas voltarem a pagar impostos.

As alternativas estão se desenhando. Thomas Piketty propõe medidas para o que seria um “socialismo participativo”. Segundo o resumo de Enric Bonet (2019), Piketty sugere

a adoção de uma nova taxaçoão progressiva do patrimônio que levaria em conta o endividamento das famílias e não afetaria aqueles que possuem um nível de propriedade na média do país. Tributariam com o 1% aqueles cujo patrimônio fosse o dobro da média nacional, com 20% aqueles que possuíssem uma fortuna 100 vezes superior e com um máximo de 90% aqueles cujo patrimônio fosse 10.000 vezes superior à média.”

O conjunto de medidas propostas por Piketty, inclusive uma “dotação universal” e um compartilhamento de poder na gestão das corporações, como já acontece na Suécia e na Alemanha, forma uma visão que faz sentido. É interessante notar que Piketty caracteriza as suas propostas como evoluindo para um “socialismo participativo”, enquanto Stiglitz, nos seus últimos trabalhos, propõe um “capitalismo progressista”. (*progressive capitalism*). Na realidade, estamos simplesmente buscando algo que funcione.

Muito interessantes igualmente as propostas de Sam Pizzigatti relativamente à adoção de uma renda máxima nas corporações. Não se trata de sonhos. A ideia consiste em limitar as remunerações dos executivos ao salário-base da empresa. Assim, o andar de cima poderia aumentar o dinheiro que embolsa na medida em que também aumenta a remuneração do andar de baixo. No estado de Oregon, nos EUA, as empresas em que o leque de remuneração ultrapassa 1 para 20, são simplesmente excluídas de participar em contratos com o setor público, e numerosos estados americanos já exigem que as empresas tornem pública a amplitude das remunerações que adotam.

A questão dos paraísos fiscais aparece regularmente na agenda das últimas reuniões do G20, bem como a evasão fiscal generalizada por parte dos grandes grupos e grandes fortunas mundiais. A OCDE prepara uma primeira proposta de regulação financeira internacional, no quadro do BEPS (Base Erosion and Profit Shifting), que deve ver a luz em 2020. Mas a inoperância dos governos e a lentidão dos processos justificam plenamente a indignação de tantos jovens pelo planeta afora, e a perda de paciência de bilhões de pobres que hoje são privados do essencial enquanto os recursos são desviados da sua utilização produtiva, constituindo o que

Marjorie Kelly e Ted Howard qualificam adequadamente de ‘capitalismo extrativo’. Uma mudança sistêmica em como vemos a economia está na ordem do dia.

### Considerações Finais

Até o tradicional distanciamento e frieza das análises científicas está perdendo espaço. Não podemos senão concordar com esta declaração de Joseph Stiglitz (2019):

O experimento neoliberal — impostos mais baixos para os ricos, desregulamentação dos mercados de trabalho e de produtos, financeirização e globalização — tem sido um fracasso espetacular. O crescimento é menor do que era no quarto de século após a Segunda Guerra Mundial, e a maior parte acumulou-se no topo da escala de renda. Depois de décadas de renda estagnada ou mesmo em queda para aqueles abaixo dos mais ricos, o neoliberalismo deve ser declarado morto e enterrado.

Uma evidência começa a chegar até as pessoas mais desinformadas ou ideologicamente mais deformadas: as imensas fortunas especulativas têm de passar a pagar impostos, e o resultado desses impostos deve ser investido no resgate da sustentabilidade do planeta e na redução da desigualdade. E o básico para a sobrevivência dos mais pobres deve ser garantido desde já. Hoje enfrentamos o absurdo de conhecermos os desafios, de sabermos o que deve ser feito, e de termos os recursos financeiros e tecnológicos correspondentes, ao mesmo tempo que simplesmente adiamos as ações a serem tomadas.

Participe da discussão, acessando [www.ecofranbr.org](http://www.ecofranbr.org) e <https://francescoeconomy.org/>

### Referências

BERNSTEIN, Jared – **New Economics: A Generation of Economists Helped Get Us into This Mess. A New Generation Can Get Us Out.** <https://www.vox.com/policy-and-politics/2019/9/13/20862607/economics-inequality-deregulation-wealth-taxes-policy>

BONET, Enric – **Piketty e o “socialismo participativo”** – IHU, outubro 2019 - <http://dowbor.org/2019/10/piketty-propoe-socialismo-participativo-outras-palavras-2019-3p.html/>

BROWN, Ellen – **Banking on the People** – Democracy Collaborative, Washington, 2019

Business Round Table – **Statement on the Purpose of a Corporation** -  
<file:///C:/Users/Ladislau%20Dowbor/Downloads/BRT-Statement-on-the-Purpose-of-a-Corporation-with-Signatures-1.pdf>

DOWBOR, Ladislau – **A Era do Capital Improdutivo** – Autonomia Literária, São Paulo, 2018 - <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2018/11/Dowbor--A-ERA-DO-CAPITAL-IMPRODUTIVO.pdf>

Forbes – **200 bilionários brasileiros** – Edição Especial – São Paulo, 2019

KELLY, Marjorie and Ted Howard – **The Making of a Democratic Economy** – Berrett-Koehler Publishers, Oakland, 2019

KLIASS, Paulo – Cheiro de mudanças no ar – **Outras Palavras**, 24/set. 2019 - <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/economia-cheiro-de-mudanca-no-ar/>

PIZZIGATI, Sam – **The Case for a Maximum Wage** – Polity Press, Cambridge, UK, 2018 - <https://dowbor.org/2018/10/sam-pizzigati-the-case-for-a-maximum-wage-polity-press-cambridge-uk-2018-133p.html/>

RAWORTH, Kate - Doughnut Economics: 7 ways to think like a 21st Century Economist – **Chelsea Green Publishing**, 2017 – (No Brasil: Economia Donut: 7 maneiras de pensar como um economista do século 21) <http://dowbor.org/2017/08/kate-raworth-doughnut-economics-7-ways-to-think-like-a-21st-century-economist-chelsea-green-publishing-2017-isbn-a-economia-da-rosquinha-7-maneiras.html/>

ROOSEVELT Institute – **New Rules for the 21<sup>st</sup> Century** – 2019 - <https://dowbor.org/2019/04/roosevelt-institute-new-rules-for-the-21st-century-2019-77p.html/>

STIGLITZ, Joseph – Hora de enterrar um sistema fracassado – **Outras Palavras**, 6 de jun. 2019 <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/stiglitz-hora-de-enterrar-um-sistema-fracassado/>  
<http://dowbor.org/2019/06/stiglitz-hora-de-enterrar-um-sistema-fracassado-outraspalavras-traducao-jun-2019-3p.html/>

STIGLITZ, Joseph – **Crise Civilizatória** – 4 Set. 2019 - <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/poderia-o-capitalismo-ser-menos-brutal/>

WALLACE-WELLS, David – The uninhabitable earth – **Penguin Books**, New York 2019 - <https://dowbor.org/2019/07/david-wallace-wells-the-uninhabitable-earth-life-after-warming-tim-duggan-books-penguin-new-york-2019.html/>

**Ladislau Dowbor**

São Paulo, São Paulo, Brasil.

Professor titular de Economia da PUC-SP, consultor de várias agências da ONU e autor de numerosos livros e estudos técnicos disponíveis em <http://dowbor.org> em regime Creative Commons (livre uso não-comercial).

**Email:** [ldowbor@gmail.com](mailto:ldowbor@gmail.com)

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8932283826603150>

**Recebimento:** 15/03/2020

**Aprovação:** 20/03/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

## Estremecimento do trabalho no Brasil

---

### Work shudder in Brazil

---

## Estremecimiento de trabajo en Brasil

---

Pochmann, Marcio<sup>1</sup> (Campinas, São Paulo, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3940-1536>

#### Resumo

Através de breve recuperação histórica busca-se descrever as principais tendências do mundo do trabalho no Brasil. A ênfase do ensaio focaliza a atual transição antecipada para a sociedade de serviços, cuja alteração significativa pode ser observada no próprio funcionamento do mercado de trabalho. Também se considera a predominância do massivo desemprego aberto, da ampliação da subutilização da força de trabalho e da generalização da precarização nas ocupações em função da ausência de crescimento econômico e do retorno das reformas neoliberais. O resultado tem sido a polarização crescente no interior do mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Trabalho. Política. Sociedade.

#### Abstract

Through a brief historical recovery seek to describe the main trends in the world of work in Brazil. The emphasis of the essay focuses on the current anticipated transition to the service society, whose significant change can be observed in the functioning of the labor market itself. Also considers the the prevalence of massive open unemployment, the expansion of underutilization of the labor force and the generalization of precariousness in occupations due to the absence of economic growth and the return of neoliberal reforms. The result has been the increasing polarization within the world of work.

**Keywords:** Work. Politics. Society

#### Resumen

Através de una breve recuperación histórica, buscamos describir las principales tendencias en el mundo del trabajo en Brasil. El énfasis del ensayo se centra en la transición anticipada actual a la sociedad de servicios, cuyo cambio significativo se puede ver en el funcionamiento mismo del mercado laboral. También consideramos el predominio del desempleo abierto masivo, la expansión de la subutilización de la fuerza laboral y la generalización de la precariedad en las ocupaciones debido a la falta de crecimiento económico y el retorno de las reformas neoliberales. El resultado ha sido una creciente polarización en el mundo del trabajo.

**Palavras-Clave:** Trabajo. Política. Sociedad.

#### Introdução

O mundo do trabalho enquanto percepção do envolvimento distinto dos seres humanos com o conteúdo e relações laborais não se apresenta estável ao longo do tempo. Em geral, tende a sofrer impactos diretos e indiretos das possíveis

---

<sup>1</sup> Professor de Economia da Universidade Estadual de Campinas. [pochmann@eco.unicamp.br](mailto:pochmann@eco.unicamp.br)

trajetórias dos sistemas produtivos, bem como do formato pelo qual a regulação se estabelece sobre o funcionamento do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a tradicional classificação das atividades produtivas ajuda no entendimento acerca dos dinamismos diferenciado entre os três principais setores econômicos (primário, secundário e terciário). O setor primário se constitui pelas atividades da agropecuária e o setor secundário compreende a indústria de transformação e construção civil, enquanto o setor terciário responde pelas atividades de serviços, como no caso dos complexos da saúde, educação e outros.

Até pouco tempo, o setor terciário era pouco estudado, pois englobava o conjunto de atividades econômicas que não faziam parte dos setores primários e secundário. Mas diante da tendência de terciarização dos sistemas produtivos, sobretudo após a segunda metade do século passado, os serviços emergiram como papel de destaque crescente.

No passado das sociedades agrária e urbana e industrial, os serviços eram geralmente considerados estáveis, pois responsáveis por irrisórios ganhos de produtividade diante de intensa agregação de trabalhadores. Mais recentemente, contudo, o setor terciário passou a assumir inédito protagonismo com os estudos que buscaram analisar a incorporação do progresso tecnológico, a expansão das ocupações e a crescente importância relativa no produto nos países diante da constituição da nova sociedade de serviços.

Para tratar das diferentes temporalidades na evolução da composição ocupacional brasileira que o presente ensaio analisa as tendências estruturais gerais do mundo do trabalho, para além das especificidades atinentes aos diferentes setores que o compõe, como no caso do complexo da saúde. Considera o conjunto de dados oficiais, do primeiro Censo Demográfico realizado no país no ano de 1872 aos dias de hoje, com base nas pesquisas realizadas pelo IBGE para sustentar as principais transformações ocorridas no mercado de trabalho.

A primeira parte, nesse sentido, apresenta uma breve recuperação histórica acerca das temporalidades identificadas no mundo do trabalho brasileiro. Na sequência, busca-se descrever os principais efeitos da atual transição antecipada para a sociedade de serviços no mundo do trabalho. Na terceira e última parte,

considera-se o comportamento mais recente do mercado de trabalho diante das reformas neoliberais implementadas desde o ano de 2016.

### **Temporalidade do mundo do trabalho no Brasil**

Nos últimos duzentos anos, o mundo do trabalho no Brasil percorreu três temporalidades completamente distintas, porém complementares e articuladas entre si. A sua breve recuperação histórica permite identificar o sentido geral das mudanças pelas quais a classe trabalhadora foi sendo submetida desde a consolidação do sistema capitalista na condição de país periférico e, por consequência, dependente do centro dinâmico mundial.

A primeira temporalidade respondeu à longa sociedade agrária que terminou por estabelecer as bases pelas quais o mercado de trabalho se constituiu demarcado por importantes especificidades em relação a outros países. A tardia transição e a consolidação do modo de produção capitalista no Brasil, somente ao final do século XIX, estabeleceram traços marcantes da formação e desenvolvimento do mercado de trabalho disperso regionalmente num país de dimensão continental liderado por elites autoritárias e de forte e longa herança escravista.

A segunda temporalidade do mundo do trabalho atendeu aos requisitos da transição para a sociedade urbana e industrial caracterizada por rápido e intenso processo capitalista de modernização conservadora entre as décadas de 1930 e 1980. Sem ter experimentado qualquer possibilidade de reformas clássicas do capitalismo contemporâneo, tais como a fundiária, tributária e social, a conformação do mercado nacional de trabalho terminou reproduzindo profunda heterogeneidade ocupacional e ampla exclusão social tradicionais do subdesenvolvimento periférico no capitalismo mundial.

Por fim, a terceira temporalidade do mundo do trabalho atualmente em curso neste início do século XXI, com a antecipada passagem da incompleta sociedade urbana e industrial para a sociedade de serviços. Decorrente do precoce processo de desindustrialização que acompanha o país desde a inserção passiva e subordinada desencadeada na década de 1990 por governos neoliberais, o funcionamento do mercado de trabalho tem convergido para a generalização de condições extremamente regressivas associadas ao relativo declínio de ocupações

intermediárias e generalização do emprego na base da pirâmide social, o que favorece o aprofundamento da polarização social.

### **Sociedade agrária e o trabalho**

O ingresso no modo de produção capitalista no Brasil remonta ao conjunto de decisões do período imperial (1822-1889), como a definição do direito de propriedade privada instituído em 1850, com a Lei das Terras<sup>1</sup>, e as várias medidas gradualistas de transição do trabalho escravo para o mercado livre de trabalho a partir dos anos de 1830, com a regulação de contratos de trabalho aos estrangeiros. Por conta disso, a formação do mercado de trabalho contemplou especificidades fundamentais que o tornaram mais complexo e diferenciado regionalmente.

A começar pela constituição do mundo do trabalho assentado em três componentes sociais distintos. De um lado, a massa de negros africanos trazida pelo tráfico de escravos, cujo conservadorismo imposto pela elite escravocrata na passagem para o trabalho livre resultou do projeto de branqueamento do final do século XIX, capaz de postergar a inclusão dos ex-escravos no mercado nacional de trabalho.

De outro, a força social representada pela imigração branca que constituiu inicialmente parte importante do mercado de trabalho, especialmente nas atividades mais dinâmicas da época no país (cafeicultura na região sudeste). E, ainda, conta também a presença de segmentos livres remanescentes de mestiços pobres e negros libertos e fugidos, quase como acessória à escravidão, pois com ingresso restrito às ocupações, quase sempre em atividades residuais e de contido rendimento no interior do mercado de trabalho.

Dessa configuração do mundo do trabalho decorrente da transição para o capitalismo durante a sociedade agrária, destaca-se a preocupação patronal com a disciplina para o exercício do trabalho livre, pressupondo a expropriação como mecanismo de transformação dos indivíduos em proletários. Nesse sentido, a legislação do trabalho desde o século XIX mostrou ser fundamental o estabelecimento dos mecanismos fundantes da disciplina patronal ao exercício do laboral do emprego regular da mão de obra.

A despeito da emergência do Estado liberal na República Velha (1889-1930), mínima em termos de ação possível no interior do mercado de trabalho em formação, destaca-se legislação voltada à repressão e imposição de penalidade para as situações consideradas de vadiagem e vagabundagem. Uma diversidade de leis associadas à locação de serviço orientou a imposição da disciplina laboral (coação ao trabalho em qualquer ocupação de caráter regular) para garantir a transformação dos indivíduos (ex-escravo, imigrante estrangeiro e trabalhador livre nacional) em proletários disponíveis à demanda do capital.

Exemplo disso pode ser notado já em 1830 com a implantação do Código Criminal sobre a repressão da vadiagem e mendicância<sup>2</sup>, assim como em 1837, com a lei da contratação de trabalho estrangeiro<sup>3</sup> e, em 1850, com as regras de prestação de serviços estabelecidas pelo Código Comercial<sup>4</sup>. Também faz referência aos interesses patronais na fixação da disciplina laboral, a legislação de 1879 que tratou da imigração subsidiada como base do sistema de colonato.

**Tabela 01:** Brasil – Evolução da população total, ocupada e desocupada em 1872 e 1940

Itens	1872 (em mil)	1940 (em mil)	Variação absoluta anual (em mil)	Variação relativa anual (em %)
População Total	10.112	41.165	457	2,1
PEA	6.198 (100%)	15.751 (100%)	140	1,4
PEA ocupada	5.908 (95,3%)	14.759 (93,7%)	130	1,4
- Primário	4.506 (72,7%)	9.844 (62,5%)	78	1,1
- Secundário	282 (4,5%)	1.880 (11,9%)	23	2,8
- Terciário	1.120 (18,1%)	3.035 (19,3%)	29	1,5
PEA desocupada	290 (4,7%)	992 (6,3%)	10	1,8

Fonte: Ibge<sup>5-6</sup> (elaboração própria)

Com a instalação da República (1889), o arsenal das legislações anteriores sobre a locação de serviços agrícolas foi revogado em virtude da dominância da lógica liberal e o entendimento de que contrariava a liberdade individual, comprometendo a atração dos fluxos imigratórios de mão de obra branca. Em função disso que a quase ausência da legislação laboral se justificaria pelo risco da regulação pública das relações de trabalho impedir o controle privado e o exercício da disciplina laboral.

Assim, a omissão do Estado liberal permitiu que, durante a República Velha, o funcionamento selvagem do mercado de trabalho estivesse amplamente

favorável aos interesses do patronato no Brasil. Com o predomínio da sociedade agrária, as condições de usos e remuneração da força de trabalho, imediatamente após a abolição da escravidão, seguiram próximas do regime de quase servidão.

De acordo com as informações oficiais disponíveis, a evolução do mundo do trabalho se apresentou fortemente dependente das ocupações na agropecuária, dispersas no território nacional. Ainda que entre 1872 e 1940, a sociedade agrária tenha registrado sinais de declínio, a agropecuária se manteve como responsável por absorver cerca de dois terços do total das ocupações abertas no país, enquanto os postos de trabalhos urbanos apresentaram ritmo de crescimento superior nos setores secundário e terciário, o que permitiu passar de 22,5% para 31,2% da População Economicamente Ativa (PEA).

### **Sociedade urbana e industrial e trabalho**

A transição para a sociedade urbana e industrial sofreu importante impulso com a Revolução de 1930, capaz de abortar o curso do Estado liberal instalado na República Velha e estabelecer as bases do desenvolvimento nacional assentado na consolidação e expansão do mercado interno do país. Para tanto, a constituição do Estado moderno com capacidade para guiar o projeto de urbanização e industrialização passou, inclusive, pela implantação do sistema público das relações de trabalho fundado na organização corporativa da sociedade enquanto elemento estruturante do próprio mercado nacional de trabalho.

Até então, os ciclos econômicos experimentados pela antiga e longa sociedade agrária havia definido no território nacional uma espécie de arquipélago de enclaves produtivos, responsáveis pela existência de esparsos mercados regionais de trabalho. Apesar de sua concentração nas regiões centro-sul e litorâneas em algumas capitais do Nordeste, o desenvolvimento urbano e industrial compreendeu cerca de cinco décadas de estruturação do mercado de trabalho assentado na centralidade do emprego assalariado, especialmente com carteira assinada.

O movimento de regulação do mercado nacional de trabalho desencadeado a partir da década de 1930, com a implementação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)<sup>7</sup> em 1943, durante o Estado Novo (1937-1943), mostrou ser fundamental para a disseminação do regime do salariado, especialmente por meio

de emprego formal (com carteira de trabalho assinada). Por força disso, o mundo do trabalho se transformou profundamente no Brasil em apenas cinco décadas.

Pela via da urbanização e industrialização, o emprego nas cidades foi o que mais cresceu, respondendo por quase 70% do total das ocupações abertas entre os anos de 1940 e 1980. O ritmo de expansão de todos os postos de trabalho equivaleu ao crescimento da própria PEA, o que permitiu tornar o funcionamento do mercado de trabalho próximo do pleno emprego da mão-de-obra, com baixo desemprego aberto.

**Tabela 02:** Brasil – Evolução da população total, ocupada e desocupada em 1940 e 1980

Itens	1940 (em mil)	1980 (em mil)	Variação absoluta anual (em mil)	Variação relativa anual (em %)
População Total	41.165	119.002	1.946	2,7
PEA	15.751 (100%)	43.236 (100%)	689	2,6
PEA ocupada	14.759 (93,7%)	42.026 (97,2%)	683	2,6
- Primário	9.844 (62,5%)	12.997 (30,1%)	79	0,7
- Secundário	1.880 (11,9%)	12.042 (27,8%)	254	4,7
- Terciário	3.035 (19,3%)	16.987 (39,3%)	350	4,4
PEA desocupada	992 (6,3%)	1.210 (2,8%)	6	0,5

Fonte: Ibge<sup>6-8</sup> (elaboração própria)

Mas isso não significou ausência da precarização e outros males do subdesenvolvimento, como o baixo rendimento, a informalidade e a ampla presença das ocupações não assalariadas, cuja taxa de precarização (soma das ocupações de assalariamento informal, conta própria e sem remuneração em relação ao total da PEA ocupada) reduziu-se significativamente no período de tempo considerado (de 85% para 45% da PEA). A expansão da taxa de assalariamento (emprego assalariado em relação ao total dos ocupados), que passou de 45% para 65% entre 1940 e 1980, foi significativa (75% das ocupações abertas no período foram assalariadas), ainda que 1/3 dos ocupados permanecessem distantes da submissão ao regime do salariado em 1980.

**Tabela 03:** Brasil – Evolução da população por tipo de ocupação e taxa de precarização em 1940 e 1980

Itens	1940 (em mil)	1980 (em mil)	Variação absoluta anual (em mil)	Variação relativa anual (em %)
PEA ocupada	14.759 (100%)	42.026 (100%)	683	2,6
Empregador	362 (2,4%)	1.340 (3,2%)	25	3,3
Assalariado	6.615 (44,8%)	27.152 (64,6%)	513	3,6

- Formal	1.906 (12,9%)	21.272 (50,6%)	484	6,2
- Informal	4.709 (31,9%)	5.880 (14,0%)	29	0,6
Conta própria	4.694 (31,8%)	9.555 (22,7%)	122	1,8
Sem remuneração	3.088 (20,9%)	3.978 (9,5%)	23	0,6
<b>Precarização*</b>	<b>12.491 (84,6%)</b>	<b>19.413 (46,2%)</b>	<b>174</b>	<b>1,1</b>

Fonte: Ibge<sup>6-8</sup> (elaboração própria) \* Soma das ocupações de assalariamento informal, conta própria e sem remuneração em relação ao total da PEA ocupada

A formalização do emprego assalariado foi outro aspecto importante do movimento de estruturação do mercado de trabalho. Em 1980, por exemplo, o emprego assalariado formal representou quase 51% do total dos ocupados, ao passo que em 1940 não atingia, nem mesmo, a 13% do total das ocupações no país.

Mesmo que tenha sido reduzido significativamente, constata-se que ainda em 1980, mais de 35% dos assalariados não tinham contrato formal de trabalho. Em 1940, quase 72% dos empregados assalariados eram informais.

Diante disso, percebe-se como a implantação da legislação social e trabalhista, com forte amparo no padrão corporativo de relações de trabalho, contribuiu para estruturação do mercado de trabalho durante a constituição da sociedade urbana e industrial. Nesse sentido, a definição do conceito de categoria profissional foi essencial para estabelecer a organização e o financiamento dos sindicatos, os acordos e negociações coletivas de trabalho e a atuação da justiça do trabalho.

Nas décadas de 1930 e 1950, por exemplo, a legislação social e trabalhista centrada na atuação importante do Estado (Ministério do Trabalho e Justiça Trabalhista) focou fundamentalmente o mundo do trabalho urbano frente à reiterada resistência do patronato rural a qualquer forma de regulação pública do trabalho. Somente a partir da aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural<sup>10</sup>, na década de 1960, quando a população agrária deixou de ser dominante na população nacional, que, lenta e gradualmente, as ocupações do meio rural foram sendo incorporadas ao sistema público nacional de relações de trabalho.

### **Sociedade de serviços e o trabalho**

O decréscimo relativo nas ocupações agrárias em simultânea expansão dos postos de trabalhos urbanos (indústria e serviços) apontou para a formação de

ampla classe trabalhadora e significativa classe média social entre as décadas de 1930 e 1940. A estrutura de classe e frações de classes sociais estabelecida por força de intensa expansão econômica nacional que permitia constituir a sociedade urbana e industrial passou a ser profundamente modificada a partir da década de 1980, com crise da dívida externa e a adoção – pela primeira vez desde a década de 1930 – das políticas recessivas no último governo da ditadura civil-militar (1964-1985).

Com isso, o projeto de urbanização e industrialização em curso desde a década de 1930 começou a perder a centralidade no Estado desenvolvimentista. A herança da dívida externa, da superinflação, do endividamento público, do rentismo, da pobreza e da desigualdade deixada pelo autoritarismo comprometeu significativamente parte importante das políticas econômica e social do período democrático, implicando perda de vários anos para superação de alguns deles (a superinflação em 1994 e a dívida externa em 2008), começar a resolver outros (a pobreza e desigualdade nos anos 2000) e aqueles, ainda, sem resolução (a dívida pública e o rentismo).

Além disso, a adoção do receituário neoliberal nos anos de 1990 coincidiu com o ingresso passivo e subordinado do Brasil na globalização comandada por grandes corporações transnacionais. Desde então, o país precocemente ingressou no processo de desindustrialização, pois sem universalizar o padrão de consumo a todos os brasileiros, sobretudo na base da pirâmide social, vem declinando a capacidade de produção manufatureira.

Nos países com processo de desindustrialização madura, a diminuição relativa da participação da manufatura no ciclo produtivo transcorreu após a totalidade da população ter sido incluída no padrão de consumo da sociedade urbana e industrial, coincidindo com a maior expansão do setor terciário na economia. Nesse sentido, os serviços mais dinâmicos tenderam a ser aqueles vinculados à produção e logística, entre outros, mais associados ao emprego de mão de obra com maior requisito de formação e remuneração.

Em sendo necessário, as importações de bens industriais podem complementar pontualmente as exigências do consumo interno, uma vez que se tratam, em geral, da reposição de produtos pela população ou de alguma novidade. Isso parece ser irrealizável em países de desindustrialização precoce como o Brasil

devido à expressiva dimensão populacional excluída do acesso aos bens industriais, cuja escala de importação de manufaturados torna-se difícil de ser compensada por bens não industriais.

Além disso, o declínio relativo dos bens industriais na produção não se deveu tanto ao maior ritmo de crescimento do setor terciário, mas a decadência da produção manufatureira, com o encolhimento de alguns ramos e o desaparecimento de outros. Por força disso, a antecipação da passagem para a sociedade de serviços decorre mais do inchamento do setor terciário da economia em virtude do vácuo deixado pela precoce desindustrialização.

Assim, o processo de terciarização da economia brasileira tem sido caracterizado pela especificidade da continuidade na queda absoluta das ocupações na agropecuária e da recente queda relativa dos postos de trabalho na manufatura. Em quase quarenta anos, a participação do setor terciário no total da PEA aumentou 59,5%, pois saltou de menos de 40%, em 1980, para 62,7%, em 2018. No mesmo período de tempo, o setor primário registrou a queda de 73,4% na participação relativa no total da PEA, com a diminuição de cerca de 13 milhões para 8,5 milhões de ocupados.

**Tabela 04:** Brasil – Evolução da população total, ocupada e desocupada em 1980 e 2018

Itens	1980 (em mil)	2018 (em mil)	Variação absoluta anual (em mil)	Variação relativa anual (em %)
População Total	119.002	208.495	2.355	1,5
PEA	43.236 (100%)	105.197 (100%)	1.631	2,4
PEA ocupada	42.026 (97,2%)	93.002 (88,4%)	1.342	2,1
- Primário	12.997 (30,1%)	8.455 (8,0%)	-119	-0,8
- Secundário	12.042 (27,8%)	18.622 (17,7%)	173	1,1
- Terciário	16.987 (39,3%)	65.925 (62,7%)	1.288	3,6
PEA desocupada	1.210 (2,8%)	12.195 (11,6%)	289	6,3

Fonte: Ibge<sup>8-10</sup> (elaboração própria)

O setor secundário registrou redução na participação relativa no total da PEA de 36,2%, pois declinou de 27,8% para 17,7% entre 1980 e 2018. Nesse período, contudo, a quantidade de ocupados no setor secundário cresceu 1,1% em média ao ano, enquanto a média anual foi de 2,1% para a expansão da PEA ocupada e de 3,6% no caso das ocupações do setor terciário.

Simultaneamente, a taxa nacional de desemprego elevou-se significativamente. Entre 1980 e 2018, a quantidade de desempregados foi multiplicada por 10 vezes, fazendo subir a taxa de desocupação de menos de 3% para quase 12% da PEA.

Coincidindo com a elevação do desemprego nacional, percebe-se o aumento da precarização entre os ocupados. Dos 19,4 milhões de trabalhadores expostos as condições de trabalho precários em 1980, o Brasil registrou, em 2018, a quantia de 44,5 milhões de ocupados em ocupações precária, cuja expansão média anual foi levemente superior (2,2%) à própria geração dos postos de trabalho no Brasil (2,1%). Ainda em relação aos ocupados, nota-se relativa estabilização na taxa de assalariamento, uma vez que a sua expansão transcorreu no mesmo ritmo da abertura de postos de trabalho.

**Tabela 05:** Brasil – Evolução da população por tipo de ocupação e taxa de precarização em 1980 e 2018

Itens	1980 (em mil)	2018 (em mil)	Varição absoluta anual (em mil)	Varição relativa anual (em %)
População Total	119.002	208.495	2.355	1,5
PEA	43.236 (100%)	105.197(100%)	1.631	2,4
PEA desocupada	1.210 (2,8%)	12.195 (11,6%)	289	6,3
PEA ocupada	42.026 (100%)	93.002 (100%)	1.342	2,1
<i>Empregador</i>	1.340 (3,2%)	4.532 (4,9%)	84	3,3
<i>Assalariado</i>	27.152 (64,6%)	62.447 (67,1%)	929	2,2
- <i>Formal</i>	21.272 (50,6%)	43.940 (47,2%)	596	1,9
- <i>Informal</i>	5.880 (14,0%)	18.507 (19,9%)	332	3,1
Conta própria	9.555 (22,7%)	23.848 (25,6%)	376	2,5
Sem remuneração	3.978 (9,5%)	2.175 (2,4%)	-47	-0,5
Precarização	19.413 (46,2%)	44.530 (47,9%)	661	2,2

Fonte: Ibge<sup>8-10</sup> (elaboração própria)

Além disso, constata-se que os empregos assalariados que mais cresceram foram os trabalhos informais, cuja participação relativa na PEA ocupada passou de 14%, em 1980, para quase 20%, em 2018. A contrapartida disso foi o decréscimo do peso relativo do emprego formal de 78,3% do total dos assalariados para 70,4% no mesmo período de tempo.

Com a estabilização relativa na taxa de assalariamento, as ocupações que mais cresceram em relação ao total de postos de trabalho abertas no país durante o período foram as de empregador (52,1%) e de conta própria (12,8%). Por força disso

que a recente e antecipada transição para a sociedade de serviços no Brasil tem sido marcada pela desestruturação do mercado de trabalho, com significativa presença do desemprego aberto, a subutilização dos trabalhadores e a precarização das ocupações geradas.

Na sociedade urbana e industrial, com o decréscimo da participação relativa do setor primário e ascensão dos setores secundário e terciário, os serviços foram, em 1980, o principal empregador de força de trabalho no Brasil. Em comparação com o ano de 1940, por exemplo, a composição do setor de serviços tinha sofrido modificações importantes registradas em 1980 e ainda maiores em 2018.

De um lado, a diminuição de importância relativa das ocupações totais nos segmentos dos Serviços de Distribuição (comércio, comunicação, transporte e outros) em 5,6% e dos Serviços Pessoais (doméstico, segurança, cuidadores e outros) em 22,2% entre 1940 e 1980. De outro, o avanço na participação relativa no total das ocupações nos Serviços Sociais (saúde, educação, assistência e outros) em 29,7% e nos Serviços de Produção (engenharia, tecnologia, propaganda e outros) em 56,1% no mesmo período de tempo.

De maneira geral, o ciclo da industrialização e urbanização nacional representou a transformação da força de trabalho alocada em setores de menor produtividade e remuneração para os de maior produtividade e rendimento do trabalho. Isso porque houve deslocamento de trabalhadores do meio rural ocupados na própria subsistência para as atividades urbanas na construção civil, indústria de transformação, comércio e serviços. No interior do setor de serviços, constatou-se o deslocamento das ocupações mais simples e de contida produtividade como nos serviços pessoais (trabalho doméstico e outros) para os serviços sociais e de produção.

Na transição atual para a sociedade de serviços, percebe-se, contudo, que não parece haver evidências precisas que o mesmo sentido do deslocamento de atividades de menor para maior produtividade e remuneração registrado na sociedade urbana e industrial esteja ocorrendo. Pelo contrário, as informações oficiais existentes apontam para o sentido inverso, ou seja, a destruição de atividades e ocupações situadas nos segmentos de maior produtividade e remuneração e a expansão dos postos de trabalho de menor produtividade e rendimento.

Na comparação entre os anos de 1980 e 2018, nota-se, por exemplo, que o segmento que perdeu posição relativa no total da ocupação foi o Serviço de Produção em 46,9%, enquanto os Serviços Sociais mantiveram-se relativamente estabilizado (0,7%). Ao mesmo tempo, os segmentos que conseguiram elevar a participação relativa no total da ocupação foram os Serviços de Distribuição (6,2%) e os Serviços Pessoais (1,3%).

Todas essas modificações estruturais no funcionamento do mercado nacional de trabalho seguiram sendo realizadas sem alterações substanciais no sistema público de relações de trabalho. Com a transição do autoritarismo para o regime democrático e a implantação da Constituição Federal de 1988<sup>11</sup>, prevaleceu o padrão corporativo de organização do mundo do trabalho, com o reforço na adoção de políticas públicas para o assalariamento formal e o afrouxamento de certos mecanismos repressivos estabelecidos no âmbito da CLT.

Na década de 1990, contudo, a experiência da flexibilização na legislação social e trabalhista permitiu certa diversificação nas formas de contratação do trabalho assalariado, com a legitimação e difusão da terceirização nas atividades meio das ocupações nas empresas. Nesse sentido, as funções como de segurança, alimentação, manutenção, transporte, limpeza e outras, em geral de baixa remuneração, foram deslocadas para o emprego terceirizado tanto no setor público como privado.

Ao mesmo tempo, a aprovação governamental de medida fiscal voltada para a isenção de tributos a lucros e dividendos na metade da década de 1990 favoreceu a expansão do trabalho na condição do regime de Pessoa Jurídica (PJ, empregador de si próprio) em detrimento dos empregos assalariados de alta remuneração nas empresas. Posteriormente, nos anos 2000, uma diversidade de políticas públicas orientadas às micro e pequenas empresas permitiu constituir a forma do Micro Empreendedor Individual (MEI) na perspectiva de formalização das ocupações por conta própria, assim como na contratação de trabalhadores domésticos.

Somente a partir de 2016, diante da mais grave recessão econômica do capitalismo brasileiro, um conjunto de mudanças substanciais na legislação social e trabalhista foi introduzido com o objetivo governamental de rompimento com o sistema

público de relações de trabalho. Medidas como a legislação que universalizou a terceirização dos contratos de trabalho, além da reforma trabalhista, da Emenda Constitucional 95<sup>12</sup> e das propostas de reformulação do sistema público de aposentadoria e pensão em curso, apontam para o aprofundamento da desestruturação do funcionamento do mercado de trabalho brasileiro e a ascensão do sistema privado de relações entre o capital e o trabalho (contratualismo individual).

Em plena transição antecipada para a sociedade de serviços, os movimentos de desestruturação do mercado de trabalho e de rompimento com o padrão corporativo de organização da social implicam aprofundar a polarização no interior do mundo do trabalho. Isso porque a destruição das ocupações de classe média tem sido acompanhada da massificação do desemprego estrutural e da precarização das ocupações assentadas na instabilidade contratual, escassez dos direitos sociais e trabalhistas e contida remuneração.

### **A terciarização do trabalho**

O funcionamento do mercado de trabalho no longo prazo apresentou duas trajetórias distintas no Brasil<sup>13</sup>. A primeira refere-se tanto à diminuição relativa contínua do trabalho no setor primário na economia nacional desde a década de 1870 como a expansão relativa e absoluta dos postos de trabalho nos setores secundário e terciário no período que compreende os anos de 1872 e 1980.

A segunda trajetória do funcionamento do mercado de trabalho caracteriza-se pela queda relativa dos postos de trabalho no setor secundário a partir da década de 1980 em simultâneo decréscimo absoluto das ocupações no setor primário e elevação relativa e absoluta do emprego no setor terciário. Com isso, percebe-se que em 2018, por exemplo, a participação relativa do setor terciário no total da ocupação aproximou-se da verificada no setor primário em 1872, quando a escravidão ainda predominava no país.

Diante disso, cabe considerar o quanto as transformações no mundo do trabalho durante as últimas três décadas levaram o setor terciário a predominar no conjunto das ocupações<sup>14</sup>. Com a terciarização ocupacional, verifica-se a tendência de concentração dos postos de trabalho na base da pirâmide social e redução relativa dos empregos assalariados de classe média.

No ano de 2016, por exemplo, quase 71% das ocupações no Brasil recebiam até 2 salários mínimos mensais, enquanto em 1986 eram de 68,1%. Ou seja, o crescimento de 3,8% na proporção das ocupações de até 2 salários mínimos no total dos trabalhadores brasileiros.

Em compensação, o segmento das ocupações com rendimentos intermediários, entre 2,1 a 5 salários mínimos mensais, decresceu em 3,6% em relação ao total dos trabalhadores, pois decaiu de 22% para 21,2% entre 1986 e 2018. Também o segmento de maior rendimento, acima de cinco salários mínimos mensais, diminuiu em 19,2% a sua participação relativa no total das ocupações, passando de 9,9% para 8% no mesmo período de tempo.

Pode-se compreender o achatamento na distribuição dos rendimentos entre os ocupados como resultado da expansão do setor terciário e do decréscimo dos setores primário e secundário. Enquanto a participação relativa dos ocupados nos serviços aumentou 40,6% entre 1986 e 2018, diminuiu a proporção dos postos de trabalho tanto no setor primário (36,8%) como no setor secundário (26,5%) no total dos trabalhadores.

O deslocamento das ocupações nos setores primário e secundário para o setor de serviços também não deixa de revelar o avanço da modalidade de contratação menos associada ao emprego salarial, cuja taxa de assalariamento manteve-se estabilizada em 67% dos ocupados nas três últimas décadas. Entre os anos de 1986 e 2018, por exemplo, a formalização do empregado assalariado cresceu 5%, ao passo que a ocupação de conta própria subiu 11,2%.

No sentido inverso, a participação relativa dos ocupados sem remuneração, empregador e emprego informal teria sido reduzida entre os anos de 1986 e 2016. A diminuição mais expressiva na participação relativa transcorreu nas ocupações sem remuneração (-49,8%), seguidas do emprego informal (-13,1%) e de empregador (-5,15%).

Diante do movimento de predominância da terciarização do mundo do trabalho, com concentração das ocupações cada vez mais geradas na base da pirâmide social, os jovens foram os que mais terminaram sendo afetados negativamente pela contração de sua participação relativa no total dos trabalhadores.

Em 1986, por exemplo, a faixa etária de 16 a 24 anos decaiu o peso relativo no total das ocupações em 41,8%.

Por outro lado, o segmento etário de 25 a 59 anos aumentou a sua posição relativa no total da ocupação em 9,2%. Também a parcela da População Economicamente Ativa ocupada com 60 anos e mais de idade cresceu a sua presença relativa no total da ocupação em 82%.

No ano de 1986, por exemplo, para uma vaga ocupada por trabalhador de 60 anos e mais de idade tinha um conjunto de cinco jovens trabalhando. Trinta anos depois, em 2018, a cada ocupação preenchida por trabalhador de 60 anos e mais de idade, havia somente 1,5 jovem trabalhando.

### **Reformas neoliberais recentes e comportamento do mercado de trabalho**

Diante da mais grave crise do capitalismo brasileiro transcorrida em simultânea compressão do regime democrático desde o final de 2014, quando parte da oposição partidária derrotada não mais aceitou o resultado da eleição presidencial, um conjunto importante de medidas desregulatórias do mercado de trabalho foi sendo rapidamente implementado. O resultado disso tem sido o aprofundamento do sentido geral da desestruturação do mercado de trabalho que já se encontrava em curso mediante a desindustrialização precoce e transição antecipada para a sociedade de serviços.

Apesar do discurso patronal de incentivo à redução do custo do trabalho e à flexibilização contratual, enquanto argumento decisivo para a geração de novos postos de trabalho, o nível geral do emprego assalariados não retornou. Tampouco, a formalização dos contratos de trabalho foi garantida, transcorrendo justamente o contrário no período recente.

Comparando-se o custo do trabalho médio na indústria brasileira com o dos Estados Unidos e o da China, nota-se uma recente trajetória pronunciada de queda. Em 2014, por exemplo, o custo do trabalho na indústria brasileira era 2,6 vezes maior que o da China e quase 30% do verificado nos EUA.

Com a recente recessão econômica e medidas desregulatórias do mercado de trabalho adotadas pelos governos brasileiros, o custo do trabalho na indústria

chinesa passou a ser 16% superior a do Brasil, em 2016, e 26% menor ao registrado nos Estados Unidos em 2015.

No mesmo sentido, pode-se perceber como a reforma trabalhista introduzida desde o final de 2017 tem favorecido o deslocamento do emprego assalariado formal para o contrato informal e ocupações por conta própria. Todas essas formas de trabalho transcorrem à margem da regulação, sem proteção social e trabalhista, ademais da decrescente contribuição para o sistema público de aposentadoria e pensão.

Acompanhando a evolução recente das ocupações assalariadas informais constata-se o crescimento de quase 12% entre os anos de 2014 e 2018. No mesmo período de tempo, o emprego assalariado formal sofreu redução de 9,5%.

Da mesma forma pode-se constatar a elevação das ocupações por conta própria. Entre os anos de 2014 e 2018, por exemplo, o total dos trabalhadores por conta própria aumentou 9,6%, tendo os contratos sem reconhecimento de pessoa jurídica registrada (CNPJ) maior expansão 10,8% do que os postos de trabalhos autônomos com CNPJ (4,8%).

No sentido geral de avanços nos trabalhos por conta própria e emprego assalariado informal, despossuído do acesso aos direitos sociais e trabalhistas, percebe-se também a expansão recente das taxas de desemprego e de subutilização da mão de obra disponível no mercado de trabalho brasileiro. Tanto a ausência de dinamismo econômico como a desregulação do mercado de trabalho tem sido responsáveis pelo registro das maiores parcelas da força de trabalho distante do acesso ao sistema público de proteção social e trabalhista.

Somente em relação ao avanço do desemprego e a disseminação da mão de obra subutilizada em sua condição de trabalho, o Brasil tem registrado recordes recentes, sem comparação com o passado distante. Diante disso, o saldo das reformas neoliberais em curso desde o ano de 2016 tem sido ainda mais prejudicial ao comportamento do mercado de trabalho brasileiro.

## **Considerações finais**

A breve recuperação histórica apresentada anteriormente buscou situar as principais mudanças atualmente em curso no funcionamento do mercado de trabalho

brasileiro com parte intrínseca da transição para a antecipada sociedade de serviços. As alterações substanciais no mundo do trabalho refletem tanto o precoce processo de desindustrialização exposto pela forma com que o Brasil ingressou na globalização capitalista desde os anos de 1990 como a desconstrução mais recente no marco regulatório do mercado de trabalho impostos pelas reformas neoliberais.

O resultado de tudo isso tem sido a predominância de massivo desemprego aberto, acompanhado da ampliação da subutilização da força de trabalho e da generalização da precarização nas ocupações. A polarização crescente no interior da sociedade revela não apenas a destruição dos postos de trabalho de classe média, como a expansão de empregos não assalariados de maior remuneração, sem acesso à proteção social e trabalhista.

A transição antecipada para a sociedade de serviços tem sido acompanhada de transformações substanciais no funcionamento do mercado de trabalho. Em função disso, a temporalidade em curso no mundo do trabalho brasileiro diferencia-se profundamente da observadas em períodos anteriores de predominância tanto da sociedade agrárias como a urbana e industrial.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Administrativos. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas do Império.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm). Acesso em: 01 de novembro de 2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Administrativos. **Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o código criminal.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm). Acesso em: 25 de outubro de 2019.

BRASIL. Senado Federal. Secretária-Geral da Mesa. Secretária de Informação. **Lei nº 108, de 11 de outubro de 1837. Dando varias providencias sobre os contractos de locação de serviços dos Colonos.** Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/541072/publicacao/15632760>. Acesso em: 25 de outubro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 556, de 25 de junho de 1850. Código Comercial.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l0556-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0556-1850.htm). Acesso em: 20 de outubro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Recenseamento do Brasil em 1872**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Recenseamento geral do Brasil de 1940**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=765&view=detalhes>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 05 de outubro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico: 1980**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=772&view=detalhes>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963. Dispõe sobre o “Estatuto de Trabalhador Rural”**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4214.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4214.htm). Acesso em: 23 de outubro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **“Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018”**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso 15 de outubro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 de outubro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 28 de outubro de 2019

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

POCHMANN, Marcio. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

POCHMANN, Marcio. **A desigualdade hereditária**. Ponta Grossa: Editora Uepg, 2017.

**Marcio Pochmann.**

Campinas, São Paulo, Brasil

Doutorado em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é professor titular no Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas.

**Email:** pochmann@eco.unicamp.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0354661040243765>

**Recebimento:** 10/06/2020

**Aprovação:** 15/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

---

**Trabalho e Contradições do Capital no Século XXI - Breve Ensaio sobre a  
Catástrofe do Capitalismo Global**

---

**Labor and Capital Contradictions in the 21st Century- Essays on the  
Catastrophe of Global Capitalism**

---

**Trabajo y Contradicciones del capital em el siglo XXI - Breves ensayos sobre la  
catástrofe del capitalismo global**

---

Alves, Giovanni<sup>1</sup> (Marília, SP, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-855X>

**Resumo**

Nosso objetivo é apresentar as contradições do capital como sendo constituídas pelas contradições fundamentais e contradições metabólicas. As modalidades das contradições do capital se interrelacionam de modo complexo, compondo a crise estrutural do capital enquanto modo de produção e sistema de controle do metabolismo entre o homem e a natureza. Depois de apresentarmos as oito contradições fundamentais que compõem o modo de produção capitalista, iremos expor as contradições metabólicas que se manifestam na crise ecológica, crise sanitária e a crise humana que caracterizam o movimento da civilização do capital no século XXI. A partir da dialética marxiana exposta por Ruy Fausto iremos tratar dos elementos lógicos (e ontológicos) da crise estrutural do sistema do capital.

**Palavras-chave:** Trabalho. Capitalismo. Contradições. Saúde. Demografia. Ecologia.

**Abstract**

The article aims to present the contradictions of capital as being constituted by fundamental contradictions and metabolic contradictions. The modalities of capital contradictions are interrelated in a complex way, composing the structural crisis of capital as a mode of production and a system of metabolism control between man and nature. After presenting the eight fundamental contradictions that make up the capitalist mode of production, we will expose the metabolic contradictions that manifest in the ecological crisis, health crisis and the human crisis that characterize the movement of the civilization of capital in the 21st century. Based on the Marxian dialectic exposed by Ruy Fausto, we will deal with the logical (and ontological) elements of the structural crisis of the capital system.

**Keywords:** Work. Capitalism. Contradictions. Health. Demography. Ecology.

**Resumen**

El objetivo del artículo es presentar las contradicciones del capital como constituidas por las contradicciones fundamentales y las contradicciones metabólicas. Las modalidades de las contradicciones del capital están interrelacionadas de manera compleja, componiendo la crisis estructural del capital como un modo de producción y un sistema para controlar el metabolismo entre el hombre y la naturaleza. Después de presentar las ocho contradicciones fundamentales que conforman el modo de producción capitalista, expondremos las contradicciones metabólicas que se manifiestan en la crisis ecológica, la crisis de salud y la crisis humana que caracterizan el movimiento de la civilización del capital en el siglo XXI. Con base en la dialéctica marxista expuesta por Ruy Fausto, trataremos los elementos lógicos (y ontológicos) de la crisis estructural del sistema de capital.

**Palavras-Clave:** Trabajo. Capitalismo. Contradicciones. Salud. Demografía. Ecología.

**Introdução**

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professor do programa de pós-graduação da UNESP e do Doutorado da UNICAMP. [giovanni.alves@uol.com.br](mailto:giovanni.alves@uol.com.br)

---

“A esperança está latente nas contradições”  
(Bertold Brecht)

Pretendemos distinguir como sendo onze as contradições do capital, organizando-as em duas categorias: “contradições fundamentais” do modo de produção capitalista e “contradições metabólicas” do capital. As contradições metabólicas do capital são aquelas que dizem respeito às contradições do metabolismo ecológico (crise ecológica), do metabolismo social (crise sanitária) e do metabolismo demográfico (mudanças demográficas). Elas são contradições perigosas na medida em que explicitam (como “operadores heurísticos”<sup>2</sup>), a natureza do capital e de seu processo de acumulação de mais-valor no século XXI. Elas expõem a lógica estrutural do sistema da relação-valor. Por exemplo, o novo metabolismo demográfico do século XXI caracterizado pelo envelhecimento da força de trabalho, expõe a incapacidade estrutural do modo de produção e reprodução social em acolher, com dignidade humana, as pessoas envelhecidas que trabalham.

As contradições metabólicas interrelacionam-se com as contradições fundamentais do modo de produção capitalista (ALVES, 2018). Elas compõem o todo complexo do desenvolvimento histórico da civilização do capital. No caso da *emergência* do novo metabolismo demográfico do século XXI, caracterizado pelo envelhecimento populacional, explicitou-se a contradição entre o capital e o envelhecimento humano, manifestando-se com vigor a alienação universal (o estranhamento) que caracteriza ontologicamente o modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo que observamos a redução dos limites naturais pelo processo civilizatório do capital, as sociedades capitalistas tornaram-se “sociedades das pessoas sem valor” (PIQUERAS, 2018). Tal alienação universal do metabolismo social do capital se exprime na crise da saúde humana (física e mental). Ela se manifesta também na nova pobreza do mundo do trabalho e no aumento da

---

<sup>2</sup> Por “operadores heurísticos” compreendemos aqueles eventos que expõem, explicitam ou mesmo revelam a natureza do ser social. Por exemplo, a “crise humana” decorrente do novo metabolismo demográfico deve explicitar (e expor) a lógica da “escassez social” como sendo o modo de ser do desenvolvimento do modo de produção capitalista. A palavra “heurística” provém do grego antigo εὕρισκω, transl. *heurísko*, 'eu encontro', 'eu 'acho' (de εὕρισκειν, transl. *heurískein*: 'encontrar', 'descobrir', 'inventar', 'obter'). Tem a mesma origem da exclamação “heureca” (em grego antigo, εὕρηκα, transl. *heúrēka*: achei!), atribuída ao matemático grego Arquimedes (287–212 a.C.). Como substantivo, heurística identifica a arte ou a *ciência do descobrimento*. Quando aparece como adjetivo, refere-se a coisas mais concretas, como estratégias heurísticas, regras heurísticas ou silogismos e conclusões heurísticas.

---

desigualdade social no século XXI, que explicitaram (como manifestações da “escassez social”), por outro lado, a contradição histórica da forma-valor (valor de uso e valor de troca - a contradição fundamental de número 1).

### **As Contradições Fundamentais do Capitalismo**

Iremos indicar oito contradições fundamentais do modo de produção capitalista, elementos estruturais do movimento da produção (e reprodução) ampliada do capital, que constituem a “pletora”<sup>3</sup> de contradições impulsionadas pelo movimento da acumulação do capital: (1) a contradição primordial entre valor de uso e valor de troca no seio da forma-mercadoria; (2) a contradição da acumulação capitalista que conduz à superprodução de mercadorias, ao mesmo tempo que corrói a base da procura solvente (demanda efetiva); (3) a contradição entre a ampliação das necessidades e carecimentos sociais e os limites estruturais da forma-mercadoria; (4) a contradição entre a produção cada vez mais socializada e a apropriação privada cada vez mais concentrada; (5) a contradição entre a crescente racionalização intra-empresa e o aumento da irracionalidade social; (6) a contradição entre a concorrência, que conduz ao aumento da produtividade do capital e aumento da composição orgânica do capital, e ao mesmo tempo, eleva a pressão pela queda da taxa média de lucro; (7) a contradição entre o desenvolvimento da forma material (a base técnica da produção social) e os limites da forma social (o fenômeno da “desmedida do valor” que leva o capital a negar seu fundamentos); e (8) a contradição entre o aumento das forças produtivas e da capacidade humana na redução das barreiras naturais e o desenvolvimento da personalidade humana (o que Lukács denominou “estranhamento”) (LUKÁCS, 2013).

---

<sup>3</sup> Na medicina, “pletora” diz respeito ao aumento de volume de sangue no organismo, que provoca inturgescência vascular. Na Botânica, trata-se da produção anormal e excessiva de seiva que provoca produção anormal e excessiva de folhas. A idéia de pletora de contradições do capital expressa – em termos metafórico - o movimento do valor em processo de valorização como sendo caracterizado pelo “excesso”. A melhor expressão do capital como movimento do “excesso” é a crise de superprodução (a contradição da acumulação capitalista que conduz à superprodução de mercadorias, ao mesmo tempo que corrói a base da procura solvente, a demanda efetiva).

**Quadro 01 - Contradições Fundamentais do capitalismo**

Valor de uso – valor de troca
Superprodução – Demanda efetiva
Necessidades sociais – Forma-mercadoria
Produção social – Apropriação privada
Racionalização intra-empresa – irracionalidade social
Concorrença/Produtividade do Trabalho > Aumento da Composição Orgânica do Capital > Queda da Taxa Média de Lucro
Processo civilizatório – Deformação da Personalidade Humana
Forma material (base técnica) – Forma social (forma-valor)

Fonte: Quadro 01 elaborado pelo autor

A superprodução de mercadoria no mundo social do capital existe apenas em comparação com a procura solvente, mas não em comparação com as necessidades reais da sociedade (*contradição 2*). A irracionalidade social que se dissemina pela sociedade burguesa desenvolvida, é expressão da anarquia da produção capitalista de mercadorias. Durante as crises capitalistas, as massas trabalhadoras sentem uma privação particularmente aguda do mais essencial, suas necessidades são satisfeitas em condições piores do que em qualquer outra época. Por exemplo, massas de milhões passam fome porque foi produzido demasiado trigo; pessoas padecem de frio porque se extraiu demasiado carvão. Enfim, os trabalhadores são privados dos meios de vida, precisamente porque produziram estes meios de vida em quantidade demasiada. Tal é a escandalosa contradição do modo de produção capitalista, no qual, segundo as palavras do socialista utópico francês Fourier, a abundância torna-se fonte de indigência e privações.

Nos modos de produção pré-capitalistas, as comoções da vida da economia ocorriam frequentemente. Mas eram provocadas por calamidades naturais ou sociais: inundações, secas, guerras sangrentas ou epidemias que devastavam, às vezes, países inteiros, e condenavam as populações à fome e ao perecimento. A distinção radical entre as comoções da vida social provocadas pelas crises nos modos de produção pré-capitalistas e as comoções sociais provocadas pelas crises capitalistas reside em que naquelas, a fome e a miséria eram consequência do desenvolvimento insuficiente da produção e portanto, da escassez aguda de produtos. Enquanto isso, no capitalismo, as comoções da vida social são geradas pela superprodução de mercadorias, pelo “excesso” relativo de mercadorias produzidas em relação à procura solvente (ou demanda efetiva) capaz de dar lucro ao capitalista. Esta é a irracionalidade primordial da ordem social do modo de produção capitalista que permeia as formas ideológicas na sociedade burguesa.

Desde que nasceu como modo capitalista de produção, a crise com sua dimensão irracional, faz parte da acumulação de mais-valor. A produção e a circulação mercantil simples encerravam em termos lógico-ontológicos, a possibilidade das crises (a contradição 1 entre valor de uso e valor de troca). Entretanto, as crises só se tornam inevitáveis no capitalismo, quando a produção adquiriu um caráter cada vez mais social, isto é, enquanto o produto do trabalho socializado de muitos milhares e milhões de trabalhadores assalariados destinou-se à apropriação privada dos capitalistas.

No plano da *aparência*, a contradição 4 é a contradição crucial do sistema irracional do capital como modo de produção capitalista: a contradição entre o *caráter social* da produção e a *forma privada* de apropriação capitalista dos resultados da produção cada vez mais socializada. É esta contradição *aparente* que constitui o fundamento ontológico das crises de superprodução/subconsumo da economia capitalista. Ela expõe no plano da aparência, o movimento essencial da acumulação do capital que é o aumento da taxa de lucro por meio da exploração da força de trabalho na esfera de produção.

A lei geral da acumulação do capital afirma que, na medida em que se desenvolve a concorrência no mercado mundial, aumenta-se o investimento em *capital constante*, em detrimento do investimento em *capital variável* (aumento da

produtividade do trabalho), expondo a contradição 5. Deste modo, ocorre o aumento da superpopulação relativa do capital e aumenta-se a composição orgânica do capital, a relação C/V, que *tende a pressionar para baixo a taxa média de lucro*, dando origem às crises do modo de produção capitalista (contradição 6). Assim, o capital ao desenvolver-se como valor em processo, nega a si próprio – inclusive no plano da forma-valor (contradição 7). No plano da *aparência*, a crise de lucratividade *aparece* como crise de superprodução e subconsumo. No sistema irracional do capital, a inevitabilidade das crises radica-se no próprio sistema de economia capitalista.

Mas são múltiplas as contradições do sistema irracional do capital. Como a contradição 5, ela se manifesta como oposição entre a organização da produção nas empresas em separado e a anarquia da produção no conjunto da sociedade. Deste modo, em cada local de trabalho, a organização do trabalho e do processo de produção subordinado à racionalidade instrumental da vontade do empresário ou gestor de produção, conduz à intensificação do processo de racionalização que tem caracterizado o desenvolvimento da administração das empresas no século XX. Entretanto, na sociedade capitalista em conjunto, como resultado do domínio da propriedade privada dos meios de produção, reina a anarquia da produção, que exclui o desenvolvimento planejado da economia do trabalho e da organização da produção. Por isso, são inevitavelmente violadas as condições complexas que se fazem necessárias para a *realização* do produto social na reprodução ampliada capitalista. Estas violações se acumulam gradualmente enquanto não irrompe a crise, momento em que o processo de realização chega a um completo transtorno. A lógica do *toyotismo* é a expressão máxima da racionalidade intra-empresa e da irracionalidade social.

Finalmente, a irracionalidade do modo de produção capitalista expressou-se nas formas ideológicas que se originam da lógica cultural da sociedade burguesa tardia. O desenvolvimento capitalista não é apenas um modo de acumulação de capital como mais-valor, mas um modo de acumulação do capital como “contradição viva”. Na medida em que se acumulam as contradições do capital, que são muitas, a ofensiva do capital como sistema de regulação sociometabólico no plano do mercado global, explicita-se com a construção da macroestrutura ideológica e cultural capaz de repor a hegemonia social do capital. Por exemplo, a ideologia do pós-modernismo foi

considerada por Fredric Jameson (1992) como sendo a ideologia do capitalismo tardio, possuindo uma homologia estrutural, no plano do pensamento, com a dinâmica da valorização fictícia descolada do mundo real. Na medida em que a lógica da valorização fictícia é um movimento de deslocamento de contradições, ela *oculta*, por exemplo, as contradições “primitivas” da forma-mercadoria, isto é, a contradição originária entre valor de uso e valor de troca. Ao dissolver a referência à Razão histórica como uma garantia de possibilidade de compreensão do mundo por meio de esquemas totalizantes, a ideologia do pós-modernismo celebrou o reino da *indeterminação* e do *relativismo cognitivo*, paralisando a práxis sócio-histórica<sup>4</sup>.

### As Contradições Metabólicas do Capital

De acordo com a perspectiva ontológica de Lukács (1978), o desenvolvimento histórico do processo civilizatório do capital ativou “contradições de tipo cada vez mais elevadas, cada vez mais fundamentais”, que podem ser “aparentemente insolúveis”. Podemos dizer que tais contradições de tipo mais elevado são as “contradições metabólicas” que se distinguiriam das contradições fundamentais do modo de produção capitalista indicadas acima. Na medida em que são “contradições metabólicas”, elas dizem respeito à relação do homem com a natureza, e portanto, do homem consigo mesmo, mediada pelas “mediações de segunda ordem” do capital (MÉSZÁROS, 1973). Elas implicam a relação dialética entre o ser social e o ser orgânico. É como ser orgânico – e não apenas como ser social – que o homem está sendo provocado pela relação-valor ou pelo modo de produção capitalista (MARQUES, 2015; FOSTER, 2015).

Podemos considerar como sendo “contradições metabólicas” do capital, as contradições históricas entre o capital e a (1) *natureza externa* (clima, rios, florestas e mares, isto é, o meio-ambiente natural propriamente dito); ou a contradição entre o

---

<sup>4</sup> Desde meados da década de 1970, a ideologia do pós-modernismo compunha o movimento de reação ideológica e cultural à crise do capitalismo mundial representada no projeto fordista-keynesiano de celebração da alta modernidade. Por exemplo, em “O Pós-Moderno” (de 1979), François Lyotard caracterizou a nova era histórica do capital em crise como sendo a “pós-modernidade”, onde ocorreria a morte das “grandes narrativas” totalizantes, fundadas na crença no progresso e nos ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade (LYOTARD, 1985). O *ethos* do pós-modernismo percorreu a década de 1980 tornando-se a ideologia predominante da nova condição sociocultural e estética prevalecente no auge do capitalismo global após a queda do Muro de Berlim (1989), o colapso da União Soviética (1992) e a “crise das ideologias” nas sociedades ocidentais no final do século XX. O pós-modernismo como ideologia sociocultural desarmou o espírito humano para a crítica radical do mundo social do capital.

capital e a (2) *saúde humana*, isto é, o equilíbrio da natureza interna do homem (a saúde física e saúde mental, isto é, o equilíbrio entre mente e corpo abalado pelos cataclismas epidemiológicos e pelos transtornos psicológicos: estresse, ansiedade, depressão ou *burn-out*); e a contradição entre o capital e (3) *envelhecimento humano*, que expõe a problemática do senescência, envelhecimento e senescência da força de trabalho nas condições históricas das “sociedades das pessoas sem valor”. Como salientamos alhures, citando Marx (1985), *o homem vive da natureza*, o que significa:

a natureza é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interligada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (MARX, 2004).

As “contradições metabólicas” do capital acompanham as “contradições fundamentais” do modo de produção capitalista, explicitando-se como *crise ecológica*, *crise sanitária* e *crise humana*. Elas dizem respeito às “fraturas metabólicas” operadas pelo capital no corpo orgânico do homem (a natureza externa e a natureza interna do homem).

A “fratura metabólica” é a desconexão ou o desequilíbrio da interação metabólica entre a humanidade e o resto da natureza derivada da produção capitalista e da crescente divisão entre a cidade e o campo. A ideia de “fratura metabólica”, de acordo com John Bellamy Foster (2005), foi desenvolvida nas primeiras reflexões de Marx nos “Manuscritos econômicos e filosóficos” (como citamos acima). Nos seus livros, Foster desenvolveu o conceito de “fratura metabólica” nas reflexões de Marx sobre capitalismo e agricultura. Marx apresentou “uma maneira sólida e científica de representar o intercâmbio complexo e dinâmico entre os seres humanos e a natureza, resultado do trabalho” (FOSTER, 2005).

Diferenciando-se dos que atribuíram a Marx uma indiferença pela natureza, Foster encontra na teoria da “fratura metabólica” a evidência da perspectiva ecológica de Marx. A teoria da “fratura metabólica” permite desenvolver uma crítica da degradação ambiental que antecipou grande parte do pensamento ecológico atual, incluindo as questões de sustentabilidade. Ao desdobrarmos as contradições metabólicas do capital para além da crise ecológica, que diz respeito à “fratura metabólica” entre o homem e a natureza externa, consideramos também como “fratura

metabólica”, as crises sanitárias (epidemias, pandemias e surtos de adoecimento mental) e a crise humana que diz respeito à desvalorização da força de trabalho humana envelhecida. Na verdade, as contradições metabólicas do capital se interrelacionam de modo complexo; e compõem, ao lado das contradições fundamentais do modo de produção capitalista (salientadas acima), o cenário da crise estrutural do capital.

Nas condições históricas do capitalismo global, as “contradições metabólicas” se manifestam de forma global, possuindo uma dinâmica histórico-geográfica bastante específica (o movimento da cumulatividade e longa temporalidade histórica). Na medida em que expressam *fenômenos complexos*, as contradições metabólicas adquirem o caráter de *emergência* histórica - no sentido de serem manifestações da complexidade (FOLLONI, 2016).

A pandemia do novo coronavírus foi o elemento disruptivo – explosivo – da crise ecológica. Mas a “fratura metabólica” do capital opera também com elementos não-disruptivos, elementos cumulativos, quase silenciosos, e que, numa longa temporalidade histórica tem características catastróficas para o mundo do trabalho. Por exemplo, a mudança climática por conta do aquecimento global é um elemento não-disruptivo da crise ecológica. Ela provoca mudanças climáticas que afetam a produção agrícola e as populações proletárias pobres e envelhecidas do mundo do trabalho nas metrópoles. A disseminação de problemas de saúde física e mental da força de trabalho envelhecida global é outro elemento não-disruptivo da crise sanitária do capital. Como alienação e auto-alienação do trabalho vivo, a crise sanitária encontra seu caráter catastrófico na precariedade dos sistemas públicas de saúde e de assistência social. Finalmente, o envelhecimento populacional e da força de trabalho global no século XXI – conjugados com os outros elementos das contradições metabólicas do capital – constitui também elemento não-disruptivo que se configura no século XXI como sendo uma crise humana por expõe a face do necrocapitalismo diante de suas contradições estruturais. O novo metabolismo demográfico do capital deve explicitar no século XXI, a camada social do proletariado: o gerontariado constituído pelo precariado envelhecido, os trabalhadores “mais velhos” e idosos precarizados nos seus direitos previdenciários.

---

## Contradições metabólicas e a crise estrutural do capital

As contradições perigosas ou contradições metabólicas expõem os limites do capital. É por isso que podemos caracterizar a crise estrutural do capital como sendo a forma histórico no interior da qual o capital opera seus limites que, na fase elevada do processo civilizatório, adquirem feição catastrófica. No plano do movimento da acumulação do capital no século XXI, coloca-se a seguinte questão: de que maneira o capital deve se adaptar para conciliar as disparidades entre o seu processo de acumulação, que é necessariamente exponencial, e as condições que podem limitar a capacidade de crescimento exponencial do capital, tais como, por exemplo, as mudanças demográficas que caracterizam o século XXI?

Ao discutir o que ele denominou de “contradições perigosas”, David Harvey (2013) começou discutindo o problema do crescimento exponencial (onde tratou das mudanças demográficas); e depois, discutiu a relação do capital com a natureza (crise ecológica); e, por fim, o que ele denominou “revolta da natureza humana (a alienação universal)”. Interessa-nos verificar como ele aborda o problema do crescimento exponencial do capital, pois ele é a raiz da contradição entre o capital e o envelhecimento humano. Ao tratar do crescimento exponencial, Harvey salientou que as mudanças demográficas colocam dificuldades estruturais para o movimento da acumulação do capital no século XXI. Diz ele que, para que o padrão de vida possa se sustentar, a economia tem de crescer pelo menos a taxas iguais à da população. Portanto, existe uma relação entre as trajetórias demográficas e a dinâmica da acumulação do capital. Com o envelhecimento populacional no século XXI, a população mundial deve se estabilizar durante este século, atingindo um máximo de 12 bilhões de pessoas (ou talvez menos, em torno de 10 bilhões) até o fim do século e, a partir de então, mantenha uma taxa estável de crescimento zero. David Harvey não discute a natureza das mudanças demográficas (o que iremos discutir nos próximos capítulos), caracterizada pelo envelhecimento da força de trabalho por conta do novo regime de fertilidade do trabalho vivo. Este é o novo padrão demográfico do capital.

No futuro, a acumulação de capital terá de se apoiar cada vez menos no crescimento demográfico para se manter ou impulsionar seu crescimento exponencial; e as dinâmicas de produção, consumo e realização do capital terão – de acordo com

---

Harvey - de se ajustar às novas condições demográficas. Ele afirma que é impossível imaginar que a acumulação de capital possa abandonar o crescimento exponencial dos últimos dois séculos, culminando numa economia estável de crescimento zero. Diz ele:

O capital é a busca de lucros. Para todos os capitalistas, realizar lucro positivo é ter mais valor no fim do dia do que tinha no início. Isso significa uma expansão da produção total do trabalho social. Sem essa expansão, o capital não existe. O crescimento zero define uma condição de crise para o capital. Quando se prolonga, um crescimento zero como o que predominou em grande parte do mundo na década de 1930 é uma sentença de morte para o capitalismo (HARVEY, 2016).

Deste modo, existe uma *barreira* demográfica, ou limite interno do capital, que deve se impor à acumulação de capital no século XXI. O envelhecimento da força de trabalho que caracteriza o novo metabolismo demográfico do capital é um *limite como barreira* para o capital em sua sanha de crescimento exponencial. Ele faz parte do novo metabolismo do homem com a natureza (natureza externa e natureza interna, isto é o próprio homem), sendo constituído por um novo regime de fertilidade, além de caracterizar-se pelo aumento da expectativa de vida e da longevidade humana. O processo de desenvolvimento da relação-valor produz uma sociedade do trabalho vivo envelhecido que, como iremos ver, torna-se um *fardo* para o capital.

A discussão da crise enquanto dialética entre as barreiras (*Schranke*) ou o limite (*Grenze*) do capital; ou ainda, da crise enquanto dialética da finitude e infinitude (a partir de Ruy Fausto, 1987), é importante para expormos – de modo introdutório - a natureza endógena – isto é, intrínseca ao próprio desenvolvimento interno do sistema - da crise humana do século XXI (o envelhecimento humano na sociedade das pessoas sem valor).

### **Contradições metabólicas como limites internos do capital**

As contradições metabólicas não são dadas desde o início do modo de produção capitalista, embora pertençam hoje à sua interioridade. A rigor, nos modos de produção pré-capitalistas não havia a “fratura metabólica” entre o homem e a natureza. Deste modo, a interioridade dos elementos metabólicos enquanto pressuposições da produção do capital, consistia precisamente – de início - numa exterioridade. Ela – a natureza externa e a natureza interna do homem (o corpo e

mente do organismo humano e sua população com seu regime de fecundidade) caracterizavam outros modos de produção pré-capitalistas, não nascendo do desenvolvimento do capital, embora tenham estado lá desde o início, como pressuposição do modo de produção. Esta presença imediata é “exterioridade”, o que permite chamá-los, *num primeiro momento*, de barreiras (*Schranke*) e não de limites (*Grenze*). Como salientou Ruy Fausto (1987), o limite do capital é o ponto além do qual é impossível a conservação do sistema, mas se pode dizer também que a autoconservação do sistema é seu limite.

Entretanto, o capital, no seu desenvolvimento histórico, subsumiu seus elementos metabólicos pressupostos (a natureza externa e interna do homem). Enquanto barreiras externas postas, a produção do capital os incorporou em si e para si, e portanto, ultrapassou-os na medida em que ocorreu a produção (e reprodução) da natureza externa e interna do homem à sua imagem e semelhança (a natureza do capital). Abriu-se deste modo, a “fratura metabólica” entre o homem e a natureza.

No início, o capitalismo *não* tem barreiras internas, mas tem limites imanentes que compõem as suas contradições fundamentais e que coincidem com a natureza do capital, e com as suas determinações essenciais e fundamentais (FAUSTO, 1987). Como dissemos, de início, os elementos metabólicos da natureza indicados acima são barreiras externas. Diz Fausto citando Marx:

“(...) o capital” (...) derruba “todas as barreiras que freiam o desenvolvimento das forças produtivas, a ampliação das necessidades, a multiplicidade da produção” (...). Em parte, já são limites postos como barreiras, mas o capital os ultrapassa. As barreiras se repõem, entretanto, e seu movimento aparece como um mau infinito. Mas chegando a um certo ponto, o sistema entra em crise. Isto significa que num certo ponto (que se pode chamar de limite), os *limites internos do capital se transformam em barreiras que ele não pode mais ultrapassar* [o grifo é nosso] (FAUSTO, 1987).

Deste modo, as barreiras externas – os elementos metabólicos – são incorporadas de início pelo capital, sendo ultrapassados como *limites postos como barreiras* que o capital os ultrapassa. Entretanto, na medida em que se desenvolve a relação-valor ou o modo de produção capitalista propriamente dito, a natureza do capital – a natureza externa e interna à sua imagem e semelhança - se repõe como barreiras internas (que se pode chamar de limite). Deste modo, como salienta Fausto, os limites internos do capital se transformam em barreiras que ele não pode

ultrapassar. Esta é a fase de desenvolvimento das contradições metabólicas que compõem – ao lado das contradições fundamentais – a crise estrutural do capital.

Portanto, num primeiro momento, os elementos metabólicos da natureza externa e interna, são “exterioridades” que não são imediatamente inerentes ao capital. Depois, na medida em que ocorre o desenvolvimento do sistema, eles são incorporados e tornam-se limites postos como barreiras, sendo ultrapassados, convertendo-se na natureza do capital, demarcada por fissuras metabólicas. Entretanto, na medida em que tornam-se barreiras internas e implicarem-se com as contradições fundamentais do capitalismo, constituindo com elas um todo complexo, elas são postas como limites internos do capital, isto é, “barreiras que ele [o capital] não pode mais ultrapassar”. Assim, como nos lembra Ruy Fausto, o limite do capital é o ponto em que a expansão do sistema não é mais possível. A exposição da dialética da crise do sistema é apresentada sob forma temporalizada, delineando-se no tempo o processo que conduz à negação do sistema. Interessa ao filósofo brasileiro tematizar sua lei tendencial, em que o tempo não é cíclico, mas opera com passagens da quantidade à qualidade e saltos ontológicos que implicam no movimento de corrupção do sistema. O que caracteriza a modalidade neste nível é a passagem do necessário ao impossível na medida em que a necessidade do sistema se interverte em sua impossibilidade (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, ao incorporar, de início, as “barreiras externas” (a natureza) como limite visando ultrapassá-las, o capital só os ultrapassou (*darüber weg*) idealmente (*ideel*), não significando que ele de forma alguma, as tenha vencido realmente (*real*); e como cada uma dessas barreiras contradiz a determinação do capital, sua produção se move em contradições que são constantemente vencidas, mas igualmente constantemente postas. Portanto, a subsunção “real” da natureza - externa e interna, incluindo o trabalho vivo - ou a produção da natureza do capital, não significou o ultrapassamento *real* da natureza enquanto barreira posta como limite pelo capital, mas sim apenas, seu ultrapassamento *ideal*. Engendra-se no movimento do capital diante da natureza, um “mau infinito”, utilizando a lógica dialética de Hegel conforme Ruy Fausto, pois a natureza não foi suprimida (*aufgehoben*),, mas sim anulada, pois as barreiras externas postas (incorporadas) como barreiras internas, foram

---

ultrapassadas e vencidas apenas idealmente mas não realmente (Fausto remete ao conceito do “ideal” (*ideel*) em Hegel, 2016).

Nesse caso, o capital é aqui o infinito que operou a primeira negação do finito (negação que é justamente ideal e não real) e na qual por isso mesmo, o finito deve emergir de novo – nesse caso como *contradição metabólica que irrompe sobre as contradições fundamentais*. Nas condições da crise estrutural do capital, as contradições fundamentais se precipitam (*hinausstreibt*) sobre as contradições metabólicas que se tornam *limites como barreiras* que ele *não* pode ultrapassá-las. Entretanto, pode-se dizer também que o limite é a auto-expansão, onde a auto-expansão nas condições do capitalismo propriamente dito, é o desenvolvimento das forças produtivas, um desenvolvimento que é *potencialmente* infinito. Diz Ruy Fausto, citando os *Grundrisse* de Karl Marx:

Enquanto o desenvolvimento das forças produtivas aparece como infinito: ‘(...) constata-se que (...) o desenvolvimento das forças produtivas suscitado pelo próprio capital no seu desenvolvimento histórico, chegando a um certo ponto, suprime (*hebt auf*) a autovalorização do capital em lugar de pô-la. Para além de certo ponto, o desenvolvimento das forças produtivas se torna uma barreira para o capital; assim, a relação-capital se torna uma barreira ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho (FAUSTO, 1987).

No processo histórico do capital onde se desenvolvem suas contradições fundamentais e contradições metabólicas, há uma *dialética do finito e do infinito*. O limite é pois aqui, um infinito. No entanto, esse infinito potencial se manifesta no interior do movimento do capital, como limite (isto é, “barreira que ele não consegue ultrapassar”); e assim, como finitude (a queda tendencial da taxa de lucro, exposta por Marx no Livro 3 do *Capital*) (MARX, 2017).

Deste modo, o que queremos salientar é que, de início, o capital transforma os limites em barreiras para poder ultrapassá-las (foi o que ele fez com a natureza externa e interna do homem, ao incorporá-las como sua própria natureza). Disse Marx: ‘(...) o próprio desenvolvimento da força produtiva (...) [é] a barreira para o desenvolvimento da sua [do capital, RF] força produtiva.’ (MARX, 2011). Entretanto, existe uma “contradição viva” - é o capital e todas as suas condições que aparecem contraditoriamente como finitude na medida em que sua auto-expansão desenvolve contradições fundamentais e metabólicas, limites internos postos como barreiras que ele não consegue ultrapassá-las.

---

Fausto diz que o capital é produtivo, isto é, ele é uma relação essencial para o desenvolvimento das forças produtivas sociais. Entretanto, ele só deixa de ser quando o desenvolvimento das forças produtivas, elas mesmas, encontram uma barreira no próprio capital:

A universalidade à qual aspira irresistivelmente o capital, encontra barreiras na sua própria natureza, as quais num certo grau de seu desenvolvimento, fazem reconhecer ele próprio como a maior barreira a esta tendência, e por isso através dele mesmo o impulsionam à sua abolição (FAUSTO, 1987).

Fausto destaca dois movimentos lógicos de negação operados pelo desenvolvimento do capital: primeiro, o infinito potencial do desenvolvimento das forças produtivas, na qual está incorporado a natureza, aparece como finitude para o capital. Ao mesmo tempo, a finitude do capital e todos os seus limites postos como barreiras (que ele não consegue ultrapassar), aparece representando o crescimento das forças produtivas para além do capital. Diz Fausto: “Essa infinitude – que é finitude para o *capital nas condições do capital* – ultrapassa o capital”. Há assim, de acordo com Fausto, *interversão* no contrário de cada um dos termos: *o que aparecia como finito se atualiza como infinito (da segunda negação) e o infinito (da primeira negação) se revela finito na medida em que expõe – como temos salientado aqui – as contradições fundamentais e metabólicas do capital*. E Ruy Fausto conclui: “A crise do capitalismo é a emergência da identidade no interior de uma forma cuja identidade só pode ser a da não-identidade” (FAUSTO, 1987). Isto é, a natureza produzida pelo capital que se afirma como identidade entre Capital e Natureza (indústria), faz emergir uma forma histórica cuja identidade só pode ser a da não-identidade entre Natureza e capital, expondo assim, o que denominamos como contradições metabólicas do capital.

Esta é a lógica dialética que compõe o movimento do sistema do capital, que incorpora *barreiras externas* (os pressupostos metabólicos) como “barreiras internas” que lhe são específicas na medida em que se compõe com a natureza do capital e suas contradições fundamentais. A discussão das contradições fundamentais do capital deve se *articular* com o entendimento de suas contradições metabólicas que se tornaram – em si e para si – elementos compositivos do limite do capital. Disse Marx:

Ele [o capital] põe conforme a sua natureza, uma *barreira* para o trabalho e a criação de valor, a qual está em contradição com a sua tendência a se ampliar desmesuradamente. E como ele põe uma barreira que lhe é *específica* e ao mesmo tempo se precipita (*hinaustreibt*) por outro lado sobre toda *barreira*, ele é a contradição viva" [grifos de Marx) (MARX, 2011)

Quando Ruy Fausto a partir de Marx fala de possibilidade da crise, como verificamos acima, trata-se de possibilidade abstrata, ou seja, da forma abstrata da crise sem conteúdo algum. Nossa hipótese é que *o caminho da possibilidade para a efetividade da crise estrutural do capital se revela quando as “contradições fundamentais” se precipitam (hinausstreibt) sobre as contradições metabólicas que se tornam “limites como barreiras” que ele não pode ultrapassá-las.*

Na verdade, a problemática da contradição se radica em determinadas relações reais. A problemática da mudança demográfica se põe no interior da questão do crescimento exponencial do capital (HARVEY, 2016), tendo em vista o limite dado pelo próprio metabolismo demográfico da força de trabalho, a única capaz de produzir o mais-valor. Deste modo se coloca a importância para o desenvolvimento do sistema da lógica do *limite* (lógica do ser) da dialética do finito e do infinito num horizonte quantitativo (OLIVEIRA, 2004).

No plano das contradições fundamentais do modo de produção capitalista, o processo de valorização como um movimento desmedido põe sempre de novo um limite que serve de medida para a criação do valor em cada circuito subsequente, mas, na medida em que é limite quantitativo, emerge como uma barreira a ser permanentemente ultrapassada pelo próprio impulso infinito de autovalorização (o crescimento exponencial salientado por David Harvey, 2013). A crise surge, porém, quando o limite com que o capital se confronta não é mais um limite externo como barreira a ser superada, mas um limite interno ao próprio capital, manifestação de sua autonegação e que constituiu o fundamento da crise, elemento fundamental para compreender seu modo de atuar.

O metabolismo demográfico com que o capital se defronta no século XXI, não constitui um limite externo como barreira a ser superada. Ele diz respeito a um regime demográfico adequado à nova etapa de desenvolvimento do sistema – o capitalismo global (ALVES, 2018) – que se manifesta como um limite interno ao próprio capital. Portanto, é deste modo que as “contradições metabólicas” se implicam

com as contradições fundamentais do capitalismo e elas precipitam (*hinausstreibt*) sobre as contradições metabólicas, expondo as contradições metabólicas – e no caso, as mudanças demográficas – como “limites como barreiras” que o capital não pode ultrapassá-las. Esta é a manifestação de sua autonegação e que constitui o fundamento da crise, elemento fundamental para compreender seu modo de atuar.

Mas o que se coloca como problemática é como a acumulação do capital pode mudar seu funcionamento para se adaptar ao que parece ser uma situação crítica e assim se reproduzir? Esta questão foi levantada por David Harvey (2013) logo depois de fazer uma breve referência às mudanças demográficas no século XXI que devem colocar limites como barreiras à acumulação do capital e ao crescimento exponencial no sentido da produção de mais-valor.

David Harvey (2013) procurou responder tal questão observando que, diante de suas barreiras, o capital deve operar uma série de adaptações já em andamento para evitar as dificuldades de acumulação tendo em vista as mudanças demográficas. O capital deve, de acordo com ele, operar “adaptações comportamentais” que podem remodelar a dinâmica acumulativa do capital e, ao mesmo tempo, preservar sua “essência necessária” de crescimento exponencial no século XXI. Harvey salientou quatro adaptações estruturais: (1) *a forma-dinheiro impulsionando acumulações sem limites*; (2) *a destruição e desvalorização do capital*; (3) *a privatização dos ativos públicos*; (4) *a criação de novos mercados e novos cercamentos de bens comuns* (de terra e água a direitos de propriedade intelectual); *as transformações radicais na natureza, na forma, no estilo e no volume do consumo final*.

David Harvey (2013) observou que o capital tem sistematicamente encurtado a vida útil dos bens de consumo, produzindo mercadorias que não duram, forçando uma obsolescência programada e às vezes instantânea, criando rapidamente novas linhas de produtos (como tem acontecido ultimamente com os aparelhos eletrônicos), acelerando a rotatividade pela mobilização da moda e da propaganda para enfatizar o valor da novidade e a falta de elegância do velho). Enfim, o movimento da produção e do consumo de espetáculos, uma forma efêmera de mercadoria que é consumida instantaneamente. E a utilização do capital fictício,

---

investir o capital excedente não na produção, mas na compra de ativos (inclusive títulos de dívida). Diz ele:

As contradições, longe de conter os excessos umas das outras, como aconteceu algumas vezes no passado, serão muito mais propensas a explodir e contagiar umas às outras sob a pressão crescente de um crescimento exponencial necessário. Os valores de uso estarão fadados a ser uma consideração cada vez mais trivial num cenário de explosão de considerações sobre o valor de troca provocada pelas febres especulativas. Disso devem resultar alguns resultados bastante surpreendentes (HARVEY, 2013).

Caso não haja superações das contradições expostas, elas devem se reproduzir de forma ampliada, operando deslocamentos geográficos administradas pelo Estado por meio dos seus vários mecanismos. Entretanto, existe um *limite* para o capital: a produção do mais-valor. É o que David Harvey identificou como sendo o limite do crescimento exponencial, pois ele deve se operar por meio da produção e não da forma-dinheiro ou do capital fictício, formas falsas de superação dos limites expostos pela lei do valor.

É importante dizer que Harvey discorda que a lei tendencial da queda de lucratividade explique a crise estrutural do capital. Entretanto, ele não deixa de reconhecer que o capital encontra no século XXI, com as mudanças tecnológicas e demográficas operadas pelo próprio capital, o seu próprio limite que se manifesta, por exemplo, nas crises financeiras que expõem dificuldades de fundo da acumulação do capital produtivo, apesar da operação feita pelas políticas dos bancos centrais aliadas à classe rentista do capital.

Para além da discussão da acumulação do capital, existe uma outra problemática que o novo metabolismo demográfico do capital deve expor no século XXI e que diz respeito à contradição entre modo de produção e envelhecimento da força de trabalho. Ela diz respeito *não* diretamente à questão da acumulação de capital, embora seja produto dela. Na verdade, assistimos hoje no século XXI, à reposição da questão social do capital. Quando salientamos a crise humana como produto da contradição metabólica entre modo de produção e senescência humana, expomos a questão social entre capital e trabalho sob outra perspectiva histórica. A verdadeira “fratura metabólica” é aquela entre capital e trabalho vivo que se desdobra e expõe-se na relação do modo de produção com o ecossistema natural. Enfim, a

---

questão social da crise humana é a seguinte: *o que fazer com a superpopulação relativa produzida pela nova dinâmica de acumulação do capital em sua etapa de crise estrutural?* Como diria Marx (1978), “*Hic Rhodus, hic salta!*”!<sup>5</sup>

## Referências

ALVES, Giovanni. **O Duplo Negativo do Capital: Ensaio sobre a Crise do Capitalismo Global**. Bauru: Projeto editorial Praxis, 2018.

FOSTER, John Bellamy. **A Ecologia de Marx: Materialismo e Natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOLLONI, André. **Introdução à Teoria da Complexidade**. São Paulo: Juruá Editora, 2016.

FAUSTO, Ruy. **Marx: Lógica & Política. Investigações para uma reconstituição do sentido da dialética**. Tomo II. São Paulo, 1987.

PIQUERAS, Andrés. **Las Sociedades de las Personas Sin Valor: Cuarta Revolución Industrial, des-substanciación del capital, desvalorización generalizada**. Barcelona: El Viejo Topo, 2018.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

LUKÁCS, Georg. “As Bases Ontológicas da Atividade Humana”. **Temas de Ciências Humanas**. No. 4, p. 1-18, 1978.

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da Lógica. 1. A doutrina do ser**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: A Lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1988.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 1ª. Edição. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

---

<sup>5</sup> “Aqui está Rodes, salta aqui!” - Esta frase é tirada de uma das fábulas de Esopo: Um fanfarrão gabava-se de ter testemunhas para provar que havia certa feita, executado um notável salto em Rodes, tendo recebido a seguinte resposta: “Para que citar testemunhas se é verdade? Aqui está Rodes. Salta aqui!” Em outras palavras: Mostra aqui mesmo, na prática, o que és capaz de fazer! (MARX, 1978)

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

\_\_\_\_\_**O 18 Brumário e Cartas a Kugelman**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

\_\_\_\_\_**Manuscritos econômicos de 1857-1858 (Esboços da crítica da ecobomia política)**. São Paulo: Boitemp editorial, 2011.

\_\_\_\_\_**O Capital: Crítica da Economia Política. O processo Global da Produção Capitalista**. Tomo III. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

MESZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Dialética Hoje: Lógica, Metafísica e Historicidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

**Giovanni Antonio Pinto Alves**

Marília, SP - Brasil

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, com pós-doutorado na Unversidade de Coimbra (Portugal) e Universidade Complutense de Madri (Espanha). Coordenador-geral da RET (Rede de Estudos do Trabalho).

**Email:** giovanni.alves@uol.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8745252518066333>

**Recebimento:** 11/06/2020

**Aprovação:** 15/06/2020

**Q.Code**



---

## Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

## As máquinas inteligentes e o impacto sobre os empregos

---

### Smart machines and the impact on jobs

---

### El maquinário inteligente y sus impactos em los empleos

---

Sales, Ana Patrícia Dias<sup>1</sup> (Fortaleza, Ceará e Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6070-884X>

Sales, Francisco José Lima<sup>2</sup> (Fortaleza, Ceará e Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2642-0383>

#### Resumo

O estudo é parte de uma pesquisa maior sobre a dinâmica do mercado de trabalho na cidade do Natal/RN, no entanto, a análise aqui desenvolvida circunscreve-se ao setor supermercadista. O objetivo é analisar os impactos não somente da adoção das máquinas inteligentes, os *Self-Checkouts*, sobre o trabalho dos operadores de caixa de supermercados, bem como das relações de trabalho, e demarcar a compreensão deles sobre a Quarta Revolução Industrial. A pesquisa tem como período referencial o ano de 2018 e se embasa em dados primários e secundários. Constata-se que a falta de conhecimento dos trabalhadores de supermercados no tocante à Revolução 4.0 os faz acreditarem que as novas tecnologias não são poupadoras do trabalho vivo e, por conseguinte, não afetarão seus empregos e muito menos provocarão desemprego.

**Palavras-chave:** Desemprego. Revolução 4.0. Self-Checkout. Supermercados.

#### Abstract

The study is part of broader research on the dynamics of the labor market in Natal/RN. However, the analysis developed here is limited to the retail food sector, specifically to supermarkets. The objective is to analyze the impacts not only on the adoption of smart machines (*self-checkout terminals*) on the work of supermarket cashier operators as well as of labor relations, and also to demarcate their understanding of the Fourth Industrial Revolution. The research has, as a reference period, the year 2018, and it is based on primary and secondary data. These workers' lack of knowledge of the real employment impacts of Revolution 4.0 shows they believe new technologies are not a sparer of living labor, and therefore, will not affect their jobs, let alone cause unemployment.

**Keywords:** Unemployment. Revolution 4.0. Self-Checkout. Supermarkets.

#### Resumen

Este estudio es parte de una investigación más amplia sobre la dinámica del mercado de trabajo en la ciudad de Natal en Rio Grande do Norte – Brasil. Se trata de un análisis del sector de supermercados. El objetivo es analizar los impactos de la adopción de maquinario inteligente, los *self-checkouts*, en el trabajo de los cajeros de supermercados y sus relaciones de trabajo, y remarcar su comprensión en relación a la Cuarta Revolución Industrial. Esta investigación se ubica en el año 2018 y se basa en datos primarios y secundarios. Se constató que la falta de conocimiento de los trabajadores de

---

<sup>1</sup> Professora adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais – PPEUR. [anapatricia\\_dias@yahoo.com.br](mailto:anapatricia_dias@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), lotado no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (FACED) membro do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. [chicodede@gmail.com](mailto:chicodede@gmail.com)

---

supermercados en lo que dice respeto a la Revolución 4.0 hace que crean que las nuevas tecnologías no ahorran trabajo vivo y, por ello, no afectan sus empleos y tampoco provocarán el paro.

**Palavras-Clave:** Desemprego. Revolución 4.0. Autocomprobación. Supermercados.

## Introdução

O capitalismo contemporâneo, marcado por sua fase imperialista, vem impulsionando, desde os anos de 1970, relevantes mudanças na forma de produzir mercadorias, de desenvolver atividades e de vender serviços. Essas alterações refletiram no mundo do trabalho, assim como nos vendedores da força de trabalho, promovendo não somente novas maneiras de pensar a produção e os serviços, bem como novas formas de os trabalhadores se relacionarem com a atividade laboral.

Mais recentemente, a humanidade testemunha uma nova transformação com impactos no mundo do trabalho, instigada pela denominada Indústria 4.0 ou, numa expressão mais propícia ao contexto, pela Quarta Revolução Industrial, caracterizada como uma revolução radical e de alcance inimaginável.

No âmbito das empresas, esse contexto representa o incremento de novas tecnologias conectadas à internet e equipadas com sensores e softwares capazes de coletar e de interpretar inúmeros dados e informações, cujo objetivo é produzir em maior escala, em menor tempo e com maior eficiência, visando reduzir custos e aumentar a taxa de lucro.

No Brasil, a Indústria 4.0 ainda é muito incipiente quando comparada aos países centrais, embora se admita que empresas de médio e de grande porte avancem rumo a essa fase. Para os defensores da Indústria 4.0, para que o País siga nessa direção, os empresários e os governos precisam romper com a lógica de uma cultura empresarial pautada em um padrão de controle físico da produção e passem a adotar sistemas digitais, nos quais a automatização dos processos, assim como a robótica, ganhem proeminência.

É nesse contexto de mudanças expressivas no padrão de produção e dos serviços rumo à Indústria 4.0 que se inscreve este estudo. A análise demarca o setor de varejo alimentício, isto é, a rede de supermercados, para desenvolver a pesquisa, uma vez que se identificou que esse ramo da economia vem adotando tecnologias

---

próprias desse momento histórico, a exemplo dos *Self-checkouts*. Trata-se de um modelo de caixa inteligente de autoatendimento, que permite ao cliente realizar, sozinho, todas as etapas de sua compra: pesar produtos, registrar códigos de barras, embalar as mercadorias e realizar o pagamento.

Assim, o objetivo do artigo é analisar os impactos da adoção das máquinas inteligentes sobre o trabalho dos operadores de caixa e sobre as relações de trabalho no interior de quatro supermercados na cidade do Natal/RN, que vêm adotando, desde 2018, essas tecnologias. Parte-se do pressuposto de que a falta de conhecimento dos trabalhadores de supermercados no tocante à revolução que está em curso os faz acreditarem que as novas tecnologias não são poupadoras de trabalho vivo e, por conseguinte, não afetarão o emprego deles e tampouco provocarão desemprego.

No caso, demarcaremos a compreensão dos trabalhadores de supermercado, especificamente os operadores de caixa, sobre a Quarta Revolução Industrial e o impacto sobre o trabalho e as relações de trabalho. Na oportunidade, a reflexão também delimita dois dos elementos da relação de emprego, a saber, o tipo de vínculo empregatício e a remuneração, no intuito de qualificar e de caracterizar as ocupações.

Na sequência, discorre-se, sucintamente, sobre as distintas revoluções, seguida da demarcação das máquinas inteligentes no interior dos supermercados, e sobre a compreensão dos operadores de caixas a respeito delas.

### **Da revolução industrial à revolução 4.0: breve histórico**

Antes de nos determos sobre as características da Indústria 4.0, é importante historicizar, embora de forma breve, o surgimento da Grande Indústria, ocorrido na passagem do século XVIII para o século XIX, que provocou uma enorme aceleração da produção de bens, tornando o crescimento econômico independente da agricultura.

É bem verdade que o advento da industrialização se associa à história do desenvolvimento do capitalismo, uma vez que, com o surgimento da máquina-ferramenta e do vapor, o mundo entrou definitivamente na era capitalista. Essa Primeira Revolução Industrial desponta como uma das mais profundas mudanças já

---

vistas na história da espécie humana, o que possibilitou ao modo de produção capitalista se propagar e se consolidar por todo o Globo.

As invenções e inovações decorrentes desse momento histórico emergiram com o renascimento do comércio na Europa, bem como com o surgimento do tear mecânico na indústria algodoeira, o qual intensificou a produção de tecidos, particularmente na Inglaterra, berço da Primeira Revolução Industrial.

Assim, a indústria têxtil desponta como a pioneira na mecanização da produção. Depois dela, outros setores sucumbiram às inovações e assim passaram a utilizar as máquinas como meios de trabalho. A siderurgia, ao revolucionar o seu processo de trabalho, produziu efeitos ainda maiores, uma vez que impactou todo o desenvolvimento industrial posterior. Como desdobramento,

[...] uma série de aperfeiçoamentos em fornos e sistemas de fundição permitiu obter ferro de alta qualidade, capaz de substituir vantajosamente outros materiais para melhorar muitas técnicas existentes e construir novas máquinas. Somente o ferro permitiu o desenvolvimento das estradas de ferro, que vieram a somar-se às importantes transformações no sistema de transporte, que já haviam começado a produzir-se, tais como: técnicas modernas de pavimentação de estradas e abertura de redes de canais. A diminuição do tempo de deslocamento e o intercâmbio, que assim se tornou possível, iniciaram a ruptura das relações de dependência entre núcleos urbanos e rurais, próprias da sociedade agrícola anterior (DIAS, 2004, p. 15).

Nesse sentido, o gradativo avanço e sofisticação das máquinas e o conseqüente aumento da produção industrial resultaram na geração de um montante expressivo de capital que, por sua vez, foi reaplicado no desenvolvimento de novas máquinas. Logo, tanto a intensificação da mecanização quanto o posterior aprimoramento do maquinário resultarão no revolucionamento contínuo das forças produtivas da época que, por sua vez, promoverão o barateamento das mercadorias e a venda em grandes quantidades.

Por outro lado, as transformações que tiveram início a partir do primeiro quartel do século XVIII promoverão a superexploração do trabalho da recém-formada classe operária, já que, diferente da manufatura, em que o trabalhador ainda exercia algum controle sobre o processo de trabalho, nas fábricas, a máquina passa a impor o ritmo da produção, transformando o trabalhador em simples apêndice desse instrumental. Isto é, o surgimento da maquinaria irá promover a subordinação técnica

---

do trabalhador ao ritmo uniforme do instrumental, que será submetido também a longas e extenuantes jornadas de trabalho.

Logo, como aponta Dias (2004), o que se convencionou chamar originalmente de Revolução Industrial apresentou uma série de traços que a diferenciou da manufatura. Entre eles podem ser citados: a substituição progressiva do trabalho humano por máquinas; a divisão técnica do trabalho e a necessidade de sua coordenação; mudanças culturais no trabalho; a produção maciça de bens e o surgimento de novas classes sociais: capitalistas e operários. Já os principais avanços tecnológicos conhecidos nessa fase foram: o uso do carvão como fonte de energia para a máquina a vapor; o desenvolvimento da máquina a vapor e a criação da locomotiva; a invenção do telégrafo; o aparecimento de indústrias têxteis, como a do algodão, e a ampliação da indústria siderúrgica.

Nesse sentido, o avanço da Revolução Industrial para outros países europeus (como França, Bélgica, Holanda e Alemanha) – que vai da segunda metade do século XIX até aproximadamente as duas primeiras décadas do século XX –, bem como para os Estados Unidos, inaugurará uma segunda onda de revoluções industriais, que apresentará características completamente distintas daquelas do primeiro ciclo. Esse lapso temporal assume

[...] uma incontida dinâmica, impulsionada por inovações técnicas, como a descoberta da eletricidade, a transformação de ferro em aço, o surgimento e o avanço dos meios de transporte e, mais tarde, dos meios de comunicação, o desenvolvimento da indústria química e de outros setores (SILVA e GASPARIN, 2013, p. 6).

A nascente Segunda Revolução Industrial apresentará ainda uma série de traços ou tendências gerais distintas do momento anterior. Entre elas podem ser apontados: a busca por uma maior lucratividade em relação aos investimentos realizados; a especialização do trabalho levada às últimas consequências e a produção em série, que reduziu substancialmente o custo unitário das mercadorias.

As principais inovações dessa fase da revolução estão associadas à aplicação de novas fontes de energia (carvão mineral, gás natural e petróleo) e de novas técnicas de produção, com destaque para a indústria química. O uso da eletricidade se expandiu para a iluminação urbana, residencial e industrial; ocorreu a

---

extensão do uso da energia elétrica, que permitiu a criação dos motores elétricos, e os combustíveis fósseis, como os derivados do petróleo, foram utilizados largamente como fontes importantes de geração de energia na indústria. A difusão desse combustível fóssil ocorreu graças à invenção do motor à explosão.

Para Silva e Gasparin (2013), outra característica desse novo ciclo foi o surgimento da linha de montagem fordista, que, ao permitir um ganho de produtividade até então inimaginável, reverteu esses ganhos na diminuição dos custos de produção, possibilitando, assim, um aumento espetacular dos lucros dos capitalistas.

Logo, ao provocar mudanças que alteraram significativamente o modo de produção da vida material dos indivíduos nessa quadra histórica, a Segunda Revolução Industrial irá fixar as bases do progresso tecnológico e científico, visando à invenção e ao aperfeiçoamento constantes de novos produtos e técnicas que melhoram o desempenho industrial.

A Terceira Revolução Industrial, por sua vez, representa o começo de um novo patamar econômico e social na sociedade capitalista. Desse modo, o advento de novas tecnologias da informação, surgidas a partir da segunda metade do século XX, e a sua adoção de forma industrial dão origem ao que se convencionou chamar de “a era da informação”.

Esse novo momento histórico, também conhecido como Revolução Técnico-Científica Informacional, é marcado especialmente pelo aperfeiçoamento de técnicas e avanços tecnológicos tanto no campo das ciências (puras e aplicadas) como no processo produtivo. Essa fase se caracterizará ainda pelo surgimento e pela rápida expansão da informática (computadores mainframe, computadores pessoais e a internet) e da automação, que resultaram em avanços, outrora nunca antes vistos, em áreas como a robótica, as telecomunicações, os transportes e a genética.

A nova configuração ocasionada por essa leva de inovações tecnológicas (de processos e produtos), diferente das revoluções pretéritas, quando se observou uma crescente substituição do trabalho manual pela máquina e a transformação dos detentores da força de trabalho em meros apêndices de um maquinário cada vez mais complexo, ganhou novas e maiores proporções. Com o uso extensivo de

---

computadores, a força de trabalho será largamente substituída por softwares que, em muitos casos, passam a gerir completamente o processo de trabalho.

Embora a Terceira Revolução Industrial ganhe destaque a partir dos avanços tecnológicos e científicos observados no setor industrial, será com a expansão do setor terciário – em que a maior parte dos empregos gerados se concentra no setor de comércio e de serviços –, que se observará um aumento da aplicação dessas inovações, como a informatização.

Como visto, as primeiras revoluções industriais permitem o surgimento de inovações que alteraram significativamente o modo de produção da vida material da humanidade. A Primeira Revolução Industrial ocorreu com a invenção da máquina a vapor, que permitiu a intensificação da produção de mercadorias em menos tempo. Com a descoberta da eletricidade, ocorre a Segunda Revolução, que, posteriormente, possibilita a criação da linha de montagem e da produção em massa, do motor a combustão etc. A Revolução Técnico-Científica Informacional, a terceira das revoluções, impulsionada pela aplicação das primeiras tecnologias da informação, desenvolve ainda mais a automação da produção, com o uso massivo de computadores.

Já a Quarta Revolução Industrial, ou a Indústria 4.0, tendencialmente tem um impacto muito mais profundo e exponencial do que as anteriores, na medida em que promete tornar os sistemas convencionais de produção gradualmente obsoletos. Tal fenômeno se caracteriza por um conjunto de tecnologias que viabiliza a fusão do mundo físico, digital e biológico, que, ao possibilitar a geração de uma grande quantidade de dados, permite, por sua vez, que as próprias máquinas, uma vez conectadas à internet, possam interagir entre si e, a partir daí, criar novos padrões de execução de funções, tomando decisões e até se autocorrigindo de forma praticamente autônoma,

Para Schwab (2016), o surgimento da Quarta Revolução Industrial, ou a Indústria 4.0, implicaria nada mais nada menos do que a transformação de toda a humanidade. Segundo o autor citado, estaríamos vivenciando uma revolução tecnológica que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos

---

e nos relacionamos. Em sua escala, alcance e complexidade, a transformação será diferente de qualquer coisa que o ser humano tenha experimentado antes.

Nesse sentido, essa nova fase seria impelida por um complexo de tecnologias disruptivas<sup>3</sup> como a robótica, a inteligência artificial, a realidade aumentada, a big data (análise de volumes massivos de dados), a nanotecnologia, a impressão 3D, a biologia sintética, a computação em nuvem e a chamada internet das coisas, em que cada vez mais dispositivos, equipamentos e objetos seriam conectados uns aos outros por meio da internet.

No entanto, a Indústria 4.0 não pode ser definida apenas por cada uma dessas inovações isoladamente, mas pela confluência e coesão entre as novas tecnologias. O que, de fato, estaria ocorrendo seria uma junção entre o mundo digital – artificial –, o mundo físico – as “coisas” – e o mundo biológico – os seres vivos, inclusive os homens.

Destarte, se, por um lado, os avanços da Quarta Revolução Industrial apresentam capacidade suficiente para aumentar a flexibilidade, a velocidade, a produtividade e a qualidade de produtos, serviços e processos, ou seja, a aplicação de técnicas que proporcionam o aumento da produtividade e eficiência produtiva, por outro lado, suas consequências vão muito além, de modo a afetar a economia como um todo, aí incluídas as empresas e os empregos.

No plano do emprego, além de evidenciar que profissões que envolvem o trabalho mecânico repetitivo e o trabalho manual de precisão já estejam eliminadas do processo de trabalho pela aplicação da automação, Schwab (2016) observa que outras categorias seguem o mesmo caminho. Segundo o autor,

Até o momento, a evidência é a seguinte: a quarta revolução industrial parece estar criando menos postos de trabalho nas novas indústrias do que as revoluções anteriores. De acordo com uma estimativa do *Oxford Martin Programme on Technology*, apenas 0,5% da força de trabalho dos EUA está empregada em indústrias que não existiam na virada do século, uma porcentagem muito menos do que os aproximadamente 8% de novos postos de trabalho criados em novas indústrias durante a década de 1980 e os 4,5%

---

<sup>3</sup> Segundo Schwab (2016), disruptura significa que a velocidade das inovações estaria mais rápida do que nunca. Exemplos de disruptores, nomes desconhecidos há poucos anos, seriam a Airbnb, a Uber, a Alibaba etc. O iPhone, lançado em 2007, alcançou a marca de 2 bilhões de smartphones em menos de uma década. Os carros autônomos, lançados em 2010 pela Google, já podem ser considerados uma realidade em alguns lugares do mundo.

de novos postos de trabalho criados durante a década de 1990. O fato é corroborado por um recente censo econômico dos EUA, que esclarece que as inovações em tecnologias da informação e em outras tecnologias descontinuadoras tendem a elevar a produtividade por meio da substituição dos trabalhadores existentes; mas não por intermédio da criação de novos produtos que necessitam de mais trabalho para serem produzidos (SCHWAB, 2016, p.43).

No tocante aos impactos sobre a quantidade de postos de trabalho, Tessarini Junior e Saltorato (2018) afirmam que, em 2015, o Fórum Econômico Mundial realizou um estudo em que mostra a potencialidade da Indústria 4.0 em gerar o desemprego tecnológico, causado pelo uso intensivo de novas tecnologias que levam a obsolescência do trabalho humano. Segundo esses autores, o FEM

[...] realizou a maior pesquisa global sobre o assunto, cujo objetivo principal era compreender como as mudanças tecnológicas e sociodemográficas em andamento afetariam o trabalho até 2020. [...] Os resultados da pesquisa foram divulgados em 2016 no Report “The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution” e apontam que a quarta revolução industrial provocará a perda de 7,1 milhões de empregos, enquanto 2 milhões serão criados, resultando em um impacto negativo de 5,1 milhões de postos de trabalho até 2020, dos quais somente no setor de manufatura e produção mais de 1,6 milhões de empregos diretos serão substituídos por robôs e outras tecnologias avançadas (TESSARINI JUNIOR E SALTORATO, 2018, p. 758)

No entanto, a escala e a amplitude dos impactos ocasionados pela Indústria 4.0 poderão incidir não somente no plano do emprego, com a redução de postos de trabalho e a substituição do trabalho pelo uso de novas tecnologias, mas também se desdobrarão sobre aspectos como a formação da força de trabalho, uma vez que os trabalhadores necessitarão, para se tornarem empregáveis, de outros conhecimentos e habilidades (competências) que os tornem capazes de lidar com as novas tecnologias, o que faz dessa exigência por qualificação, aliada também ao envelhecimento progressivo da população, alguns dos maiores desafios sociais a serem enfrentados (SCHWAB, 2016).

No Brasil, embora a Confederação Nacional da Indústria (CNI/2017) reconheça que a rápida disseminação da atual revolução tecnológica no mundo indica que a sua aplicação no País poderá também ocorrer mais rapidamente se comparada com a das revoluções pretéritas, a CNI também observa que, para as empresas nacionais conseguirem competir internacionalmente com as maiores economias do

---

mundo, elas deverão promover um salto tecnológico capaz de se adaptar à Indústria 4.0 já presente nesses países.

Vejamos a realidade do setor de varejo alimentício, isto é, a rede de supermercados no tocante à adoção das máquinas inteligentes.

### **Os supermercados e os novos operadores de caixa: as máquinas inteligentes**

A Indústria 4.0 tem sido fonte de debates em todo o mundo. Trata-se de uma revolução radical decorrente da confluência de distintas áreas do conhecimento, a exemplo da inteligência artificial (IA), da robótica, da internet das coisas, da biotecnologia, da nanotecnologia, entre outras. Tais tecnologias, oriundas dessa tendência, embora não percebidas em demasia pelas pessoas e tampouco desenvolvida de igual modo pelas nações, já se anunciam e demarcam alterações no mundo do trabalho.

Atente-se que as plataformas digitais, os carros autônomos, a impressão em 3D e as máquinas inteligentes são algumas das invenções postas na contemporaneidade, decorrentes dessa nova processualidade, que modificam não somente as relações de trabalho, como também impactam no mercado de trabalho.

No Brasil, a discussão sobre a Indústria 4.0 é considerada incipiente, pois desponta na primeira década dos anos 2000, ainda que se perceba que empresas de médio e de grande porte, a exemplo da Volkswagen, da Jeep, da AmBev, dos bancos e dos supermercados avancem rumo a essa fase.

Na verdade, há certa expectativa frente à conjuntura econômica no País de que o empresariado brasileiro passe a adotar, em maior escala, as novas tecnologias digitais na rotina do trabalho, pois se vende a ideia de que a competitividade da indústria e dos serviços dependerá da capacidade de o produtor nacional incorporar as novas tecnologias da considerada Revolução 4.0, permitindo que as empresas possam competir em igualdade de condições nos mercados interno e externo.

No caso, destaca-se o setor de varejo alimentício, isto é, a rede de supermercados para evidenciar como esse ramo da economia vem incorporando as tecnologias desse momento histórico, a exemplo dos *Self-checkouts*, modelo de

---

máquinas inteligentes em que os consumidores processam suas compras, embalam e realizam pagamentos, sem o auxílio de operadores de caixa.

De todo modo, faz-se mister salientar que, embora as máquinas de autoatendimento não sejam novidades no interior dos supermercados de algumas realidades, como a europeia e a americana, no Brasil – e em particular na cidade do Natal/ RN –, local de desenvolvimento do estudo, o uso dessa tecnologia é algo inusitado no contexto dos supermercados, vindo gradativamente se expandindo e metamorfoseando o ambiente e as relações de trabalho.

Na cidade do Natal/RN, duas redes de supermercados vêm adotando essa tecnologia desde o ano de 2018. O investimento nas máquinas inteligentes permite que os consumidores realizem procedimentos e operações que outrora eram realizados pelos embaladores e operadores de caixa, promovendo, além disso, novas formas de sociabilidade entre o consumidor e o supermercado. Como aponta Dias (2014), a pessoalidade tão somente existente entre o cliente, o operador de caixa e o embalador passa a ser substituída pela relação consumidor/máquina.

Há de se convir que o incremento desse processo de automação dos operadores de caixas no interior dos supermercados, por meio das máquinas inteligentes, implica drásticas mudanças no cotidiano social do ambiente de trabalho. Essas famosas máquinas, que, paradoxalmente, provocam resistência entre alguns consumidores e deslumbre em outros, revolucionam o tradicional atendimento nos supermercados e tendem a transformar essas lojas do ramo de varejo alimentício em ambientes automatizados.

Assim, os supermercados vão adotando espaços específicos para os serviços de autoatendimento e de comercialização dos serviços, deixando à disposição dos clientes funcionários para orientá-los e dirimir eventuais dúvidas quanto ao uso das máquinas. Nesses caixas, há limites de itens por clientes, não podendo ultrapassar 20, além de que o pagamento deve ser realizado tão somente por meio de cartões de crédito ou débito.

Segundo o gerente de um dos supermercados, em entrevista cedida ao *Agora Natal* (2018), a empresa não pretende acabar com os terminais tradicionais tampouco com os operadores de caixas e embaladores, pois os caixas tradicionais

---

são utilizados por outro perfil de clientes, que preferem o atendimento tradicional, pois há muitos clientes que não têm intimidade com a tecnologia e se sentem mais confortáveis passando as suas compras com pessoas. Para o gerente, as máquinas vão proporcionar aos clientes agilidade e eficiência nunca vista em outros métodos, além de evitar filas e tempo de espera. Esse discurso também foi apropriado pelos operadores de caixa, ao afirmarem que o objetivo das máquinas inteligentes

[...] é evitar que o cliente passe muito tempo na fila, evita que ele fique esperando, pois permite que o cliente passe poucas compras. Essa é uma mudança muito boa, é uma forma de deixar mais rápido e prático o serviço prestado pelos caixas (OPERADOR DE CAIXA, 2018).

Os benefícios do processo de automatização dos operadores de caixas, indubitavelmente, trazem um conjunto de vantagens não somente para os clientes, como dito pelo gerente, mas, sobretudo, para a empresa que projeta reduzir o seu investimento em capital fixo e investir em novas tecnologias, tendendo a substituir cada vez mais o trabalho vivo pelo trabalho morto. As máquinas inteligentes, além de transferirem todas as etapas do trabalho para o consumidor (como passar a compra, pesar, embalar e pagar), são poupadoras de força de trabalho porque, a médio e/ou longo prazo, tendem a reduzir o número de funcionários.

Essa tendência de uma possível redução de postos de trabalhos decorrente do processo de automatização parece não passar pelo imaginário dos operadores de caixa, que, de modo geral, além de não perceberem a implantação das máquinas inteligentes no ambiente em que laboram, em sua maioria, nunca ouviram falar da Revolução 4.0. Aqui, remete-se à compreensão de 18 trabalhadores que atuam nas redes de supermercados, os quais estão na faixa etária predominante entre 20 a 30 anos de idade, prevalentes do sexo feminino, a maioria com grau de instrução de ensino médio completo, com distintos contratos de trabalhos e remuneração variando entre meio a um salário comercial.

Essa compreensão dos operadores de caixas, descolada da conjuntura em que se vive e das mudanças processadas no próprio ambiente de trabalho, conflui para que eles não vislumbrem correlação de ameaças entre os caixas de

---

autoatendimento e a função que ocupam no interior dos supermercados. Isto porque compreendem que

[...] as máquinas inteligentes são interessantes, rápidas e agilizam as compras. Dizem que elas vão desempregar os operadores de caixas, mas, se isso acontecer, será no futuro porque, até agora, não desempregou ninguém. Tem gente que só passa as compras nelas, outras só querem os caixas com funcionários. Elas são boas e não vão tirar o nosso emprego, mas muita gente foi demitida da empresa, mas a culpa não foi das máquinas (OPERADOR DE CAIXA, 2018).

Se, por um lado, parte dos operadores de caixas entende ser interessante as máquinas inteligentes, há outro percentual que diz não ser algo tão fácil de lidar no cotidiano das compras, razão pela qual não vai desempregar os funcionários. Como afirmou um entrevistado,

[...] as máquinas inteligentes são complicadas, dão muito problema, param o tempo todo. Os clientes não têm paciência e, no fim, voltam para os caixas normais. Essas máquinas não vão vingar, é por isso que não vai desempregar os operadores de caixas. Além disso, o pagamento nelas só é realizado com cartão e tem gente que quer pagar somente com dinheiro (OPERADOR DE CAIXA, 2018).

A partir da compreensão dos trabalhadores de supermercados no tocante ao autoatendimento, depreende-se que a falta de conhecimento deles no tocante à revolução que está em curso os faz acreditarem que as novas tecnologias não são poupadoras do trabalho vivo e, por conseguinte, não afetarão o emprego deles e tampouco provocarão desemprego. Aliás, o seu incremento, como afirma um entrevistado, “possibilitará ao empregado experimentar outras oportunidades de trabalho e ser remanejado para ocupar outras funções dentro da empresa quando passar a fase de teste”.

Talvez essa compreensão justifique o porquê de eles não sentirem os seus empregos ameaçados por essa tecnologia, ainda que apontem a demissão de alguns operadores de caixa após a implantação das máquinas e o remanejamento de outros empregados para ocupar outras funções, inclusive para auxiliar os consumidores a realizar as operações nas máquinas.

Certamente, após o domínio dessa tecnologia pela clientela, esses trabalhadores tendem a ter os seus dias contados na empresa, pois, como alerta

---

Schwab (2016), o risco da automação para os empregos é uma realidade tanto nos países desenvolvidos quanto nas economias emergentes. Essa situação rebaterá diretamente em dois distintos profissionais que, no mínimo, deixarão de ser contratados ou poderão ser desligados da empresa, a saber, os operadores de caixas e os embaladores. Ademais, em um futuro não muito distante, poderão deixar de existir profissionalmente, embora essa não seja a compreensão da maioria dos trabalhadores entrevistados, uma vez que desconhecem que o mundo vive o contexto da denominada Quarta Revolução Industrial.

O desdobramento dessa realidade será uma sociedade marcada por uma desigualdade ainda mais exacerbada frente às consequências que a Revolução 4.0 fomentará nos ambientes de trabalho, no mercado de trabalho de modo geral e na vida do trabalhador, em particular.

Estudiosos como Rifkin (2000) e Schwab (2016), entre outros, apontam como a computação e a robótica, associadas a outras tecnologias, eliminam funções e profissões, o que é extremamente preocupante para a compreensão quanto ao rumo para onde a sociedade do trabalho assalariado está caminhando, uma vez que se distancia cada vez mais do emprego regular, normativo e com renda satisfatória, referenciado no padrão de trabalho fordista.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, pode-se concluir que as pretéritas revoluções industriais foram fenômenos marcantes na história da humanidade ao transformarem as relações sociais, as relações de trabalho e o sistema produtivo. As consequências foram muitas e estão relacionadas à cada fase vivida no processo evolutivo das tecnologias que proporcionou a industrialização dos países capitalistas. Desde a máquina a vapor, passando pela linha de montagem e pela tecnologia da informação, a competição tecnológica tornou-se o centro do desenvolvimento econômico capitalista.

Entretanto, o desenvolvimento tecnológico ao mesmo tempo que promoveu a mudança do estilo de vida da humanidade, implicou também inúmeras consequências para a sociedade, que vão desde o êxodo rural, passando pelo crescimento desenfreado das cidades, bem como pela extinção de incontáveis postos

---

de trabalho por meio da substituição da força de trabalho pelas inovações tecnológicas. Esse último aspecto, o fenômeno do desemprego tecnológico, se tornou um espectro que passou a rondar a vida cotidiana dos trabalhadores desde os primórdios da Revolução Industrial no século XVIII.

No que se refere à Indústria 4.0, é consenso entre os especialistas que os impactos positivos sobre a produtividade, como a redução de custos, o controle sobre o processo produtivo, a customização da produção, dentre outros, apontam para uma transformação profunda no “chão de fábrica”. No entanto, a grande incógnita recai sobre as consequências que a Quarta Revolução Industrial trará sobre o mercado de trabalho, uma vez que as novas tecnologias, ao mudarem drasticamente a natureza do trabalho em todos os setores e ocupações, trazem a incerteza sobre a quantidade de postos de trabalho que serão substituídos pela automação.

Segundo Schwab (2016), essa incerteza se justificaria em razão da evidência de que a Quarta Revolução Industrial estaria criando menos postos de trabalho do que as revoluções anteriores. Essa evidência se mostraria verdadeira em virtude da automatização dos postos de trabalho de algumas categorias de trabalho, principalmente naquelas que envolvem o trabalho de precisão, mecânico e repetitivo; além do fato de que outras categorias estariam, tendencialmente, seguindo o mesmo caminho, caso a capacidade de processamento continue a crescer exponencialmente, como advogados, analistas financeiros, médicos, jornalistas, contadores, bibliotecários etc.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, no contexto dos supermercados, profissões como os de operadores de caixas e de embaladores tendem a ser reduzidas e/ou até suprimidas com a adoção das máquinas inteligentes. Essas máquinas são capazes de executar tarefas de forma mais barata do que os trabalhadores e os processos são mais eficientes. Aqui, refere-se aos trabalhadores sem maiores formações, habilidades e competências, ou seja, trabalhadores de atividades repetitivas, embora essa realidade atinja as mais distintas categorias.

Assim, as sociedades se colocam diante de um grande desafio, que é compreender o momento histórico e impor limites, se possível for, ao avanço tecnológico, que surpreende pelo tom da velocidade. O desdobramento dessa

---

revolução já se percebe, sobretudo, no mundo do trabalho e no estilo de vida que se impõe aos homens, marcando uma sociedade cada vez mais desigual e com elevado índice de desemprego. Não sem razão, já se discute uma renda mínima universal para garantir a sobrevivência da massa de excluídos.

## Referências

DIAS, Ana Patrícia. **A terceirização da força de trabalho: precarização, desigualdade e conflitos.** Natal/RN: EDUFRN, 2014.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia & Administração.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

DA SILVA, Maria Cristina Amaral e GASPARIN, João Luís. **A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação brasileira.** Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20%20Joao%20L%20Gasparin2.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20%20Joao%20L%20Gasparin2.pdf). Acesso em 14 de agosto de 2019.

REINECKE, Gerhard. Qualidade de emprego e emprego atípico no Brasil. In. POSTHUMA, Ana Caroline (org.). **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade.** Brasília: OIT e MTE, São Paulo: Ed. 34, 1999.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

TESSARINI JUNIOR, Geraldo e SALTORATO, Patrícia. Impactos da indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Produção Online.** Florianópolis, SC, v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/CHICOD~2/AppData/Local/Temp/2967-10174-1-PB.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Oportunidades para a indústria 4.0.** Aspectos da demanda e oferta no Brasil. Brasília, DF: CNI, 2017.

**Ana Patrícia Dias Sales**

Fortaleza, Ceará e Brasil

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2011), com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES), em Coimbra. Atualmente é professora adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais - PPEUR. É pesquisadora da temática do trabalho e suas metamorfoses com ênfase nos estudos sobre precarização, flexibilização, reestruturação produtiva, terceirização, trabalho e qualificação profissional e uberização

**Email:** anapatricia\_dias@yahoo.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8695979411366952>

**Francisco José Lima Sales**

Fortaleza, Ceará e Brasil

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), lotado no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (FACED). É membro do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional da UFC (LABOR). Atua ainda no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da mesma universidade, no eixo Economia Política, Sociabilidade e Educação, da Linha de Pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação.

**Email:** chicodede@gmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7292939799937922>

**Recebimento:** 01/06/2020

**Aprovação:** 08/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político?**

---

**Politics, education and teaching work: what ethical-political commitment?**

---

**Política, educación y trabajo: qué compromiso ético-político?**

Dal Ri, Neusa Maria<sup>1</sup> (Marília, São Paulo e Brasil.)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3000-2280>

**Resumo**

O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões acerca da temática política, educação, trabalho docente e compromisso ético-político do educador. O tema é abordado a partir de três pontos: a apresentação de um rápido panorama geral acerca da conjuntura global; a análise de reformas educacionais que dizem respeito à precarização do trabalho docente e ações do atual governo; e, por último, reflexões acerca do compromisso ético-político na educação, o que se traduz nas demandas sociais e nas possibilidades de avanços na escola pública. Os procedimentos de investigação utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental e apoio em pesquisas empíricas realizadas em escolas públicas.

**Palavras-chave:** Educação. Política. Trabalho docente. Ética na política

**Abstract**

The purpose of this text is to present some reflections on the political theme, education, teaching work and the educator's ethical-political commitment. The theme is approached from three points: the presentation of a quick overview of the global situation; the analysis of educational reforms that concern the precariousness of teaching work and the actions of the current government; and, finally, reflections on the ethical-political commitment in education, which translates into social demands and the possibilities for advances in public schools. The research procedures used were bibliographic and documentary research and support for empirical research conducted in public schools.

**Keywords:** Education. Politics. Teaching work. Ethics in politics

**Resumen**

El propósito de este texto es presentar algunas reflexiones sobre el tema político, la educación, el trabajo docente y el compromiso ético-político del educador. El tema se aborda desde tres puntos: la presentación de una visión general rápida de la situación global; el análisis de reformas educativas que conciernen a la precariedad del trabajo docente y las acciones del gobierno actual; y, finalmente, reflexiones sobre el compromiso ético-político en la educación, que se traduce en demandas sociales y las posibilidades de avances en las escuelas públicas. Los procedimientos de investigación utilizados fueron la investigación bibliográfica y documental y el apoyo a la investigación empírica realizada en las escuelas públicas.

**Palabras clave:** Educación. Política. Trabajo docente. Ética en la política.

---

<sup>1</sup>Departamento de Administração e Supervisão Escolar. Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Email: neusamdr@terra.com.br

---

## Introdução

Já há muito tempo estudiosos apontam para a condição política da educação, ou para o fato de a política ser imanente à educação. Uma variante dessa condição seria a formação política dos educadores.

Marx abordou essa problemática no texto *Teses sobre Feuerbach* escrito em 1845. Marx (1982, p. 1) afirma que “A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado”.

Nesse sentido, já ficava assinalada a ideia da educação política e permanente dos próprios educadores. As considerações de Marx (1982), ao contrário de algumas linhas pedagógicas que atribuem poderoso poder de mudança à educação, já nos advertiam para os seus limites, pois a educação e suas circunstâncias são feitas pelos homens.

Qualquer abordagem demiúrgica e todo-poderosa de educação acaba confrontada com as dificuldades da mudança da sociedade, da cultura e da economia e, ainda, com os limites das suas capacidades para transformar a própria educação, mesmo quando se pede aos professores que lutem contra as instituições educativas tradicionais (LIMA, 2016, p. 146).

Antonio Gramsci (1971, p. 37) observou essa questão ao admitir que tinha sido correto lutar contra a velha escola, embora a sua reforma não tivesse sido tão simples quanto parecia, e concluiu que: “O problema não era o do modelo curricular mas o de homens, e não apenas o dos homens que são realmente professores, mas o de todo o complexo social que eles expressam”.

Segundo Freire (1978) não é possível negar o caráter político da educação, a não ser por angelitude ou astúcia. Segundo o autor (1978, p. 69) “[...] os problemas básicos da pedagogia não são estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos”.

A conjuntura de ascensão e implantação das políticas neoliberais trouxe inúmeros problemas, dentre eles: a destruição do meio ambiente; a super exploração dos trabalhadores; o retrocesso nos direitos sociais; o aumento da violência; o

---

desemprego e a fome para um bilhão de pessoas no mundo. Segundo Mészáros, em entrevista para a jornalista Alcântara de Outras Palavras (2011, p. 1), o capital enfrenta hoje seu processo descendente, uma crise estrutural que aciona seus limites mais absolutos e autodestrutivos.

Esses problemas afetam a educação? Sim, pois a educação está diretamente condicionada pela conjuntura, pelo contexto político e socioeconômico vigente.

No entanto, segundo Freire, o fato de a educação estar condicionada pelo contexto político não significa que nada deve ou pode ser feito no âmbito educativo a favor das classes populares. Há dificuldades, mas não há inutilidade. Por isso, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1975), afirma que podem ser realizados trabalhos educativos no sentido da humanização dos homens.

Freire (2000), ainda, percebia como os objetivos educacionais se vinculavam às demandas do mercado de trabalho e alertava para uma tendência pragmático-tecnicista neoliberal da educação. Também alertou que essa tendência da educação negava os sonhos, as utopias e as ideologias, pois se preocupava apenas com a pura transmissão mecânica de saberes técnicos e instrumentais. O autor (2000, p. 95) afirma que “[...] nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje”.

Assim, podemos concluir que a politização da educação tornou-se tarefa essencial para os intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora. A academia também deve cumprir seu papel nesse quesito, não apenas disseminar e socializar o conhecimento produzido, mas também fomentar a crítica e a resistência às más políticas e aos maus governos, em especial no momento político difícil que estamos vivendo no Brasil, e em outros países da América Latina.

O objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões acerca da temática política, educação, trabalho docente e compromisso ético-político do educador. Os procedimentos de investigação utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental e apoio em pesquisas empíricas realizadas em escolas públicas.

---

O tema proposto *Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político?* apresenta vários aspectos e imbricações e, para esclarecê-los, necessitaríamos desenvolver muitas argumentações, o que não seria possível, dados os limites deste texto. Dessa forma, optamos por abordar a temática por meio de três pontos: a) rápido panorama geral acerca da conjuntura global; b) análise de algumas reformas educacionais que dizem respeito à precarização do trabalho docente e ações do atual governo; c) e, por último, o compromisso ético-político na educação, o que para nós se traduz nas demandas sociais e nas possibilidades de avanços na escola.

### **Conjuntura global**

Há praticamente cinqüenta anos, a conjuntura global econômica e política vem se caracterizando por uma crise do capitalismo. Embora a mídia e o senso comum disseminem explicações superficiais para a crise, as suas raízes encontram-se nos processos internos de acumulação e reprodução do capital e não em falhas humanas no sistema. Vários candidatos a governos estaduais e federal lançam suas campanhas prometendo acabar com a corrupção, a qual é nominada como motivo da crise econômica. Porém, as crises não são causadas por políticos corruptos, embora eles existam às centenas, não são causadas pela ganância, embora ela seja desenfreada, e não são causadas pelos gastos estatais. As crises são características permanentes e recorrentes do sistema capitalista que surgem do seu funcionamento econômico, tanto em nível produtivo, como em nível do capital fictício, ou seja, as crises são cíclicas.

Em resposta à crise, que se iniciou por volta dos anos 1970, a conjuntura vem se caracterizando também por uma ofensiva do capital que atinge todas as classes trabalhadoras, tanto do Norte como do Sul. Para Kliman(2012), talvez uma das razões para a gravidade da atual crise seja exatamente o fato de que os Estados-Nações e outras instituições estejam interferindo ativamente no sentido de adiar a crise. As ações desencadeadas pelos Estados e por essas instituições - mais conhecidas como políticas neoliberais - incluem vários elementos que elevam a acumulação privada do capital.

---

Alguns estudiosos (ANDERSON, 1995, SADER; GENTILI, 1995) vêm identificando as características contemporâneas do sistema: a financeirização da economia; a intensa monopolização; a produção internacionalizada e as ações das corporações; as crescentes privatizações; o aumento do empobrecimento das populações; o crescente endividamento e as bolhas especulativas.

Em uma palavra, podemos afirmar que a ofensiva do capital vem impondo uma gestão dos mercados desregulamentados a seu favor; desmontando todas as conquistas sociais das classes trabalhadoras; reprimindo com violência as resistências populares; criminalizando os movimentos sociais e iniciando guerras contra os países que não aderem ou não aceitam essas políticas.

Nos países onde havia o Estado do Bem Estar Social ele está sendo totalmente desmontado e na América Latina, onde sequer o Estado de Bem Estar Social foi constituído, graças às ações das várias ditaduras militares estabelecidas, a situação é ainda pior, pois há imensas massas de pessoas totalmente empobrecidas ou vivendo na miséria.

O plano econômico aplicado no Brasil na década de 1970 e início de 1980 levou à depressão do mercado de trabalho provocada pelo: a) baixo crescimento econômico; b) aumento do desemprego; c) deslocamento da produção; d) proliferação de *empregos lixo*; e) desenvolvimento tecnológico poupador da força de trabalho que levou ao fechamento de postos de trabalho.

No plano político, depois dos anos de 1980, quando houve um ascenso do movimento popular e de trabalhadores, e como as expectativas de democracia e de melhorias das condições não foram atendidas, progressivamente foi ocorrendo uma crise de representatividade e mudanças de valores. A maior parte da população não tem confiança na política e muito menos nos políticos, não acredita nas instituições e nem em um futuro melhor para seus filhos.

Embora o próprio neoliberalismo se encontre em crise, como afirmam Duménil e Lévy (2013), a conclusão a que chegamos é a de que a lógica do capital dos últimos cinquenta anos tem atingido todas as categorias de trabalhadores, tanto

---

as que realizam um trabalho manual, como as que realizam um trabalho intelectual, e dentre essas destacamos a categoria docente.

### **Reformas educacionais e precarização do trabalho docente**

A situação de precarização do trabalho docente observada nos dias atuais foi sendo construída num longo processo, agravou-se a partir dos anos de 1990, mas iniciou-se desde a ditadura militar.

As décadas de 1940 e 1950 foram o período no qual os professores tiveram as melhores condições de trabalho, as jornadas eram reduzidas, os professores tinham o controle sobre o seu processo de trabalho, prestígio social e salários dignos. Entretanto, essas condições de trabalho apenas eram possíveis porque o acesso ao ensino público era bastante limitado, ou seja, um acesso para as classes médias e altas.

Em relação ao controle sobre o processo de trabalho, os professores do que hoje se denomina educação básica, detinham grande autonomia sobre a organização das aulas e da escola, realizavam desde a seleção dos alunos até as bancas de concursos para ingresso na carreira docente. Também havia grande autonomia pedagógica, o que significava que as decisões quanto à seleção de alunos, escolha de livros e textos, questões disciplinares, nomeação de bancas de concurso, entre outras, eram tomadas pela Congregação das escolas. O professor exercitava o poder de cátedra integralmente, e decidia sobre os conteúdos, as atividades que realizava na sala de aula e o tempo que levaria para efetivá-las.

As décadas de 1970 e 1980 marcaram o fim desse período, em especial após a expansão realizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (BRASIL, 1971), que ampliou a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos. Apesar da relevância da expansão do ensino no Brasil, ela foi realizada à custa da precarização dos direitos trabalhistas dos professores.

O aumento de alunos por sala de aula, a ampliação da jornada de trabalho e o arrocho salarial foram medidas tomadas durante a década de 1970, na ditadura

---

militar, o que obrigou os professores a lecionarem em mais de uma escola, prejudicando a qualidade do trabalho e desmantelando as equipes pedagógicas.

Os anos de 1980 foram marcados pela luta de movimentos sociais e de trabalhadores contra a ditadura e pela redemocratização do país. Variadas manifestações, paralisações e greves realizadas por trabalhadores de diversos setores impulsionaram a incorporação de direitos sociais na Constituição de 1988, e no que nos diz respeito, em especial o direito de sindicalização e de greve dos funcionários públicos.

Porém, apesar do forte e importante movimento desencadeado pelas entidades e associações nesse período, na década seguinte ocorreu, por um lado, o descenso do movimento popular e de trabalhadores e, por outro lado, a retomada do processo de precarização do trabalho.

Destaco três fenômenos que constituíram parte das medidas governamentais que deram origem à ampliação do processo de precarização: a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; e o arrocho salarial.

Além de a intensificação do trabalho provocar consequências negativas para a vida e saúde do professor, pois reduz o seu tempo de descanso e lazer, configura-se como um ataque à autonomia, às condições de trabalho e à disponibilidade para o aprimoramento profissional, pois o excesso de trabalho realizado restringe, cada vez mais, o tempo necessário para discutir, criar e efetuar um projeto escolar coletivo, já que a maioria vivencia a mesma condição.

A flexibilização das formas de contratação dos docentes é outro fenômeno crescente propiciado pelas reformas educacionais promovidas pelos governos federal e estaduais. Poderíamos citar várias legislações que incidiram no trabalho docente, mas basta lembrar que hoje uma grande parte da categoria acumula a abusiva jornada de 65 horas semanais, o que é possível graças à legislação que permite.

Por fim, o arrocho salarial progressivo, que foi outra medida de precarização que vem sendo tomada nesses últimos 40 anos.

---

Para resumir a atual situação da educação e da carreira docente, enfatizamos cinco pontos.

A precarização do mercado de trabalho docente, que trouxe um retrocesso nas condições de vida e trabalho e a perda de direitos legais dos docentes. Os salários foram e continuam a ser erodidos. Aplicou-se no serviço público a modificação da lei que propiciava relativa estabilidade no emprego, colocando-se o direito à demissão, em nome da racionalidade e da flexibilidade das relações de trabalho.

Ainda sob o governo de Fernando Henrique, e dando continuidade às políticas da ditadura, a *contrarreforma* da previdência acabou com a aposentadoria integral e proporcional às contribuições realizadas durante a vida ativa dos trabalhadores, fixando para os servidores públicos um teto fixo, de fato, *um teto de pobreza* e sujeito à degradação pela inflação. Com a aprovação da Reforma da Previdência PEC 06, em 2019, pelo Senado Federal, os direitos dos trabalhadores, nesse quesito, foram totalmente amputados.

O segundo ponto diz respeito à extinção praticamente consumada do que se conhecia como liberdade de cátedra ou controle sobre o processo de trabalho, o que constitui uma das dimensões de maior impacto das políticas capitalistas de precarização, tanto para o mercado de trabalho docente, quanto para a educação escolar como atividade. O controle sobre o trabalho na educação básica praticamente desapareceu utilizando-se vários mecanismos, inclusive o do controle dos conteúdos e da didática.

Em terceiro, enfatizamos a implantação na administração das escolas da lógica empresarial – racionalização, eficácia, eficiência – que significam precarização do trabalho, diminuição dos salários, aumento da produtividade, avaliações e cumprimento de metas, centralização do poder nos executivos: a palavra de ordem é o gestor forte.

O quarto ponto é a mercantilização da educação em vários sentidos. Apontamos um: a total modificação na definição e entendimento que se tem hoje do significado de produção de conhecimento. Se até a década de 1950-60, ainda vigorava na universidade a produção da ciência e da cultura, e o tempo era o tempo

---

necessário para se fazer uma pesquisa com qualidade, discutindo os clássicos, a formação era consistente, hoje a produção de conhecimento é pragmática e utilitarista, de aplicação imediata, de acordo com as demandas do mercado, e o tempo passou a ser contado em pontinhos nos currículos e em moedas.

Por último, ressaltamos a precarização da saúde dos trabalhadores da educação, um capítulo à parte, mas que vivem hoje em constante estresse, pressão e ameaças, sem vida própria, social ou familiar.

### **Educação atual e compromisso ético-político**

Todas as formas de precariedade expostas até aqui foram exacerbadas após o golpe de abril de 2016, com as reformas do ensino médio, trabalhista, da previdência, escola sem partido, dentre outros malefícios para os profissionais e população em geral.

A educação escolar tornou-se uma das atividades mais importantes e generalizadas da sociedade em decorrência, principalmente, do incremento acelerado do trabalho intelectual em todas as esferas. A relevância social da educação, entretanto, não está redundando em melhores condições de vida para os professores, estudantes e trabalhadores assalariados em geral.

À expansão incontrolável da educação, a classe dominante responde com um grande esforço para fazer com que o sistema escolar cumpra seu papel de habilitador do trabalho assalariado, condição para a reprodução do capitalismo e, ao mesmo tempo, para que o sistema não perca sua capacidade de promover a desigualdade social, desenvolvida com a disseminação ideológica do mérito escolar. As principais políticas implantadas com esse propósito são a privatização da educação sob diversas formas, o alongamento do perfil do sistema escolar e a precarização do mercado de trabalho docente.

A privatização da educação abre uma vasta área de atividades para a valorização direta do capital e possibilita um controle pedagógico mais eficaz de professores e estudantes.

---

O alongamento do perfil do sistema escolar significa que os alunos devem permanecer mais tempo na escola, no entanto, isso não significa que venham a mover-se na escala sócio-econômica. Uma vez no mercado de trabalho, é necessário apresentar certificações de nível cada vez mais elevado para obter os mínimos benefícios.

A precarização do trabalho docente tem um ponto de inflexão que denominamos de neotaylorização do processo de trabalho pedagógico. Quando o segmento docente possuía autonomia pedagógica, a classe dominante tinha que *comprar* sua lealdade possibilitando-lhe uma situação sócio-econômica minimamente confortável e prestigiosa. Porém, com o neotaylorismo, o trabalho docente tornou-se barato e facilmente substituível, e a lealdade da categoria deixou de ser um problema.

Os docentes estão se deparando com a degeneração sócio-econômica e profissional que, segundo tudo indica, aumentará no futuro imediato. Os estudantes, por seu lado, sofrem com a renovada elitização do sistema educacional, com o *parking* em expansão, o mercantilismo desbragado e o autoritarismo pedagógico expandido e intensificado, decorrente do controle centralizado.

Após a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência, em outubro de 2018, as condições da educação foram imensamente pioradas. Trata-se de um governo de extrema direita que vem desencadeando um movimento claramente anticientífico e anti-conhecimento escolar. Uma de suas primeiras medidas foi o corte de verbas da educação, em especial das universidades. Em março de 2019 (BRASIL, 2019), o governo anunciou o corte de 5,8 bilhões nas verbas destinadas às universidades públicas e programas de fomento à pesquisa, o que desencadeou protestos por todo o país. A justificativa apresentada pelo presidente e pelo ministro da educação foi a de que os recursos seriam aplicados na educação básica, em especial na ampliação da rede de creches do país. No entanto, notícias divulgadas em julho pela Folha de S. Paulo (SALDANHA, 2019, p. 1), mostram que o governo, além de não investir, também esvaziou ações voltadas para a educação básica, como programas de apoio à educação de tempo integral, construção de creches, alfabetização e ensino técnico.

---

Segundo o Guia do Estudante (ILHEÚ, 2019), a previsão é que em 2020 o Ministério da Educação sofra ainda mais cortes do que em 2019. Segundo a proposta orçamentária apresentada pelo Governo de Jair Bolsonaro, o valor repassado ao MEC será 18% menor do que em 2019, em valores absolutos cai de R\$ 122 bilhões para R\$ 101 bilhões. O corte vai refletir em todos os níveis educacionais, da educação básica ao superior, incluindo a pesquisa.

Neste momento, a possibilidade da situação orçamentária ser revertida é bastante pequena, já que o atual Congresso Nacional é composto por poucos eleitos com interesse em fomentar a educação e a pesquisa científica e por muitos que representam o interesse do capital ligado à educação.

As medidas tomadas pelo governo Bolsonaro para a educação, apenas ratificam a ideia de que o Brasil é um país que não precisa fazer pesquisa, um país que não se envolve e não envolve os seus cidadãos na pesquisa científica e tecnológica. Mas, um país que não pesquisa, que não produz conhecimento de ponta será apenas produtor de bens primários e obrigado a comprar tecnologia de outros. Com os altos cortes de recursos para a manutenção das instituições públicas de ensino superior e das agências de fomento, assistiremos ao sucateamento da ciência brasileira, com a redução da qualidade e quantidade de conhecimento produzido.

A redução na produção de conhecimento científico coloca em risco muito mais do que a formação de estudantes, de docentes e a produção de conhecimento em si. Essa medida afetará profundamente a formulação de novas políticas públicas, em especial as voltadas para as populações mais pobres, a formação de profissionais qualificados, o desenvolvimento de remédios e vacinas, e a criação de soluções que contribuam para o desenvolvimento nacional, para o bem-estar e a qualidade de vida de amplas populações.

Em suas postagens no twitter, Bolsonaro afirmou que o ambiente escolar e acadêmico no Brasil está massacrado pela ideologia de esquerda, que prioriza a conquista de militantes políticos ao invés da formação (FREITAS FILHO, 2019). Ainda, afirmou que uma das prioridades do seu governo é quebrar o ciclo da massa

---

hipnotizada, reiterando medidas enérgicas de controle e fiscalização das escolas e universidades.

Desse modo, a forma eficaz e pedagógica que o presidente e sua equipe estão implantando para desenraizar a denominada *praga comunista* das instituições de ensino é o estabelecimento

“[...] de projetos de lei e dispositivos pedagógico-normativos que instituem vetos, cerceamentos e censuras à prática docente e ao currículo escolar, impulsionando, por conseguinte, o que apontamos como ‘desprofissionalização’ docente e ‘desescolarização’ da política curricular” (FREITAS FILHO, 2019, p. 1).

Trata-se de um período em que o cerceamento, os vetos e a repressão nas escolas e universidades estão na ordem do dia. Um período em que as *fakes*, ou seja, as mentiras disseminadas na mídia e na internet, provocam um debate desarticulado dos fatos e particularmente da cientificidade. Trata-se de um discurso hegemônico que apela para as emoções e crenças das pessoas.

Antes mesmo da eleição de Bolsonaro, as instituições públicas de educação básica e superior já vinham se deparando com questionamentos e ações repressivas por parte de grupos conservadores, como ruralistas, reformadores empresariais, partidos políticos de extrema-direita, dentre outros, e, dessa forma, vivenciando situações de desmandos, interferências nas eleições de reitores, discursos conservadores racistas e contra os direitos humanos, a liberdade de expressão e a política de gênero. São esses mesmos grupos políticos que vêm propagando a privatização das universidades, a reforma da escola pública e tomando medidas que esvaziam seu espaço, tais como: a escola sem partido, ensino básico à distância, educação domiciliar e reformas curriculares que diminuem ou mesmo acabam com as cargas-horárias de diversas disciplinas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

O atual governo e seus grupos de apoio defendem a neutralidade do docente em sala de aula, ou seja, censuram quaisquer reflexões políticas ou ideológicas no interior da sala de aula. Para eles, ao professor cabe apenas o dever de ensinar o conteúdo básico, e o papel da formação cidadã e de educar caberia aos

---

pais e familiares, como se houvesse uma distinção entre o papel de professor e o de educador.

Além disso, questionam-se a laicidade preconizada na LDB/96, a pedagogia freireana, os estudos darwinistas e marxistas, bem como se disseminam discursos sobre um currículo neutro, tecnicista, em que conteúdos escolares devem estar dissociados do debate sobre direitos humanos.

Ora, o debate sobre a neutralidade da escola não é nada novo. O discurso hipócrita do conhecimento neutro na escola apenas tenta esconder um tipo de pensamento ideológico e político nela disseminado. Ou não são políticos e ideológicos o pensamento e as ideias do liberalismo, e agora do neoliberalismo? <sup>2</sup>

A escola forma para o disciplinamento, para a meritocracia e para a obediência à hierarquia social, para que os filhos dos trabalhadores ocupem o seu lugar na escala social. Ainda o faz com autoritarismos e mandonismos, e se isso não for ideológico e político, o que seria então?

Em tempos de projetos políticos reacionários com duras críticas à escola e à universidade, sobretudo ao fazer pedagógico e ao currículo, cabe aos educadores, do nosso ponto de vista, o papel, não apenas de defesa da escola e da universidade públicas, mas, sobretudo de resistências a essas malfadadas políticas. Cabe a aposta em um aprendizado que considere o trabalho intelectual e a liberdade de pensamento como elementos importantes, para a formação dos sujeitos e sua qualificação e para a socialização dos saberes, e principalmente para estabelecer diferenças nas formas de se compreender a realidade e agir sobre as contradições sociais, que são estabelecidas por uma ordem social desigual e antidemocrática.

Indagamos: a quem interessa o esvaziamento das instituições públicas de ensino? Quem sai ganhando e quem sai perdendo com o fechamento de inúmeras escolas, do campo e das cidades, e com a diminuição de cargas-horárias de disciplinas diversas, com o veto à liberdade de pensamento e à cátedra do professor

---

<sup>2</sup> Ainda no século XIX, o primeiro movimento de trabalhadores organizado, denominado movimento Cartista, já percebia a formação ideológica introduzida na escola estatal da época, tanto que fundou escolas próprias para os filhos dos trabalhadores (DAL RI, 2013).

---

e, sobretudo, com a censura das reflexões políticas por parte dos alunos, no interior da escola? Como ficará a formação de estudantes com baixa renda, ao acessarem o ensino fundamental à distância ou que tenham parte da sua formação básica em casa, a partir da adesão de seus pais à educação domiciliar?

Mais do que nunca, enquanto educadores, nossa tarefa é a de defesa da escola e da universidade públicas, e não qualquer escola pública, mas a que reafirme a sua condição de instituição que privilegia a criticidade, um espaço para o debate de diferentes ideias e para o pluralismo cultural.

Até o momento nos referimos às macro-políticas, seus objetivos e consequências. Mas, é hora também de revisitarmos nossa prática.

O que nós, educadores que nos consideramos éticos e comprometidos com as necessidades da maioria da população, temos feito nas nossas escolas, universidades e no interior de nossas salas de aula? Estamos praticando a democracia, o humanismo e incentivando a participação, ou nas escolas há práticas centralizadoras, mandonismos, autoritarismo, disseminação da ideologia da meritocracia etc.

Na pré e pós eleição de 2018, alguns colegas da minha Universidade ficaram se perguntando a razão de uma grande parte da juventude estar apoiando o candidato que foi vencedor, e como poderiam os jovens defenderem pensamentos tão conservadores e fascistas. Poderia não nos preocupar que a maior parte de jovens das elites e classe media alta defenda esses valores. Mas, e os jovens da classe trabalhadora? Essa opção teria alguma relação com a formação educacional dos jovens? Que tipo de formação está sendo oferecida para os jovens?

Em nossa já longa trajetória na universidade e nos estudos sobre a escola pública observamos que os alunos aprendem sobre o mundo, muito mais no cotidiano, na vivência diária da estrutura e funcionamento das escolas, do que propriamente no que lêem nos livros. De nada adianta várias leituras sobre a democracia, se a prática na escola é antidemocrática, autoritária e hierárquica.

Embora a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e os Planos de Educação tragam a gestão democrática como diretriz para a organização escolar, esta

---

praticamente inexistente nas escolas. Não há uma cultura de participação, de politização, mas sim o que chamo de currículo oculto, porque não é declarado, mas está implícito e na vivência. E como já disse, na escola se aprende que os alunos não têm voz e devem se submeter ao poder centralizador.

A maior parte dos alunos ingressa na universidade com pouquíssimo ou nenhum conhecimento nas áreas de história e geografia, quanto à sociologia e filosofia não há necessidade de comentar. Isso significa que os estudantes da educação básica não aprenderam a questionar e a refletir. A maior parte da juventude se quer sabe que, em passado recente, vigorou uma ditadura militar e o significado disso, porque esses conteúdos não estão presentes nos currículos ou, se constam, não são trabalhados. Mas, uma juventude que não conhece sua história, que não tem claro um projeto humanista e transformador para a sociedade, poderá cumprir seu papel inovador?

Além disso, encontra-se nas escolas a transmissão de valores como a competição e o mito da meritocracia, que alimentam as desigualdades sociais, a discriminação e a intolerância. A solidariedade, que é uma bandeira muito forte, deixou, há muito tempo, de ser trabalhada.

Do nosso ponto de vista, alguns governos mais populares da América Latina, como o de Lula no Brasil, de Cristina Kirchner na Argentina, Evo Morales na Bolívia etc., realizaram certa distribuição de renda, incluíram populações ao mercado e ao consumo, mas cometeram um mesmo erro. De fato, uma camada da população mais pobre foi *incluída* ao mercado e ao consumo, mas não se trabalhou a conscientização, a politização e a solidariedade. Ao contrário, todos buscaram um certo consenso, como se isso fosse possível em uma sociedade de classes, que tem a hegemonia da burguesia.

Desse modo, as ferramentas clássicas de politização ficaram esquecidas. O que aconteceu com a nossa música, literatura, poesia, teatro que antes eram ferramentas de politização e conscientização? O que aconteceu com a rebeldia e a coragem de lutar da juventude?

---

Distribuiu-se a riqueza, mas não se fez a politização necessária, se incluiu ao mercado e consumo, mas não se gerou a solidariedade social. Desse modo, será que devemos nos assombrar agora com a população votando na direita?

A conclusão que nos parece óbvia nos diz que temos que recuperar a ética, a solidariedade, a capacidade de sonhar e o compromisso com as classes populares, ou seja, precisamos resgatar a utopia.

### **Considerações finais**

Diante deste cenário, enunciador de um porvir educacional e trabalhista ainda mais dificultoso, o que farão docentes, estudantes e funcionários da educação? O que nós educadores faremos? Qual o nosso compromisso ético-político?

Parece que a recusa do destino que as classes dominantes e os governos neoliberais querem impingir à educação conduzirá os educadores e estudantes à resistência, a um esforço para impedir mais retrocessos, abrindo uma era de conflitos pedagógicos, políticos e sociais reiterados no setor educacional.

Isso já se iniciou. Desde 2014 é no setor educacional que encontramos o maior número de greves, paralisações e manifestações, em nível mundial.

Podemos observar que a luta está sendo travada por estudantes e professores com várias ações e manifestações ocorridas nos mais diversos países, pois esses segmentos estão inconformados com as contrarreformas educacionais que estão precarizando, cada vez mais, os sistemas escolares públicos.

Nesse caso, colocamos um ponto de discussão: se o que afirmamos está correto, haveria a possibilidade de que a perspectiva da luta evolua da defesa da escola estatal para a defesa da escola realmente pública, ou seja, uma escola governada pelos seus usuários, os trabalhadores.

A menção a esta possibilidade não é uma ficção, pois em passado recente, a luta pela gestão democrática na educação, independentemente da clareza com que foi formulada ou dos resultados obtidos, estava orientada por essa perspectiva. Portanto, não é implausível que no futuro, a proposição de gestão democrática, ou seja, a questão de quem governa ou governará a educação, reapareça sob outra ótica.

---

Neste caso, a luta pelo controle do sistema escolar ou alguma variante do trabalho associado na escola, passará a fazer parte do movimento, em substituição à subalternidade de assalariados, e poderá povoar o imaginário dos atores escolares.

Acreditamos que se uma lição ficou de todo esse período histórico é que se aprendeu a lutar e de que é preciso lutar.

Para encerrar, afirmamos que estamos vivendo uma época de transição. Esse e outros debates se aprofundarão daqui para frente. O resultado da luta, como em todo período de transição, é incerto. Mas, em eras de transição, ninguém pode dar-se *ao luxo de ficar de fora*. Devemos nos perguntar: o que estamos fazendo das nossas vidas e o que estamos deixando que façam das nossas vidas.

Não temos uma receita, um plano, sofremos também da mesma frustração ao ler os autores críticos e ficar na expectativa de uma resposta ou solução. Mas, não há.

Porém, se não temos uma receita, de uma coisa temos certeza, a solução não virá do nível individual, cada um tentando se salvar matando um leão por dia, mas sim do coletivo. E, para este caso, parece-me válida uma das principais categorias do materialismo histórico, qual seja, que ao se tratar dos problemas da realidade social, a prática social é um critério de verdade.

Épocas de transição não trazem apenas dificuldades e sofrimentos, mas trazem também momentos propícios para mudanças. Desta forma, ressalvamos a importância da participação dos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil, na conquista de uma escola pública democrática e de qualidade e, além dos muros da escola, por uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

## Referências

ALCÂNTARA, D. Mézáros vê o capital em fase descente. **Outras Palavras**. São Paulo, 21 jun. 2011. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/meszaros-ve-o-capital-em-fase-descendente/>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

---

BRASIL. **Lei n. 5692**, de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>

BRASIL. **Decreto n. 9.741**, de 29 de março de 2019. Altera o Decreto n. 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm)

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional – PEC 6/2019**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>

DAL RI, N. M. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, R.; DAL RI, N. M.; AMPUDIA, M.; PEREYRA, K. **Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013. v.1, p. 137-164.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 1, n. 1., p. 64-70, 1978.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREITAS FILHO, L. O governo Bolsonaro e os sentidos de educação, escola e universidade em disputa. **Carta Maior**. São Paulo, 23 abr. 2019.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. Londres: Lawrence and Wishart, 1971.

ILHEÚ, T. Governo prevê mais cortes para o MEC em 2020. Os cortes vão do Ensino Básico ao Superior. **Guia do Estudante**. São Paulo, 02 set. 2019. Disponível em:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/governo-preve-mais-cortes-para-o-mec-em-2020/>

KLIMAN, A. **The failure of capitalist production** - underlying causes of the great recession. Londres: Pluto Press, 2012.

LIMA, L. C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**. Curitiba, n.61, p. 143-156, jul./set. 2016.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Avante, 1982.

SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALDANHA, P. Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 15 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml>

**Neusa Maria Dal Ri**

Marília, São Paulo, Brasil.

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista (2004). Pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal. Atualmente é professora adjunto - livre-docente III - da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação. Editora da Revista ORG&DEMO. Pesquisadora PQ do CNPq. Coordenadora do Doutorado Interinstitucional Capes- Dinter - UNESP/IFCE (2013-2017). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, FFC, Campus de Marília (2013-2017).

**Email:** neusamdr@terra.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0079401220807071>

**Recebimento:** 30/05/2020

**Aprovação:** 02/06/2020

**Q.Code**



---

## **Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia**

---

**Teaching work: the challenge of reinventing assessment in times of pandemic**

---

**Trabajo docente: el desafío de reinventar la evaluación en tiempos de pandemia**

Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz<sup>1</sup> (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0382-3523>

Ramalho, Mara Lúcia<sup>2</sup> (Diamantina, MG, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8314-4688>

Queiroz, Virgínia Coeli Bueno de<sup>3</sup> (Belo Horizonte, MG, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3674-5640>

**Resumo**

Este artigo traz à cena uma reflexão de forma exploratória sobre os desafios postos aos professores, no que tange à reinvenção dos processos avaliativos de cursos de EaD, diante do momento vivenciado pela COVID 19. Para esse debate, parte-se do pressuposto de que a avaliação sempre constituiu um desafio para o professor, pois a ação de avaliar pressupõe escolhas, as quais, muitas vezes, estão enlaçadas pelas definições das políticas públicas. No momento atual, em que a pandemia alterou o ritmo das vidas das pessoas, a avaliação na educação a distância, que se realizava presencialmente teve alterações para atender às especificações determinadas pelo isolamento social. Nesse cenário, o repensar sobre a avaliação se impõe e a possibilidade de refletir sobre a temática, num processo de formação continuada que se inicia. A formação continuada dos professores se evidencia na construção da subjetividade individual e coletiva.

**Palavras-chave:** Avaliação. Formação de professores. Pandemia.

**Abstract**

This article brings to the scene an exploratory reflection on the challenges posed to teachers, with regard to the reinvention of the evaluation processes of distance education courses, given the moment experienced by COVID 19. For this debate, it is assumed that the evaluation it has always been a challenge for the teacher, since the action of evaluating presupposes choices, which, many times, are linked by the definitions of public policies. At the present time, when the pandemic has changed the pace of people's lives, the assessment in distance education, which was carried out in person, had changes to meet the specifications determined by social isolation. In this scenario, rethinking the evaluation is necessary and the possibility of reflecting on the theme, in a process of continuing education that begins. The continuing education of teachers is evident in the construction of individual and collective subjectivity.

**Keywords:** Evaluation. Teacher training. Pandemic.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG.

<sup>3</sup> Atua na Coordenação Pedagógica do Colégio Loyola. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

---

**Resumen**

Este artículo trae a la escena una reflexión exploratoria sobre los desafíos planteados a los maestros, con respecto a la reinención de los procesos de evaluación de los cursos de educación a distancia, dado el momento experimentado por COVID 19. Para este debate, se supone que la evaluación Siempre ha sido un desafío para el maestro, ya que la acción de evaluar presupone opciones que, muchas veces, están vinculadas por las definiciones de políticas públicas. En la actualidad, cuando la pandemia ha cambiado el ritmo de vida de las personas, la evaluación en educación a distancia, que se llevó a cabo en persona, tuvo cambios para cumplir con las especificaciones determinadas por el aislamiento social. En este escenario, es necesario repensar la evaluación y la posibilidad de reflexionar sobre el tema, en un proceso de educación continua que comienza. La educación continua de los docentes es evidente en la construcción de la subjetividad individual y colectiva.

**Palavras-Clave:** Evaluación. Formación de profesores. Pandemia.

**1 Introdução**

Este artigo traz à cena uma reflexão de forma exploratória sobre os desafios postos aos professores no que tange à reinvenção dos processos avaliativos de cursos de EaD, diante do momento vivenciado pela COVID 19. Para esse debate, parte-se do pressuposto de que a avaliação sempre constituiu um desafio para o professor, pois a ação de avaliar pressupõe escolhas, as quais, muitas vezes, estão enlaçadas pelas definições das políticas públicas.

Tais escolhas exigem mudanças frequentes e efetivas do trabalho docente, com o intuito de adequar às proposições estabelecidas. Vale mencionar, nesse contexto, a implementação das avaliações sistêmicas e o mapeamento e classificação do desempenho dos estudantes nos âmbitos nacionais e internacionais com suas implicações para o comprometimento da autonomia do professor.

Convém salientar, também, o próprio tamanho continental do Brasil, a disparidade econômica do país e as particularidades dos seus sistemas de ensino, bem como as dicotomias verificadas no âmbito educacional, aspectos que dificultam e limitam a autonomia do professor. A universidade no Brasil, nesses termos, “tem o dever de se preparar empaticamente para revolucionar a didática para o porvir de novos tempos de criatividade e contribuição para o desenvolvimento material e espiritual do país (TEIXEIRA, 2020, s/p).

Este estudo parte da constatação de que a ação de avaliar é um processo investigativo e conflituoso e constitui objeto de pesquisa de muitos estudos. Por meio de pesquisa bibliográfica ao site do Banco de Dissertações e Teses da CAPES,

---

verificou 238.218 pesquisas sobre a temática da avaliação, realizadas no período entre os anos de 1987 a 2017.

Grande parte desses estudos traz à tona como os professores procuram se enquadrar às orientações legais, das quais subjazem. Tais pesquisas possibilitam compreender como as exigências postas pelas políticas públicas no que diz respeito à avaliação desestabilizam o trabalho docente e, em especial, o processo de formação universitária dos futuros profissionais da educação.

O ano de 2020, contexto temporal das discussões do artigo em questão, trouxe inquietação, medo, isolamento e, sobretudo, cuidados com a saúde, para enfrentar o vírus, denominado COVID-19 que rompeu as barreiras geográficas e passou a se constituir um inimigo que requer um enfrentamento de guerra mundial. Nesse cenário de interrogações, as universidades suspenderam suas aulas presenciais para garantir a saúde de toda a comunidade acadêmica. No entanto, nos cursos de EaD, a princípio parecia que a pandemia não iria trazer implicações na sua efetivação, pois já estava consolidado um trabalho, que poderia ser realizado à distância.

Contudo, ao longo do trabalho, alguns desafios começam a se sobrepor e, dentre eles, pode-se mencionar a realização de processos de avaliação online, não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, previsto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceram as orientações educacionais, com vistas a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades. Nessas determinações normativas, o Parecer CNE/CP Nº 5/2020 (BRASIL, 2020) alterou a perspectiva da avaliação em EaD, tendo em vista o contexto da pandemia.

Assim, tomando-se a avaliação na modalidade a distância como objeto para o presente estudo, foi possível do ponto de vista teórico compreender duas perspectivas da avaliação nos cursos de EaD, em tempos de pandemia, as quais serão detalhadas neste artigo. A primeira repensa a avaliação como processo essencial da educação e do processo formativo do humano e a segunda, destaca a determinação normativa do Parecer CNE Nº 5/2020 (BRASIL, 2020), cursos

---

superiores da Educação a distância – EaD no Brasil, no período de isolamento devido à pandemia.

## **2 Avaliação: Processo formativo**

Quando o assunto é avaliação, sempre haverá estudos cujo enfoque recai na constatação de que a avaliação sempre foi uma preocupação dos professores. No entanto, nesse momento, em que a pandemia vem normatizando outros estilos de vida e de sobrevivência, essa preocupação adquire um espectro maior. Reflexões sobre a importância da avaliação, os critérios para a sua elaboração e, sobretudo, sobre a legitimidade e fidedignidade da ação de avaliar a distância são questões que ressoam nas construções reflexivas dos docentes e que se manifestam durante lives e outras atividades formativas.

Neste contexto de tantas exceções, compreende-se que a avaliação consiste em uma das dimensões essenciais do processo de aprendizagem. Ao definir avaliação, Casali (2007) expressa o termo como ação de dar valor, “[...] como saber situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais”(CASALI, 2007, p.10).

De acordo com Casali, o valor está inserido na lógica que estabelece os elos com a aprendizagem. Outros três teóricos, Assubel (1918 – 2008), Piaget (1896 – 1980) e Vygotsky (1896 – 1934) possibilitam entender o processo avaliativo como parte da dinâmica da aprendizagem. Para os autores, as escolhas não são neutras, muito pelo contrário, são imbuídas de relações entre o cognitivo e o emocional.

O primeiro, Assubel (1918- 2008), psicólogo da educação estadunidense, parte seus estudos do espaço da escola, para considerar as conjecturas da sua organização. À época, o autor confronta a dura realidade educacional, marcada por castigos e submissões de caráter pedagógico, que humilhavam e depreciavam o sujeito da aprendizagem. Assubel rompe com o instituído e com ação pedagógica coerente de um determinado tempo, para propor uma educação pautada numa aprendizagem significativa e na afetividade das relações. O autor não descarta as

---

aulas tradicionais, com destaque para a técnica de aula expositiva, apenas elucidada a necessidade de que a aprendizagem fosse significativa para os estudantes (ASSUBEL, 1973).

Jean Piaget (1896 -1980), por sua vez, contemporâneo ao Assubel, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, elaborou a sua teoria da aprendizagem baseada em estágios de aprendizagem. Ao estabelecer uma comparação aos rituais de iniciação das tribos primitivas, Piaget chegou a fazer uma analogia com as avaliações escolares ao afirmar que:

Em uma escola tradicional, a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor, bem como a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais não constituem uma situação social funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltada para o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguraram a coesão das gerações anteriores (PIAGET, 1975, p. 59-60).

A crítica às avaliações proferidas por Piaget, não retirou o seu aspecto essencial de acompanhar a aprendizagem, apenas salientou que a avaliação não deveria ser o parâmetro de imposição e coesão de verdades comuns para as gerações mais jovens.

Por último, Lev Vygotsky (1896 – 1934), nascido no mesmo ano que Piaget, teve pouco tempo de vida. Mesmo assim, Vygotsky deixou um legado importante, ao apresentar seus estudos, teorizou sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 60). Nas afirmativas desse autor, o ser humano pode empoderar os seus conhecimentos a partir da interação com o outro e alavancar o seu processo de aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (VYGOTSKY, 1991, p.58)

---

A ZDP instiga a reflexões sobre a avaliação do processo de aprendizagem, como um diferencial no desenvolvimento humano. Com entendimento de que se aprende de diversas maneiras, destaca-se, contudo, que o acompanhamento de um outro pode interferir positivamente no processo de aprendizagem. Nessa lógica, a atuação do professor possui uma importante ação no aprendizado de seus estudantes.

Esses teóricos possibilitaram compreender a importância da relação entre professor e aluno. A coparticipação efetiva na construção do conhecimento e a aprendizagem significativa, segundo os autores, devem ser marcadas pelo respeito e afetividade e proporcionar novos aprendizados a partir de desequilíbrios a serem vencidos.

Destarte, as teorias da aprendizagem trazem questionamentos sobre a avaliação. Avaliar para quê? Considera-se, nesses termos, que a articulação entre as avaliações diagnóstica e somativa são etapas essenciais do processo formativo:

O nível microsociológico da avaliação ocorre no âmbito da sala de aula, é a avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do docente. Ela deve ter caráter fortemente formativo, ser contínua e baseada na reflexão do processo ensino-aprendizagem (BRANDALISE. p. 2).

Ao elaborar um instrumento avaliativo, os professores devem estar atentos, para quais os objetivos que esperam alcançar. Neste sentido, avaliar se complexifica e pode ter a conotação de que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01).

E para delimitar os objetivos, a Taxonomia de Bloom, criada em 1956 por uma equipe composta por Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill e David Krathwohl, e gerida por Benjamin Samuel Bloom (1913- 1999) determinaram seis categorias: conhecimento; compreensão; aplicação; análise; síntese; avaliação. Nessa preposição, a avaliação foi colocada como o último estágio de conhecimento. Em 2001, Anderson e colaboradores publicaram um relatório de revisão da Taxonomia de

---

Bloom, em que novos conceitos, recursos e teorias foram coligados (ANDERSON et al., 2001).

Na taxinomia revisada, constavam seis categorias, as quais acrescidas de subcategorias. Em ordem crescente foram estabelecidas: 1- Lembrar – subcategorias: Reconhecendo; Recordando; 2 – Compreender - subcategorias: Interpretação; Exemplificando; Classificação; Resumindo; Inferindo; Comparando; Explicando. 3 – Aplicar - subcategorias - Executando; Implementando. 4 – Analisar - subcategorias: Diferenciando; Organização; Atribuindo. 5–Avaliar – subcategorias: Verificando; Criticar. 6- Criar– subcategorias: Gerando; Planejamento; Produzindo (ANDERSON et al., 2001, grifos das autoras).

Nessa nova organização da Taxonomia de Bloom, a categoria criar passou a ser aquela capaz de se verificar se o conhecimento foi pleno. Somente podemos criar a partir de conhecer bem determinada coisa ou situação.

O processo a partir do qual emerge o fenômeno que se denomina de criatividade inicia-se pela percepção, entendida como a operação de distinção de unidades simples ou compostas a partir de um background. Por meio de seu organismo em acoplamento estrutural, o sujeito interage com seu meio, exibindo adaptação ao ser exposto a situações inéditas e apresentando a conduta adequada necessária à sua existência (BRITO; VANZIN; ULBRICHT, 2009, p. 210).

A compreensão do processo do conhecimento expresso pela criatividade deve ser uma dimensão a se considerar diante de uma avaliação. Nessa lógica, constata-se que as instituições educacionais continuam alicerçadas em dois tipos de avaliações que limitam a expressão criativa. As avaliações são organizadas em questões objetivas e subjetivas.

[...] questões objetivas de múltipla-escolha são aquelas que já trazem enunciadas as possibilidades de resposta entre as quais o aluno escolhe a única que responde corretamente ao problema proposto. Deve-se entender que uma questão objetiva não diz respeito somente ao tipo de resposta que solicita. É objetiva pelo enunciado direto, limpo e o mais claro e preciso. É objetiva pela organização, pela forma como o problema é contextualizado e apresentado para a análise do aluno (SEEMG, s/d, p.14).

As questões objetivas das avaliações vêm sendo usadas recorrentemente nas últimas décadas. Vale salientar que, a elaboração de provas com essa

---

característica não é um processo fácil. As questões precisam ser pensadas cuidadosamente no seu enunciado, no suporte do mesmo, no comando da ação a ser efetivada e nas alternativas de respostas, que englobam os distratores e o gabarito. Já nas questões subjetivas em avaliações, ou também discursivas permitem que o sujeito avaliado se expresse seus conhecimentos a partir da temática apresentada.

Essas duas maneiras de avaliar têm configurado como assertivas ao longo do tempo. No entanto, perante uma situação única vivenciada neste período de pandemia a avaliação volta a ser questionada e analisada por diversos ângulos. É, portanto, a partir de uma realidade singular que a avaliação tem um significado e pode se pensar em mudanças.

### **3 Covid-19: incertezas e possibilidades de avaliação na EaD**

O período de insegurança e desestabilidade em que o mundo vive diante do desconhecido e assustador Covid-19 trouxe implicações para o processo de avaliação. A educação a distância não teve interrupção de seus cursos, mas diante da impossibilidade de atender aos pressupostos legais do Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se refere em especial ao cumprimento das atividades presenciais desenvolvidas nos cursos ofertados na mencionada modalidade, em 2020 em função do exposto a EaD, se depara frente a uma dicotomia.

Por um lado, a possibilidade de continuidade do calendário, tendo em vista o uso de tecnologias da informação e comunicação para a continuidade das atividades didático-pedagógicas. Por outro lado, diante ao cenário de indicação de isolamento social pela Organização Mundial de Saúde – OMS, os pareceres e decretos que desta orientação decorrem, sinalizam para a não utilização do espaço dos Polos de Apoio Presencial para a aplicação de avaliações, para esta modalidade, denominadas avaliações presenciais.

Dicotomia esta que se reforça nos pressupostos do Decreto Nº 9.057, de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da LDBEN/96 (BRASIL, 1996) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, segundo,

---

Art. 4º As atividades presenciais, como tutoriais, avaliações, estágios, práticas profissionais, e de laboratórios e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos pólos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, s/p).

Diante ao cenário, verificamos grandes mudanças, instauradas pela necessidade de se rever o atual processo legal de funcionamento e estrutura da EaD, para o atendimento às normas e exigências no período específico da pandemia COVID-19. Tais mudanças exigem, ao mesmo tempo, (re)inventar novos processos que dialoguem: com a legislação educacional brasileira, com as condições institucionais e regionais e ainda resguardar todos os envolvidos no processo de formação na modalidade a distância sem, no entanto, colocar nenhum destes em situação de risco e vulnerabilidade frente aos perigos da contaminação.

Nesse contexto, ocorreu o posicionamento do Conselho Nacional de Educação, que por meio do parecer CNE/CP Nº 5/2020 (BRASIL, 2020), que modifica a avaliação de forma presencial em caráter excepcional, abrindo a possibilidade para a “realização de testes online ou, por meio de material impresso entregue ao final do processo de suspensão das aulas” (BRASIL, 2020, p.14).

A mencionada legislação amplia ainda a possibilidade de utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp; Facebook, Instagram, e outras instâncias midiáticas) para estimular e orientar os estudos e projetos. Esse novo contexto, sem dúvidas, torna a ação de avaliar ainda mais desafiadora, pois traz consigo a demanda de (re)inventar um processo de avaliação que na perspectiva de Perrenoud (1999) encontra-se pautado em pilares de uma avaliação corrente, praticada de longa data para fins da gestão de um duplo sistema.

Pilares esses que, na perspectiva das autoras do presente artigo, encontram-se em processo de ampliação em uma das suas lógicas, considerando os argumentos de Perrenoud (1999) sobre o processo de avaliação. Para o autor, existem duas lógicas quando o assunto versa sobre a compreensão do processo de avaliação, a saber: i) o ajuste periódico do currículo, das exigências, das normas de admissão, das estruturas; ii) o controle do ensino e do trabalho dos professores. Neste

---

artigo, tendo em vista o contexto da pandemia COVID-19, consideramos uma terceira lógica, num contexto de técnicas e métodos de aprendizagem bem estruturados: a subjetividade social, construída pelo coletivo de professores.

Para compreensão de tal abordagem, é mister mencionar que os questionamentos e demandas emergem de um coletivo dos professores e coordenadores de cursos em atuação em diferentes instituições educacionais a procura de uma resposta. Assim, não se pode negar uma terceira lógica constituída por profissionais em atuação em cursos na modalidade a Distância- EaD, que querem e/ou foram intimados pelo contexto a repensar a avaliação e seus objetivos frente a aprendizagem.

A atual demanda que se apresenta aos profissionais em atuação na EaD, favorecem a percepção em torno da ideia de que a formação de uma opinião e conseqüentemente a tomada de decisão envolve de forma simultânea um movimento que dialoga com uma intenção, que tem um caráter individual, pois diz respeito aos conhecimentos, a formação e aos valores implícitos a um sujeito e também não se desvincula do social, à medida que a escolha se pautará nas experiências mais recentes, do sujeito ou instância social. Por esse motivo, não se poderia deixar de enfatizar no presente texto, uma perspectiva que trata da subjetividade social, visto que contempla o sujeito nas duas dimensões individual e social.

Por tal ensejo, no processo de construção de um pertencimento a um grupo que deseja repensar a avaliação e, portanto, fará parte de uma terceira lógica a construção de um olhar contemporâneo para a avaliação. Este estudo traz à tona algumas percepções carregadas de uma subjetividade social, entendida neste estudo na perspectiva de Rey (2003, p. 203) como,

[...] um sistema complexo que exige formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais.

Então, por tal perspectiva, pertencer a um grupo que vivencia o terceiro lado, em um contexto atual, significa configurar uma subjetividade social institucional, que se formaliza à medida que se intensifica nos espaços universitários a demanda

---

por deixar de visualizar os processos sociais como externos em relação aos indivíduos, ou como blocos de determinantes e passar a vislumbrar a construção de um olhar diferenciado do qual o sujeito é constituinte e simultaneamente constituído.

Para exemplificar a configuração de um processo de subjetividade social, pode-se mencionar o movimento de mão dupla realizado em prol ao acesso à espaços de diálogo, em território nacional sobre temáticas voltadas para a educação e em especial, várias lives e atividades de formação online, estimulados pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que indicam para o contexto de pandemia a “disponibilização de Cursos de formação continuada de professores e profissionais da educação por meio de plataforma AVA-MEC” (BRASIL,2020, p.2).

Ação esta que demonstra o movimento de querer pertencer e querer participar. Que podem se tornar ações antônimas, a depender da experiência vivenciada. Afinal, nem sempre a manifestação de interesse em participar de uma determinada ação culmina no efetivo pertencimento. Tendo em vista que essa construção se encontra relacionada às perspectivas individuais do sujeito e da qualidade da construção que ocorre junto ao grupo, podendo ocorrer uma forte influência das perspectivas individuais para o grupo ou vice e versa.

De tal forma, pode-se perceber que se as experiências recentes do sujeito interferem no seu posicionamento na instituição, pois o complexo sistema da configuração da subjetividade social se articula com as inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social. Nessas relações, criam-se zonas de tensão que podem contribuir para a construção de experiências e posicionamentos que favoreçam a perspectiva comum do social ou como momentos de repressão e constrangimento.

Tendo em vista a necessidade de fortalecimento das experiências com qualidade, como contribuição para a construção dos pilares da subjetividade coletiva, faz-se de fundamental importância que a instituição ofereça possibilidades de ampliação de experiências em consonância com os propósitos institucionais e individuais.

Diante a esse cenário que conduz a percepção de novas dicotomias é que

se apresenta o estudo em questão. Mesmo diante a um processo de repensar as diferentes posições em relação à avaliação da aprendizagem que também se coloca como complexo, o estudo não se furta a responsabilidade de contribuir com um tratamento de tal temática de forma qualitativa.

Para tal, em busca da compreensão da configuração que se estabelece entre sujeitos optou-se, nesse primeiro momento do estudo em questão, por tomar como ponto de partida a reflexão de forma exploratória sobre os desafios postos aos professores no que tange à reinvenção dos processos avaliativos de cursos de EaD, diante do momento vivenciado pela COVID-19.

#### **4 Um olhar para o processo de avaliação na EaD: (re)inventando processos e procedimentos**

Para começo de conversa é importante diferenciar as expressões processos e procedimentos e, para tal, buscar-se-á emprestado elementos advindos da área de Direito. Por tal perspectiva, existe um consenso que ambas são derivados do latim “procedere”, que significa, ao pé da letra, proceder.

No entanto, para Naconecy (1984, p. 1), “o processo é um fenômeno complexo que abrange a relação processual e o procedimento”, sendo que a segunda expressão diz respeito a forma que o processo será conduzido, podendo variar dependendo do conteúdo da relação processual.

Diante a essa compreensão, é possível afirmar que durante o processo de construção de novas diretrizes para a reorganização do processo de avaliação na EaD, ocorrerá um movimento de construção de uma subjetividade social, em função da nova dinâmica prevista na legislação vigente. Pode parecer obvio se partirmos do pressuposto de que a EaD lida o tempo todo, com processos que envolvem tecnologia da informação e Comunicação – TIC’s. Entretanto, no que se refere à avaliação, por ocorrer de forma presencial nos polos de apoio ou em espaços institucionais, nunca antes demandou tanto a utilização de novos meios e metodologias como no atual contexto, para viabilizar a sua aplicação.

Ação essa que se torna complexa e desafiadora, à medida que os anseios

---

das repostas que clamam pela construção de uma solução, se efetivam em meio a momentos de contradições e consensos, na esfera política, social e educacional, que novamente de forma dicotômica se entrelaçam e tornam recíprocos, objetivando que os elementos constituintes da subjetividade individual e social não se diluam uns aos outros, seja pela força da contradição ou do consenso, mas que se fortaleçam entre si.

Diante a tal propósito, apresentar-se-á no texto em questão um movimento identificado pelas autores, durante o estudo exploratório como essencial à construção da subjetividade social e individual, tomando-se como objeto (re)construção do processo de avaliação para a EaD de forma online: a ressignificação dos saberes teóricos e saberes da prática.

## **5 A ressignificação dos saberes teóricos e saberes da prática**

Segundo Pimenta (2005), o saber docente é formado por conhecimentos advindos da prática e nutrido pelas teorias da educação. Diante desse entendimento, a ação docente frente ao processo avaliativo advém, em um primeiro ato, da exigência legal, na qual o professor se vê imerso nas práticas cotidianas de avaliação, inerentes ao processo educativo. Em um segundo ato, o professor é demandado a ampliar os seus conhecimentos teóricos sobre a temática e seus condicionantes. Nesse processo, ao ser instaurado dois movimentos se intercambiam e se superpõe de temáticas sobre a avaliação. Em um deles é a aquisição individual de cada professor sobre a temática da avaliação, em outro movimento, se expressa na formação na construção e/ou ressignificação dos professores envolvidos em reflexão sobre as suas próprias experiências e saberes.

Neste sentido, ao se pensar nos movimentos necessários à organização de processos de avaliação online para cursos ofertados na EaD, é preciso se tomar como ponto de partida a revisão de conceitos estruturantes para essa prática. Dessa maneira, essa prática ao ser revistada pela reflexão possa se tornar a auxiliar na construção de novas outras perspectivas, visto que ainda tomando como referencial pressupostos de Pimenta,

---

[...] O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

Assim, diante ao exposto, o primeiro momento deve contribuir no sentido de romper algumas tradições vinculadas ao que se conjecturou denominar-se de educação tradicional, pois o trabalho com metodologias na modalidade a distância, tem sido realizado de forma dicotômica. De um lado, verifica-se que, no contexto anterior da pandemia da COVID-19, a avaliação na EaD foi adotada como uma prática presencial, acionando, portanto, paradigmas de avaliações comuns ao contexto da modalidade presencial. Por outro lado, a partir da realidade atual, com as definições normativa do Parecer CNE/CP Nº 5/2020, passa-se a repensar a avaliação, buscando-se diferentes e criativas formas de realizá-la.

Posto isso, constata-se uma inflexão em relação à concepção de avaliação, até então, constituída por um campo seguro na EaD. Nesses novos tempos, justifica-se o processo avaliativo na contramão das orientações anteriores. Mudanças no processo de avaliação foram apontadas e referendadas em lives, webconferências, chats, dentre outras ações que têm sido realizadas, com muita intensidade no contexto da pandemia. Tais ações revelam contradições e similaridades expressas no processo de avaliação, marcando o começo de um movimento de configuração da subjetividade coletiva (REY, 2003).

Cabendo ainda nesse movimento de configuração da subjetividade social a superação do modelo de racionalidade técnica pelo modelo de emancipação e autonomia. (PIMENTA, 2005). Tal mudança se dará por meio da construção de processos de formação para os professores, coordenadores de Curso e tutores a partir de um modelo de emancipação, que conduza os partícipes ao nível mencionado da taxonomia de Bloom adaptada a habilidade de criar, nas suas subcategorias: gerando; planejamento e produzindo.

Na formação pessoal e profissional, que se caracterizam como um dever permanente, há necessidade de se buscar envolver desde as experiências de

---

formação inicial e abrir espaço para a formação continuada. Nessa dinâmica, possibilitará estabelecer diálogo entre os processos de subjetividade social e subjetividade individual, de forma a produzir novas, outras maneiras de olhar para o exercício da profissão.

## 6 Considerações finais

Ao longo da história da educação no Brasil, a avaliação sempre se apresentou como um processo complexo. Anterior ao contexto da Pandemia, pairava no ar uma tênue sensação de que avaliar era mais simples. No atual contexto da COVID-19 em que a convergência entre o virtual e o presencial não permite mais lançar mão da educação convencional e, conseqüentemente, dos princípios de uma avaliação também convencional, só nos resta configurar a subjetividade individual e social para a continuidade das ações.

Saímos de mundo de certezas e circulamos de forma online, por um mundo em que tudo e todos passam por um processo de reinvenção, o que justifica a percepção de três importantes direcionamentos. O primeiro versa sobre a necessidade de investimento em estudos sobre a avaliação em um contexto pós pandemia. O segundo trata das contradições e similaridades implícitas à ação de avaliar e a necessidade de configuração da subjetividade individual e coletiva. Por fim, a terceira ressalta a necessidade de se pensar em uma estrutura menos tênue para a avaliação na EaD, que não seja uma ação conclusiva, mas que possibilite, conforme a taxonomia de Bloom, o fazer criativo.

## 7 Referências

ANDERSON, Lorin W.; DAVID R. Krathwohl; BENJAMIN S. Bloom. **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives** / Editors, Lorin W. Anderson, David Krathwohl; Contributors, Peter W. Airasian ... [et Al.]. Complete ed. New York: Longman, 2001. Print. Disponível em: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

---

BLOOM, B. et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503)>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

BRITO, Ronnie Fagundes de; VANZIN, Tarcisio e ULBRICHT, Vânia. Reflexões sobre o conceito de criatividade: sua relação com a biologia do conhecer. **Ciênc. cogn.** [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 204-213. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n3/v14n3a17.pdf>>. Acesso em 05 de março de 2020.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel F. **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

NACONECY, Luiz Carlos Macedo. **Curso de Direito Processual Civil** / Luiz Carlos Macedo Naconecy. Ed. Revista dos Tribunais: São Paulo, 1984.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da Excelência à regulação das aprendizagens**-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio: UNESCO, 1974

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REY González, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SEE-MG. **Guia de Orientações para Elaboração e Revisão de Itens e Questões de Múltipla Escolha.** Disponível em: <[http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/guia\\_de\\_elaboracao\\_e\\_revisao\\_de\\_questoes\\_e\\_itens\\_de\\_multipla\\_escolha.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/guia_de_elaboracao_e_revisao_de_questoes_e_itens_de_multipla_escolha.pdf)>. Acesso em 12 de março de 2020.

TEIXEIRA, Antônio. Universidade Rediviva na Sociedade do Conhecimento – Parte II – Tentativa de mudança. **Pensar Educação em pauta.** 15 de maio de 2020. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/universidade-rediviva-na-sociedade-do-conhecimento-parte-ii-tentativa-de-mudanca/>>. Acesso em 15 de maio de 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP, 1991. 4ª edição brasileira.

**Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**

Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado Sanduíche pela Universidade do Porto. Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

**Email:** jussarapaschoalino@yahoo.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1537250371879200>

**Mara Lúcia Ramalho**

Diamantina, MG, Brasil.

Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, lotada na Diretoria de Educação a Distância (DEAD). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG (2016); Diretora da Diretoria de Educação Aberta e a Distância da UFVJM. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado profissional) com atuação na linha de pesquisa: Educação, sujeitos, sociedade, história da educação e políticas públicas educacionais. Vice coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UFVJM.

**Email:** mararamalho03@yahoo.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6546075106491747>

**Virgínia Coeli Bueno de Queiroz**

Belo Horizonte, MG, Brasil.

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. Atualmente, atua na Coordenação Pedagógica do Colégio Loyola.

**Email:** virginiacoeli5@gmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5231576810598011>

**Recebimento:** 25/05/2020

**Aprovação:** 16/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**A Consciência Étnica do Trabalho Docente Indígena (1988-2018)**

---

**Ethnic Awareness of Indigenous Teaching Work In Ceará (1988-2018)**

---

**Conciencia Étnica del trabajo de Enseñanza Indígena em Ceará (1988-2018)**

---

Franco, Roberto Kennedy Gomes<sup>1</sup> (Redenção, Ceará, Brasil)  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8133-1025>

**Resumo**

Analisamos a formação da consciência étnica do trabalho docente indígena no Estado do Ceará, no Nordeste brasileiro, entre os anos de 1998-2018. Optou-se como fonte privilegiada, metodologicamente, a história de vida profissional centrada nas vozes das professoras e professores, que, dentre outras coisas, conscientemente reivindicam ao direito ao trabalho docente indígena, ou seja, pela retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas. Para o movimento indígena, politicamente, a garantia de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural, passa necessariamente pelo cumprimento da Legislação Escolar Indígena, onde tem-se assegurado que o professor tem que ser indígena. Isso quer dizer que a reivindicação política pelo direito ao trabalho docente indígena, reafirma a compreensão de “que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 2002) pelo mundo físico da natureza e social da cultura indígena. A esse respeito, em seu indianismo de inspiração marxista, (MARIÁTEGUI, 2007), ao analisar a questão da educação indígena na América Latina, ainda nas primeiras décadas do século XX, já argumentava contra a alienante educação imposta pelos colonizadores, reivindicando a necessidade de uma educação anticapitalista, contra-hegemônica, autônoma e horizontalmente “promovida pelos próprios índios”, o que necessariamente se articularia com a crítica prática da propriedade privada da terra. Para MARIÁTEGUI (2007), “o problema do índio é o problema da terra”, portanto, uma questão de “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

**Palavras-chave:** Consciência Étnica. Trabalho e Docência.

**Abstract**

We analyzed the formation of ethnic awareness of indigenous teaching work in the state of Ceará, in Brazilian Northeast, between the years of 1998 and 2018. We selected as the preferred source of our study the stories of teachers' professional life, who, among other things, consciously claim the right to indigenous teaching practice, that is, the resumption of the leading role of indigenous peoples in their own education. Politically, for the indigenous movement, the guarantee of a specific, differentiated and intercultural education necessarily requires compliance with the Indigenous School Legislation, which ensures that the community school teacher has to be indigenous. Thus, this means that the political claim for the right to indigenous teaching practice reaffirms the understanding that “the educator himself must be educated” (MARX, 2002) by the physical and social realities of indigenous culture. In this regard, Mariátegui (2007) analyzes the issue of indigenous education in Latin America, still in the first decades of the XX century, in the perspective of Marxist-inspired Indianism. The author argued against the alienating education imposed by the colonizers, claiming the need for an anti-capitalist, anti-hegemonic, autonomous and horizontal education “promoted by the Indians themselves”, which would necessarily articulate with the criticism of private land-ownership. For Mariátegui (2007) “the Indian problem is the land problem”, therefore, a matter of “education beyond capital” (MÉSZÁROS, 2008).

**Keywords:** Ethnic Awareness. Work and Teaching.

---

<sup>1</sup> Professor da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.  
robertokenedy@unilab.edu.br

---

## Resumen

Analizamos la formación de la conciencia étnica del trabajo de enseñanza indígena en el estado de Ceará, en el noreste de Brasil, entre los años 1998-2018. Fue elegida como fuente privilegiada, metodológicamente, la historia de la vida profesional centrada en las voces de maestros y profesores, quienes, entre otras cosas, reclaman conscientemente el derecho al trabajo de enseñanza indígena, es decir, al retomar el protagonismo de una educación escolar con el pueblos indígenas y no para pueblos indígenas. Para el movimiento indígena, políticamente, la garantía de una educación escolar específica, diferenciada e intercultural, necesariamente implica el cumplimiento de la legislación escolar indígena, donde se ha asegurado que el maestro debe ser indígena. Esto significa que el reclamo político por el derecho al trabajo de enseñanza indígena reafirma el entendimiento de que "el educador mismo debe ser educado" (MARX, 2002) por el mundo físico de la naturaleza y lo social de la cultura indígena. En este sentido, en su indigenismo de inspiración marxista (MARIÁTEGUI, 2007), al analizar el tema de la educación indígena en América Latina, incluso en las primeras décadas del siglo XX, ya argumentó en contra de la educación alienante impuesta por los colonizadores, alegando la necesidad de una educación anticapitalista, contrahegemónica, autónoma y horizontal "promovida por los propios indios", que necesariamente se articularía con la crítica práctica de la propiedad privada de la tierra. Para MARIÁTEGUI (2007), "el problema de los indios es el problema de la tierra", por lo tanto, una cuestión de "educación más allá del capital" (MÉSZÁROS, 2008).

**Palavras-Clave:** Conciencia étnica. Trabajo y enseñanza.

## Palavras iniciais

Nós vamos pensar no processo educativo diferente, de subverter ao olhar do próprio índio, e se é para se ter uma história contada pelo próprio índio, então o índio vai lá, pesquisa seu povo e conte a sua própria história, sobre a sua própria versão.  
(Suzenilson Kanindé, liderança e professor indígena)

Na realidade latino-americana, os povos indígenas se configuram como um dos segmentos mais excluídos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como evidenciam as investigações sobre a produção material da existência desses indivíduos.

Historicamente, esse lugar subalterno se articula com as violências de classe, raça e etnia praticadas em nome da fé e da ganância mercantilista colonial/capitalista, seja através de genocídio (morte física de um povo) e/ou etnocídio (descaracterização e absorção de uma determinada cultura em relação à outra na história).

Sobre esse processo, Eduardo Galeano (2012, p.05) ensina que:

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a

---

estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. [...] A história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

No Nordeste brasileiro, esse processo esteve atrelado à cultura do boi e da cana-de-açúcar, que transformadas em mercadorias de exportação, possibilitaram uma “colonização” que, nas palavras de Galeano (2012, p. 29), deflagrou “uma guerra que derramou rios de sangue, em cujas veias corriam sangue indígena”.

Esse processo de (des)ocupação tinha como intencionalidade “limpar” o território dos chamados “selvagens”. Para tanto, os povos indígenas foram violentados por aldeamentos religiosos, escravização, assassinatos em massa, mediante guerras e/ou disseminação de doenças com uso de armas biológicas (gripe, sarampo, tuberculose, varíola, entre outros vírus e/ou bactérias).

Ao longo desse 519 anos, apesar dos ataques violentos às suas culturas, fruto da necessidade de lucro dos “colonizadores” ou do processo de “educação”/“cristianização”/“civilização”, por parte da Igreja e do Estado, entretanto, os povos indígenas não deixaram de resistir, seja de maneira explícita/violenta ou por meio de formas dissimuladas, como o sincretismo cultural com os colonizadores.

Emerge desse cenário, de acordo com os resultados do Censo Demográfico do IBGE de 2010, aproximadamente 90.000 mil pessoas se declarando indígenas, representando 0,4% da população total do Brasil, sendo oficialmente identificadas cerca de 305 etnias e 274 línguas indígenas.

No espaço geográfico do Estado do Ceará, esse mesmo levantamento do IBGE (2010) revelou que existem em torno de 20 mil índios, divididos em 14 etnias (Tapeba, Tremembé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Kanindé de Aratuba, Potiguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Anacê, Gavião, Tubiba Tapuia, Tapuba Kariri).

No tocante à oferta de educação escolar indígena, há oficialmente, para os povos indígenas no Ceará, apenas 42 escolas indígenas diferenciadas, interculturais e bilíngues, com cerca de 350 professores e aproximadamente 7 mil alunos.

---

Frente a esse cenário, analisamos, inspirados pelo materialismo histórico- dialético, a formação da consciência étnica do trabalho docente indígena no Estado do Ceará, no Nordeste brasileiro, entre os anos de 1998-2018.

Particularmente, optou-se como fonte privilegiada, metodologicamente, a história de vida profissional centrada nas vozes das professoras e professores, que, dentre outras coisas, conscientemente reivindicam o direito ao trabalho docente indígena, ou seja, à retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas, de uma escola construída horizontalmente.

Para o movimento indígena, politicamente, a garantia de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural, passa necessariamente pelo cumprimento da Legislação Escolar Indígena, onde tem-se assegurado que o professor tem que ser indígena, inclusive daquela mesma etnia onde trabalha, sendo um sujeito educado por aquela cultura, pela cosmovisão de mundo de seu povo, que compartilhe das histórias, das lutas e das vivências.

A esse respeito, vejamos o comentário da professora Angélica Anacé (2017),

O meu objetivo na nossa escola indígena é retomar nossos jogos indígenas, né que é o arco e flecha, a lança, o carregar tora. Então assim, eu sou uma, das atletas indígenas, onde só participei de um jogo indígena pois não teve mais esse jogo, e assim, eu vi que nós temos essa necessidade de recuperar esses jogos indígenas. Meus próprios alunos dizem assim: professora a gente vai pra quadra hoje né, eles esperam que a gente só vai aplicar aquela modalidade de hoje que é futebol que é o que mais faz a cabeça. Eu pretendo aqui, a partir desse ano, onde já estou ocupando essa vaga trabalhar jogos modernos e resgatar os jogos tradicionais que são os jogos indígenas. Então assim, o meu objetivo da minha formação é trabalhar justamente isso a recuperação de todos os fatores culturais, com relação a dança, a música, ao esporte, estamos tentando recuperar tudo isso, a parte do teatro. Então eu não sei se a outra professora trabalhava isso, mas eu aprendi por ela não ser índia, por ela não ter consciência do que é ser índio, essa vontade, esse orgulho, então, não é desmerecendo, mas eu acho que pra ensinar as culturas tradicionais indígenas é melhor um índio ensinar pra outro índio. Se é uma pessoa que nunca viveu muito tempo naquela aldeia, ela não vai saber o que é viver, o que é índio, o que é sentir-se índio. Então, um dos meus objetivos é esse abordar todos os fatores culturais da escola relacionados, dança, esporte e tudo mais em relação a isso. O que eu puder já em relação a isso é o meu objetivo.

A fala da professora, dentre outras coisas, oportuniza nosso destaque

---

para a reivindicação política pelo direito à docência indígena e de luta pela retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas, de uma escola construída de baixo para cima.

Na mesma direção, temos a fala da professora do Povo Kanindé, Ivoneice (2015), quando pondera que:

Quando eu comecei aqui na escola indígena que não era esse prédio, eu ensinava debaixo das árvores, nas casas dos vizinhos, a gente percebe a diferença de lá para agora, pois antes muitas crianças cresciam com o entendimento de que não eram índios e diziam que aqui no Fernandes não tinha índios, mais, no entanto temos famílias na comunidade que dizem que não são índios, mais todos somos de uma única família e viemos do mesmo lugar, essas crianças estavam crescendo desse jeito não se reconhecendo enquanto tal, com o trabalho cultural desenvolvido pela escola, hoje as crianças, jovens, velhos, ou seja, toda a comunidade dizem que são índios.

Fica perceptível na análise das falas que alguns projetos, aulas e atividades, desenvolvidos pelos professores indígenas nas escolas diferenciadas, permitem-nos compreender com mais profundidade o processo formativo de conscientização étnica pelo qual passam os alunos indígenas. Uma vez que a escola tem o importante papel de formar culturalmente seus estudantes, isso nos faz compreender até que ponto a instituição tem utilizado os espaços possíveis para a resistência e protagonismo na execução da proposta diferenciada, visto que é nesse ponto que se encontra a diferença de seu currículo em relação a outras escolas tradicionais brasileiras.

A entrevista do professor e liderança indígena João Kennedy Tapeba, 2017, reafirma essa reivindicação, ao pontuar que,

Nós enquanto comunidade indígena, o que nós fazemos, sentamos com o gestor e colocamos, olha a gente quer professores indígenas, não vamos aceitar de jeito nenhum um professor não índio aqui dentro, se vier um professor que não seja índio a escola fecha, eu, por exemplo, como liderança, deixei isso bem claro na minha comunidade, olha se vier um professor que não seja índio a gente vai fechar a escola, a escola vai parar porque a gente não vai aceitar nenhum professor que não seja índio, deixei bem claro. Um dia antes a gente se reuniu, a gente viu lá quem tinha se inscrito, a gente ficou com essa preocupação, aí deixamos isso bem claro, aí foi esclarecido tudo.

Aprende-se com essa radicalidade crítica sobre o exercício da docência

---

por não-indígenas, uma consciência étnica indígena engajada no combate à discriminação étnico-racial. Uma das contradições denunciadas é que, limitado em sua formação, a prática desse docente não-indígena na sociabilidade colonizadora do capital é resultado de um processo educativo permeado pela memória histórica, hegemônica e dominante. Fica contundente nas entrevistas que professores não-indígenas têm pouco ou quase nenhum engajamento com a epistemologia da educação escolar indígena diferenciada, salvo raras exceções.

Assim, a reivindicação política pelo direito ao trabalho docente indígena, reafirma a compreensão de “que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 2002) pelo mundo físico da natureza e social da cultura indígena.

A esse respeito, em seu indianismo de inspiração marxista, MARIÁTEGUI, militante engajado na luta pelo lugar histórico dos povos indígenas na luta de classes e pela transformação social, afirma que “a solução do problema do índio deve ser uma solução social. Seus realizadores devem ser os próprios índios”, e ainda que “a revolução social historicamente precisa da insurreição dos povos coloniais”.

Mariátegui, ao analisar a questão da educação indígena na América Latina, ainda nas primeiras décadas do século XX, articula a união indissociável entre “Educação e Economia”, afirmando que,

O problema da educação não pode ser bem compreendido se não for considerado como um problema econômico e social. O erro de muito reformadores residiu em seu método abstratamente idealista, em sua doutrina exclusivamente pedagógica. Seus projetos ignoram a íntima engrenagem que há entre economia e a educação e pretenderam modificar esta sem conhecer as leis daquela. Consequentemente, não conseguiram reformar nada senão na medida em que as leis econômicas e sociais permitiram (MARIÁTEGUI, 1994, p. 65).

Como se percebe, para Mariátegui, “os programas e os sistemas de educação pública dependeram dos interesses da economia burguesa.” e argumentava contra a alienante a educação imposta pelos colonizadores capitalistas, reivindicando a necessidade de uma educação anticapitalista, anticolonial, contra-hegemônica, autônoma e horizontalmente “promovida pelos próprios índios”, o que necessariamente se articularia com a crítica prática da

---

propriedade privada da terra. Finalmente, para MARIÁTEGUI (2007), “o problema do índio é o problema da terra”, portanto, uma questão de “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

Emerge, então, como resultado da investigação, o fato de que a formação da consciência étnica das trabalhadoras e trabalhadores docentes sobre as “peculiaridades” do “fazer-se” (THOMPSON, 2002; 1981) docente indígena, compreende não somente o âmbito da institucionalização do saber científico, no espaço-tempo da instituição escolar, mas transpõe-se para as experiências educativas das lutas sociais, históricas, econômicas, políticas, dentre outras.

Segundo Aires, (2009, p. 18), ao analisar “à emergência do professor indígena como figura-chave nas mobilizações étnicas”, no Estado do Ceará, Nordeste do Brasil,

É possível perceber uma mudança sensível dos discursos e ampliação dos elementos táticos usados pelo movimento indígena com a entrada em cena dos professores, como, por exemplo, o emprego de um vocabulário específico em sintonia com a linguagem utilizada nos documentos oficiais e a produção de um calendário de atividades relacionadas com as escolas indígenas, tais como festas, feiras, celebrações e inúmeros outros eventos. (AIRES, p. 35, 36).

Tendo como ponto de partida o florescimento desse cenário histórico-educativo, as narrativas de consciência e luta desses docentes indígenas são possíveis “outras histórias” (HOBSBAWM, 1998) e memórias do movimento da educação escolar indígena diferenciada, e, além disso, evidencia-se também como experiência de luta por terra, trabalho, saúde, educação, dentre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital.

Segundo Carneiro da Cunha (2009, p. 125)

A história dos povos indígenas no Brasil está mudando de figura. Até os anos 1970, os índios, supunha-se, não tinham nem futuro, nem passado. Vaticinava-se o fim dos últimos grupos indígenas, deplorava-se sua assimilação irreversível e a sua extinção tida por inelutável diante do capital que se expandia nas fronteiras do país.

Assim, ao analisarmos a experiência da docência indígena entre os povos

---

indígenas, o observado é que, em suas relações sociais com o meio ambiente, esses são simultaneamente educandos e educadores dos locais onde vivem e aos quais se adaptam ao longo de suas trajetórias, aliando as características específicas de cada eco-sistema aos seus corpos e, assim, aprendendo a prover suas existências bioculturais.

Aqui, cabe ainda, destacarmos a indispensável contribuição de E. P. Thompson, para a investigação em história social da educação escolar indígena, quando faz a análise comparativa entre Educação e Experiência, ao afirmar que,

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.” (THOMPSON, 2002, p. 13)

Tal premissa vincula os trabalhadores docente indígenas a um processo de adaptação social ao meio em que vivem, trazendo a necessidade de se refletir os professores e professoras indígenas na qualidade de agentes históricos, impregnados de uma existência concreta, e que, partindo da produção material da existência, o percebamos como seres sociais que, pela sua “experiência” (THOMPSON, 1981), têm contato, dialogam, determinam e são determinados pela realidade social em que estão inseridos.

Tais reflexões, metodologicamente, conduzem-nos para o trabalho com as histórias da vida profissional de professores e professoras indígenas, das experiências dos que vivenciam o cenário histórico-educativo em questão. Isso, na prática, significa desenvolver procedimentos interpretativos que assumem a função social de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994) sobre as “experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 1994, p. 115), pelos docentes indígenas no estado do Ceará, Nordeste do Brasil.

Para Benjamin (1994, p.198),

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são aquelas que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

---

A gestação desse sentido para a história da educação é de fundamental importância, pois assim nos permite entender que o contexto histórico-educativo dos povos indígenas cearenses possui uma espacialidade e uma temporalidade que não se desenvolvem nem se desenrolam além da vida cotidiana como em uma realidade virtual ou meramente discursiva. Pelo contrário, possuem uma materialidade inscrita no desenrolar do processo histórico mais amplo da história social humana.

Complementarmente, Magalhães (1999, p. 8-9), afirma que,

Os professores na história é uma forma particular de dizer que a docência, a mestria e os professores tiveram e têm um papel central como construtores do humano, nos planos material, civilizacional e antropológico. E essa dimensão afigura-se tão estimulante como ignorada pelo conhecimento historiográfico.

Posto isso, interpretamos a história da educação escolar indígena como um processo relacional diluído no fazer cotidiano, possuindo uma temporalidade e uma espacialidade específica e singular, inscrita tanto na objetividade, quanto na subjetividade humana.

Isso porque, historicamente, tornamo-nos “nós” pelo trabalho educativo, somos nossas necessidades efetivas. Diluídos no meio físico da natureza e social da cultura, vamos, coletivamente, determinando e sendo determinados enquanto seres humanos. É pelo intercâmbio material da vida em sociedade que se educa a relação corporal de cada indivíduo com o meio ambiente. Todos ao mesmo tempo são trabalhadores e trabalhados pelo meio no qual vivem e ao qual se adaptam ao longo da evolução como espécie biológica. O ser humano, portanto, vai gradativamente aprendendo a aliar suas necessidades às características específicas de cada ecossistema e, assim, consegue prover pelo trabalho educativo sua subsistência.

Na prática de nossa investigação, isso significa, mediante o materialismo histórico-dialético, desenvolver procedimentos analíticos onde “pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sobre a perspectiva histórica.” (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 1998, p.11, 12). Pelo menos, assim tem sido o fio-condutor constitutivo de nossa escrita da História da Educação Escola Indígena Diferenciada.

Os caminhos percorridos pela pesquisa expressam, portanto, a

---

dialeticidade das narrativas dos professores indígenas que, no jogo contraditório entre lembranças/esquecimentos, possibilitam estudar os modos pelos quais os povos indígenas historicamente situados, materialmente, constituem seus modos de viver.

### **Docência Indígena e Consciência étnica**

A consciência humana se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social.  
(Karl Marx)

Em nossa interpretação, esse processo de formação da consciência étnica do trabalho docente indígena é fruto do metabolismo psíquico vivenciado pela experiência do movimento indígena no contexto de redemocratização pós-ditadura civil- empresarial-militar, ou seja, da formação de uma consciência política na qual o engajamento dos povos indígenas busca fortalecer a luta por melhores condições de vida.

Estrategicamente, essa consciência étnica dos povos indígenas no contexto da América Latina, com foco no Nordeste do Brasil, faz-se na luta pela retomada da terra expropriada em nome da fé e da ganância mercantilista colonial/racista/capitalista, pela retomada étnica da identidade silenciada/negada por violentos genocídios e etnocídios. Além disso, esse fazer-se, dialeticamente, evidencia-se também como território anticolonial da educação escolar indígena, estabelecida por ampla legislação educacional pós-1988, com a nova Constituição.

A esse respeito, Streck, Adams e Moretti (2010, p. 24, 25), comentam que

A América Latina é fruto das heranças coloniais, mas ao mesmo tempo das resistências [...] Para “escravar uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade e as duas outras, as dominadas, que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Como aparecem historicamente os projetos pedagógicos nesse contexto? Contribuíram para superar as inferioridades e dependências ou para legitimar a crença epistêmica de que não somos capazes e por isso temos que ter o aval do norte para validar nossos caminhos de emancipação humana e social? Acreditamos que a atitude

adequada não seja negar o legado da modernidade, mas reconhecê-lo e contextualizá-lo historicamente e epistemologicamente questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas. Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção de sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos.

De forma complementar, Oliveira (2016, p. 13) afirma ainda que

As vozes indígenas contra a colonização só se fizeram conhecer recentemente, nas últimas décadas, quando as lutas por demarcação de seus territórios, ampliadas e repercutidas por um arco de alianças (igrejas, universidades, grupos de direitos humanos), começaram a chegar até a opinião pública, em aberta contradição com as imagens idealizadas sobre a construção do país e com a postura tutelar do indigenismo. Foi este, no final da década de 1970, o momento em que, creio, iniciou-se tal ruptura.

As explicações de Alexis Leontiev no livro *O Desenvolvimento do Psiquismo*, em nosso entender, possuem relação direta com esse processo de metabolismo psíquico vivenciado pela experiência dos indígenas. Ao analisar o aparecimento e o desenvolvimento histórico da consciência, Leontiev (1978, p. 83, 88, 89) diz:

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim é um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por fim, a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente. A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo.

Dessa forma, a produção histórico-social de uma consciência étnica, engajada na luta contra o preconceito étnico-racial imposto pelo colonialismo/capitalismo, tem relação com a necessidade cotidiana de uma educação política entre os povos indígenas.

Em busca dessa educação política, o professor e liderança indígena João Kennedy Tapeba, 2017, argumenta sobre a luta pela Terra que:

A retomada de nossa Terra é um processo de formação política e cultural do nosso povo, de nossa juventude, de nossos alunos que tão crescendo. Hoje nós temos professores que cresceram dentro dessa luta de retomada de nossa terra, temos jovens que militam na AJIT (Articulação de Jovens Indígenas Tapebas), por exemplo, que hoje são professores por conta de que cresceram nessa luta, entendendo que sem a terra não vai ter um posto de saúde, sem a terra não vai ter uma escola, sem a terra não vai gerar o emprego, muitas vezes que muitos professores hoje tem, devido a educação, ou a escola, ou a saúde, não vai ter por que? Porque não tem terra, porque não vai ter terra?, por que os nossos troncos velhos, os nossos anciões, tão morrendo, aos poucos tão morrendo, quem é que vai dar continuidade a essa luta, se o meu aluno que é da minha escola, da minha sala, não tem essa formação política e cultural de luta, porque eu aprendi o que? Que eu preciso lutar por um direito meu que foi tirado, se eu não lutar ninguém vai lutar. Então eu cresci aprendendo isso, eu preciso valorizar o meu povo, valorizar a minha cultura, valorizar o que eu sou, a minha identidade que eu tenho, mas muitos tão crescendo sem valorizar isso por que não lutam, não ficam a frente de uma retomada, não passam um dia dentro de uma retomada correndo perigo mas que é bom, que a gente acha, eu pelo menos gosto quando tem uma retomada, por que ta todo mundo reunido, todo mundo trocando ideias, todo mundo ta la ansioso pronto pra lutar, se chegar um posseiro com o carro do batalhão de choque vamos todo mundo pro enfrentamento e ninguém recua, por conta de que? Por conta de que a formação política e cultural que vai desenvolver a identidade indígena daquele jovem.”

Tem-se a apresentação da necessidade imediata que desencadeia esse processo de conscientização étnica. É no fazer-se sujeito político, que reivindica melhores condições de existência para si e para os outros, que o professor indígena João Kennedy Tapeba experiencia a formação de uma postura ativa e engajada. De forma complementar, segundo Antunes (1997, p. 117)

Decisivo aqui é referir que a consciência é originada no interior da vida cotidiana. É na cotidianidade que as questões são suscitadas e as respostas dos indivíduos e das classes são uma constante busca de indagações que se originam na vida cotidiana, onde as questões lhes são afloradas. As respostas às questões mais complexas são, entretanto, mediatizadas.

Contra os antagonismos decorrentes da sociabilidade colonizadora do capital, contundentemente é sentida, nas falas, a emergência histórica de um engajamento político pelo direito ao trabalho docente indígena.

Esse fato pode ser interpretado como de transição da *consciência em si* até a *consciência para si*, conceitos trabalhados tanto na obra *a Miséria da Filosofia* quanto na *Ideologia Alemã*, por Marx e Engels, ao analisarem especificamente o ato de produção da consciência nos seres humanos.

---

Epistemologicamente, a *consciência em si* é apresentada como uma práxis individual, que tem a existência engajada apenas para o ato acríptico/estranhado da produção dos meios necessários ao viver, sem consideração pelos aspectos políticos ou críticos em relação ao contexto social/coletivo em que se vive. A *consciência para si* trata-se do inverso, ou seja, de uma práxis coletiva de associação entre pessoas que se engajam conscientemente pela transformação histórico-social da realidade.

Na visão de Lukács sobre o movimento de formação da consciência (2001, p. 118), os indivíduos

elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, como gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si.

Com suporte em tal plataforma conceitual, o presente texto, ao analisar a consciência étnica compartilhada pelos professores indígenas engajados politicamente na luta pelo direito ao trabalho docente, objetiva dialeticamente compreender também as peculiaridades do trabalho docente indígena no Estado do Ceará, no Nordeste brasileiro, entre os anos de 1988-2018.

É possível observar esse processo de tomada de consciência, por exemplo, na seguinte fala de Weibe Tapeba, liderança indígena do povo Tapeba:

Então a escola indígena, escola diferenciada, escola específica, a escola intercultural, a escola bilíngue e multilíngue, ela deve estar voltada para o fortalecimento das identidades indígenas, para a valorização do patrimônio cultural, sobretudo para o fortalecimento do projeto societário dos povos indígenas, não é apenas letramento, não é apenas leitura, não apenas matemática, não apenas geografia, também formação de quadros de lideranças indígenas, também é proposição de política, de etno-desenvolvimento, de gestão de território e de luta pela demarcação de territórios indígenas que serão demarcados, a escola também está voltada também para o modelo de gestão territorial.

Emerge da análise da fala de Weibe Tapeba, a percepção de que os professores indígenas, de forma consciente, lutam politicamente pelo movimento da educação escolar indígena diferenciada, como instrumento de combate à discriminação étnico-racial.

---

De forma complementar, a fala de João Kennedy Tapeba (2017), liderança e professor indígena, coloca que

A escola indígena diferenciada tem uma função social, que é mais do que transmitir conteúdos, é para ser lugar de resistência, de luta pela terra, pois ela tem um papel muito maior do que aquele papel burocrático de transmissão da norma culta da língua, da matemática, do português, da história e geografia tradicional, que é o currículo das disciplinas, imposto por esse processo colonizador de 500 anos.

Aprendemos com a fala de João Kennedy Tapeba que a educação escolar indígena diferenciada tem uma função social de disputa contra a exclusão colonial/capitalista, ao tempo em que reivindica o direito à terra, mediante o exercício de práticas culturais plurais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas, suprimidas pela escrita hegemônica da História.

O lugar social da cultura ancestral indígena na construção da história do Brasil também é percebido na falas do povo Anacé, quando evidenciam a luta com a Secretaria Estadual de Educação para a criação, dentro do currículo das escolas indígenas, de disciplinas diferenciadas e específicas sobre a história e a memória do povo anacé, como, por exemplo, as disciplinas de arte, espiritualidade indígena e expressão corporal. Segundo os relatos de Júnior Anacé (2017), a expressão corporal “trabalha o corpo em si né, é tipo como que fosse uma educação física mas voltado pra história indígena”. Em nossa visita a campo, tivemos acesso a informações sobre o trabalho com projetos.

Sobre isso, em resumo, temos a seguinte fala da docente Angélica Anacé (2017):

A gente trabalha uma semana de um projeto chamado jogos indígenas. Então, no nosso calendário já tem os jogos indígenas. Porque quem faz o calendário das coisas indígenas hoje é a SEDUC, mas a escola indígena, quando ela tem autonomia de criar o seu próprio calendário e colocar as festas, as danças, pois é com a diversidade que a gente trabalha dentro das escolas. Tipo, a gente vai trabalhar num projeto dos jogos indígenas, aí na semana indígena, que é a semana do índio que chama, a gente trabalha de segunda a sexta, e no sábado tem as culminâncias que a gente trabalha voltada pra arte, cultura indígena, por que a gente passa a semana todinha trabalhando com o infantil até o nono ano, e o EJA médio que é exatamente pra trabalhar essa diversidade intercultural. Por que a gente pegou alguns alunos do sexto ao nono ano e até pra trabalhar a história do nosso próprio povo, dos parentes e assim a gente ia trabalhando. Esse ano quem ganhou,

---

por que tem que ter a campeã né, de tudo isso, a campeã foi a sala de terceiro ano com a história do nosso povo, onde foi mostrada aqui como é que é assar o peixe na brasa, levar os alunos pra mata, mostrar como é que sobe, bota os alunos pra subir nas arvores. Então, a gente procura sempre trabalhar essa diferença com os alunos pra poder eles compreender e entender, por que uma coisa é a história que nem algum de vocês falaram hoje, e outra história é vivenciar é pôr em pratica. E a gente pra não deixar essa nossa cultura morrer, acabar com tudo, a gente tem que repassar, por que eu já vivi isso, o Júnior viveu, esse jovem já não vive mais o que é essa cultura, então ele tem que estudar agora pra aprender de novo, é resgatar, como diz a história. Resgatar a história e não por só no papel é preciso pôr em pratica. E é isso que a gente procura fazer dentro das escolas indígenas hoje.

Nesse mesmo sentido, temos a fala da docente Kanindé, Ivoneice (2015), quando pondera que:

Sim, já vejo mudanças porque logo no início quando eu comecei aqui na escola indígena que não era esse prédio, eu ensinava debaixo das arvores, nas casas dos vizinhos, a gente percebe a diferença de lá para agora, pois antes muitas crianças cresciam com o entendimento de que não eram índios e diziam que aqui no Fernandes não tinha índios, mais, no entanto temos famílias na comunidade que dizem que não são índios, mais todos somos de uma única família e viemos do mesmo lugar, essas crianças estavam crescendo desse jeito não se reconhecendo enquanto tal, com o trabalho cultural desenvolvido pela escola, hoje as crianças, jovens, velhos, ou seja, toda a comunidade dizem que são índios.

Fica perceptível na análise das falas que alguns projetos, aulas e atividades, desenvolvidos pelos professores indígenas nas escolas diferenciadas, permitem-nos compreender com mais profundidade o processo formativo pelo qual passam os alunos indígenas. Uma vez que a escola tem o importante papel de formar culturalmente seus estudantes, isso nos faz compreender até que ponto a instituição tem utilizado os espaços possíveis para a resistência e protagonismo na execução da proposta diferenciada, visto que é nesse ponto que se encontra a diferença de seu currículo em relação a outras escolas tradicionais brasileira.

Sobre o lugar social da cultura ancestral indígena na construção da história do Brasil, Suzenilson Kanindé, liderança e professor indígena, aponta que,

Entre os professores é uma tática descolonizar o processo de educação do europeu, subverter essa história através de um olhar do próprio índio, simplesmente entender o que é que o próprio índio quer. Nessa linha de descolonização do processo da educação, nós encontramos uma coisa interessante, não só de se contar história, mas de se produzir também uma história que era subvertida antigamente pelo olhar do colonizador, que é esse

---

negócio que o cara vai lá ver a história do povo e conta, nós não, nós vamos pensar no processo educativo diferente, de subverter ao olhar do próprio índio, e se é para se ter uma história contada pelo próprio índio, então o índio vai lá, pesquisa seu povo e conte a sua própria história, sobre a sua própria versão.

Aprendemos com a fala de Suzenilson Kanindé que a educação escolar indígena diferenciada passa a ser também espaço da disputa política “para se ter uma história contada pelo próprio índio”, ao tempo em que os índios reivindicam o direito a existir, mediante o exercício de práticas culturais plurais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas, suprimidas pela historiografia tradicional.

A esse respeito, Oliveira (2016, p. 29), afirma que isso ocorre porque, “a memória que os movimentos e organizações indígenas tentam construir na contemporaneidade é muito diferente das representações do romantismo.”

Dessa forma, interpretamos a docência indígena como experiência social na medida em que, dialeticamente, sujeitos históricos vivenciam as tramas da vida cotidiana, organizam sua vida em um conjunto de práticas, como pensamentos, ideias e sentimentos, em relações de reciprocidade e de interesses, organizações familiares e de parentesco, nas relações de trabalho, nas formas de exercícios e (des)estruturação de poderes, nas relações de dominação e de resistência; enfim, nas distintas maneiras de sociabilidade engendradas historicamente como necessidades e valores, para a história da educação.

Em nossas hipóteses, em função de uma causa coletiva que se remete também a necessidades individuais, em prol da luta por terra, trabalho, educação, saúde, dentre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital, os docentes indígenas passam historicamente a assumir uma posição de sujeito político ultrapassando a si próprios, ou seja, indo além da mera individualidade indígena.

Em Gramsci (2004, p. 43), isso decorre do fato de que

O homem, que em certo momento se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que nenhum outro lhe imponha sua vontade e pretenda controlar suas ações e seu pensamento. Porque parece um cruel destino aos humanos serem dominados por este

---

instinto, o de quererem devorar-se uns aos outros, em vez de fazerem convergir as forças unidas para a luta.

Em nossa interpretação, deflagrado pelo movimento indígena, o trabalho docente indígena diz respeito a esse processo histórico de tomada de consciência política e de mobilização social por direito à cultura para vidas em experiências corporais indígenas, pois evidencia a compreensão do momento em que grupos sociais oprimidos, ao assumirem uma posição além de si, em função de uma causa coletiva, passam a associar-se. A ação coletiva dos docentes indígenas, ao abandonar a fatídica posição individual de estar meramente em si, enseja a análise da pedagogia política dos movimentos sociais de contestação que resistem ao tempo e permanecem presentes até nossos dias.

### **Palavras derradeiras**

“A esperança indígena é absolutamente revolucionária”

(Mariátegui)

O modo de produção capitalista vivencia um momento de profunda crise de reestruturação no modo de regulação produtiva, econômica, política e social, refletindo, entre outros aspectos, no aumento assustador, como no caso do Brasil, da vulnerabilidade social.

No campo dos direitos indígenas, a situação não é diferente: é notório o aumento da violência contra os povos indígenas, que, na alvorada de 2019, é marcada pelo modo de produção mercantilista/colonial/capitalista/racista. Vivemos uma conjuntura na qual cotidianamente os noticiários anunciam o assassinato ao direito a existir de uma diversidade étnica que resiste ao longo da história desses 519 anos.

Constata-se, portanto, que o movimento indígena busca sobreviver diante do constante ataque da lógica do capital, valendo ressaltar que, histórica e gradativamente, a classe dominante se organiza para conter toda e qualquer forma de movimento social que incida em conquistas para os setores menos favorecidos da população, reprimindo-os pela força das ameaças, violência e/ou cooptando-os, pelo menos assim é possível observar nas entrevistas dos ativistas.

Indiscutivelmente, como se pode ver pelos relatos dos docentes indígenas,

---

a organização consciente de grupos não-hegemônicos, como o das trabalhadoras e trabalhadores da educação escolar indígena, não é um evento que favoreça o grupo hegemonicamente dominante, mas, pelo contrário, quanto mais desarticulada e fragmentada se apresenta aos grupos subalternos, mais frágil e estranhada se torna diante da implacável desregulamentação que lhe é imposta.

Essa contradição se dá porque a exaltada sociedade urbano-industrial, que estabeleceu a alfabetização em massa pela primeira vez no Ocidente, não eliminou com isso os antagonismos de classe, raça e etnia. Infelizmente, a “eficácia” não só da escola, como de todas as relações entre os seres humanos, parece ser direcionada pela lógica produtora do lucro, o que, conseqüentemente, traz em si a exclusão não só dos povos indígenas, como de toda e qualquer atividade que se diferencie da dinâmica desigual e combinada de produção, circulação e consumo das mercadorias geradoras de lucros que tem, na cidade, sua forma mais elaborada e, portanto, “determinante” das demais espacialidades.

Por fim, a formação da consciência étnica das trabalhadoras e trabalhadores docentes indígenas, faz-se pela retomada da terra expropriada, pelo reconhecimento da identidade violentada por genocídios e etnocídios, e ainda, como território anticapitalista da educação escolar indígena na luta por terra, trabalho, educação, saúde, dentre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital.

### Referências Bibliográficas

AIRES, Max Maranhão Piorsky. De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: Max Maranhão P. AIRES. (Org.). **Políticas interculturais e escolas indígenas no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EDUECE, 2009.

ANACÉ, Angélica. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**, 2017.

ANACÉ, Júnior. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**, 2017.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. – 7. ed. – São Paulo, 1994.

---

CUNHA, Manuela Carneiro da. Por uma história indígena e do indigenismo. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª Edição. Editora Civilização brasileira. 1989.

HOBBSBAWM, Eric. A outra história: algumas reflexões. In: KRANTZ, Frederick (org.). **A outra história: ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Tradução: Ruy Jungmany. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010 – resultados do Universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KANINDÉ, Ivoneice. **Entrevista concedida a Francisco Wallison Batista De Lima**, 2015.

KANINDÉ, Suzenilson. **Mesa-redonda**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2017.

LEONTIEV, A.N. (1972) **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel D. Duarte.

Lisboa: LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**. A Falsa e a Verdadeira Ontologia de Hegel. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979b.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**. Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979a.

MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. **Os Professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Sociedad Española de Historia de la Educación, 1999.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Miséria de la Filosofia**. Buenos Aires: Ed. Actualidade, 1927.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri, São Paulo: Boitempo: 2004.

---

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Sobre o Sindicalismo**. Seleção de Textos de C. Bastien; Tradução do Francês de João Manuel. Pontos de Vista, São Paulo, 1968.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Karl Marx e Friedrich Engels; [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-ômega, 1980.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro – O Processo de Produção do Capital – Volume I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 4ª edição, 1980, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. I, Livro I – O processo de produção do Capital. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Sociais, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, István, **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970- 1990)**, São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral. A pesquisa como experimento em igualdade. **Projeto História**, 14, revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, 1997.

---

POTIGUARA, Rita Elizangela Pereira da Silva. **Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco**, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. IN: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). **História e História da Educação: o debate teórico- metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. pp.7-15.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. IN: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). **História e história da educação: o debate teórico- metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN- CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2000.

STRECK, D; ADAMS, T; MORETTI, C. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. (Org.). **Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 19-35.

TAPEBA, João Kennedy. Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco, 2017.

TAPEBA, Weibe. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, 2017.

THOMPSON, E. P. Prefácio. In: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução Denise Bottman. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E.P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

**Roberto Kennedy Gomes Franco**

Redenção, CE, Brasil

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa/Portugal. Doutor em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Ciências da Educação (UFPI). Graduado em História (UFC). Professor da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, atuando no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades - MIH, Coordenador do Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB; Membro do GEPI (Grupo de Estudos com os Povos Indígenas). Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, no subprojeto Interdisciplinar de História/Sociologia/Unilab/Ceará.

**Email:** robertokennedy@unilab.edu.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9731559583032992>

**Recebimento:** 11/06/2020

**Aprovação:** 15/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**Trabalho e educação no campo: a educação popular de classe e socialista  
como estratégia de superação do controle metabólico do capital**

---

**Word and education in the field: popular, class and socialist education as a  
strategy to overcome metabolic capital control**

---

**Trabajo y educación em el campo: la educación popular de clase y socialista  
como una estrategia para superar el control del capital metabólico**

---

Caetano, Edson<sup>1</sup> (Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9906-0692>

Cabral, Cristiano Apolucena<sup>2</sup> (Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3770-5648>

**Resumo**

Este artigo analisa os mecanismos de controle do capital as ações de resistência e de disputa hegemônica presentes - com diversas limitações e contradições - na organização da produção da existência camponesa. Esse texto objetiva refletir sobre a necessária contraposição entre a educação omnilateral e a educação unilateral, por se constituir enquanto tarefa fundamental no sentido da construção de uma sociedade que não se paute pelos ditames do capital. As reflexões apresentadas neste texto se fundamentam no materialismo histórico e dialético e o referencial teórico utilizado situa-se no âmbito da teoria marxista. Consideramos que a partir da educação popular, de classe e socialista (omnilateral) articulada à produção associada poder-se-á vislumbrar a superação da existência e do controle sociometabólico do capital.

**Palavras-chave:** Trabalho e educação. Classe camponesa. Educação no campo.

**Abstract**

This article analyzes the mechanisms of capital control the actions of resistance and hegemonic dispute present - with several limitations and contradictions - in the organization of the production of peasant existence. This text aims to reflect on the necessary contrast between omnilateral education and unilateral education, as it constitutes a fundamental task in the sense of building a society that is not guided by the dictates of capital. The reflections presented in this text are based on historical and dialectical materialism and the theoretical framework used is situated within the scope of Marxist theory. We believe that from popular, class and socialist (omnilateral) education linked to associated production, it will be possible to glimpse the overcoming of the existence and the socio-metabolic control of capital.

**Keywords:** Work and education. Peasant class. Education in the field.

**Resumen**

Este artículo analiza los mecanismos de control del capital, las acciones de resistencia y la disputa hegemónica presentes, con varias limitaciones y contradicciones, en la organización de la producción de la existencia campesina. Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre el contraste necesario entre la educación omnilateral y la educación unilateral, ya que constituye una tarea fundamental en el sentido de construir una sociedad que no esté guiada por los dictados del capital. Las reflexiones presentadas en este texto se basan en el materialismo histórico y dialéctico y el marco teórico utilizado se sitúa dentro del alcance de la teoría marxista. Creemos que desde la educación popular, de clase y socialista (omnilateral) vinculada a la producción asociada, será posible imaginar la superación de la existencia y el control socio-metabólico del capital.

---

<sup>1</sup> Professor Associado III da Universidade Federal de Mato Grosso; Instituto de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. [caetanoedson@hotmail.com](mailto:caetanoedson@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professor efetivo da Secretaria de Educação de Mato Grosso. [crisprelazia@yahoo.com.br](mailto:crisprelazia@yahoo.com.br)

---

**Palavras-clave:** Trabajo y Educación. Clase campesina. Educación en el campo.

## **Introdução**

O modo de produção capitalista se objetiva, no processo histórico, enquanto um mecanismo político-econômico de controle não só de trabalhadores e trabalhadoras no “chão” da fábrica, mas de controle de toda sociedade. Nesse intento, procura se efetivar atuando em diversas instâncias: meios de produção, divisão do trabalho, mercantilização das condições da produção e reprodução da vida e além da instrumentalização do Estado e das instituições como na escola e nos meios de comunicação.

Esta presentificação condiciona os comportamentos, as atitudes, os sentidos, as significações, as representações, os sentimentos, os desejos, as expectativas na cotidianidade de trabalhadores e trabalhadoras que estão sob seus imperativos. Contudo, esse modo de produção não tem uma hegemonia totalmente homogenia, já que, devido às contradições inerentes a sua estrutura produtiva e reprodutiva, sua hegemonia possui fissuras relevantes.

Essas fissuras se efetivam historicamente, por exemplo, nas condições de classe da produção da existência camponesa, a qual rompe com diversos imperativos inerentes ao capital, como mercantilização da força de trabalho, expropriação da mais-valia, modelo de propriedade dos meios de produção que não seja de exploração, outras formas de relação com a natureza e com os produtos gerados dela. Estas determinações da produção da existência camponesa, mesmo que contraditórias, apresentam diversos fundamentos não capitalistas.

São estas condições históricas que criam condições para uma educação que seja popular e de classe, que relacionem a educação na escola com a produção da existência e que valorizem e aprofundem a condição de classe camponesa, contrapondo-se a seu aburguesamento e à proletarização.

## **Presentificação do controle metabólico do capital sobre a produção da existência**

O capitalismo se corporifica enquanto uma estrutura sócio-político-econômica de controle sobre o trabalho, cuja intencionalidade é a maximização do capital. Nesse intento se faz necessário a expropriação da força de trabalho, do trabalho e do produto trabalhado, sob o pagamento de salário. Essa é a condição da própria existência do capitalismo. E assim, o trabalhador, por não ser detentor dos meios de produção, é compelido a alienar a sua força de trabalho para continuar sua existência tanto biológica quanto social. Luta-se por toda a vida por trabalho, isto é, pela efetivação objetiva de sua força de trabalho.

O trabalho se materializa, dessa maneira, enquanto categoria substancial ao modo de produção capitalista. Essa estrutura é a sua condição *sine qua non*. Contudo, não somente enquanto condição histórica, presentificada no capitalismo, o trabalho é uma condição ontológica na constituição do ser homem e mulher, em seu processo histórico-ontológico de humanização.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é essencialmente uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Lukács (2013) afirma ser o trabalho uma categoria não somente histórica, mas ontológica, ou seja, é inerente à constituição humana para a supressão de necessidades biológicas com a interação ativa sobre a natureza, para a construção de instrumentos para esta intencionalidade e, por fim, para a sociabilidade, humanizando-se a si mesmo pelo trabalho e antropomorfizando a natureza pelo mesmo.

Esta humanização não se limita às transformações das condições objetivas da manutenção da existência, mas, intrinsecamente, por transformações subjetivas de homens e mulheres que trabalham. Ao transformar a natureza na produção de instrumentos e de materiais para a supressão das necessidades biológicas (moradia, alimentos, vestuário) se evidencia a intencionalidade sobre a finalidade, isto é, o pôr teleológico. Nesta condição teleológica tem-se o conhecimento sobre a matéria a ser trabalhada, a ideia do que se fazer, o pensamento necessário para a sua efetivação

e num processo posterior, a constituição de representações, de significações sobre o que se faz e o que se fez.

Porém, no capitalismo, esta realidade histórico-ontológica se transfigura, já que, ao expropriar a propriedade privada dos meios de produção e os próprios meios de produção trabalhadores e trabalhadoras se encontraram em outra condição determinante histórica: a condição de alienação. Nesse sentido Marx (2001, p. 114) assevera que

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio.

Assim, o trabalho, categoria de humanização, se determina historicamente como estranhamento, ou seja, como negação dessa humanização histórico-ontológica. O estranhamento de si não é somente pela determinação de quem é o possuidor dos meios de produção e de quem é o possuidor da força de trabalho, mas pela própria divisão do trabalho entre os trabalhadores e trabalhadoras no processo de produção. A ação e a reflexão sobre a ação não pertencem mais ao mesmo indivíduo, nem mesmo à mesma classe. Essa separação entre o teórico e o prático, determinada pela divisão do trabalho, aliena o trabalhador e a trabalhadora da finalidade de seu fazer, de sua intencionalidade, do conhecimento sobre o objeto trabalhado, o pensar sobre a ação e o seu processo teleológico.

As determinações consequentes da alienação ainda se fazem presentes na divisão entre o individual e o social<sup>3</sup> e entre os interesses do indivíduo e o coletivo<sup>4</sup>. É desta maneira que a divisão do trabalho provoca o estranhamento do ser em sua totalidade objetiva e subjetiva espaço-temporalmente presentificados, na medida em que, tais condições objetivas e subjetivas, mesmo separadas pela determinação

<sup>3</sup> “Em todos esses casos, a alienação surge como um divórcio entre o individual e o social, entre o natural e o autoconsciente” (MÉSZÁROS, 2006, p. 160).

<sup>4</sup> “A divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si” (MARX; ENGELS, 1983, p. 17).

---

histórica do capitalismo, são dialeticamente ligadas enquanto determinações histórico-ontológicas na constituição do ser.

O estranhamento ainda se estende à mercantilização da força produtiva de trabalhadores e trabalhadoras. Ao se negar a propriedade e o controle sobre os meios de produção e assegurar a produção da própria existência, o proletariado forçosamente aliena a sua força de trabalho ao detentor destes meios de produção. Assim, “produz ainda a ele como ser espiritual e fisicamente desumanizado” (MARX, 2001, p. 124), sofrendo o valor dessa força de trabalho as mesmas condições de qualquer mercadoria.

O proletariado para a manutenção da própria existência, só recebe uma fração do tempo em que trabalhou - o salário -, enquanto outra parte lhe é expropriada - a mais-valia -. O trabalho não pago, ou seja, o trabalho excedente é o valor a mais que o capitalista retém para si para obter o lucro. Tal como a introdução tecnológica no trabalho que impactou a produção da vida material e imaterial da classe trabalhadora e produziu por um lado, uma massa de desempregados e por outro, retirou do trabalhador e da trabalhadora o controle e a autonomia no processo produtivo: “com a introdução da maquinaria no processo produtivo, nem a intensidade, nem o ritmo, nem mesmo os movimentos do processo de trabalho dependiam mais da habilidade dos trabalhadores” (MAZALLA NETO, 2016, p. 239).

A condição histórica determinada pelo capital de expropriar o acesso aos meios de produção à classe produtiva fortalece a relevância de controle sobre esta classe subalterna, mantendo-a submissa e esse controle não se limita ao capitalista propriamente dito, mas se estende ao Estado.

O Estado tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, porque não se limita ao exercício da repressão física, organizada. O estado também tem um papel específico na organização das relações ideológicas e da ideologia dominante (POULANTZAS, 2000, p. 26).

Tal repressão pode ser percebida a partir do envolvimento direto e indireto do Estado nos conflitos no campo em 2017 (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2018): 1.431 conflitos envolvendo um total de 708.520 pessoas, apresentando como decorrência 263 camponeses/camponesas e trabalhadores/trabalhadoras

---

assalariados rurais presos a partir de conflitos com fazendeiros. A violência se expressa no controle e repressão aos camponeses e camponesas sem terra em busca da manutenção da própria existência: 10.622 famílias despejadas pelo poder judiciário, sob a violência policial. Apresentando, assim, este papel repressivo por parte do Estado tanto fisicamente (violências por parte de policiais) quanto ideológica (violência sofrida por parte do judiciário).

Para o capital continuar a acumular, ele impacta a classe trabalhadora com limitação ou negação das condições de produção e reprodução da vida material e imaterial. Desta maneira, as tensões sociais, políticas e econômicas são concomitantes à maximização da acumulação de capital, sendo assim, a intervenção do Estado se faz necessária<sup>5</sup>. Isso não significa que o capitalista não atue diretamente de maneira coercitiva nas situações de contradição com a classe trabalhadora. Vejamos alguns exemplos dessas ações violentas sobre camponeses e camponesas em 2017 (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2018): 1.448 famílias foram expulsas de suas terras ou acampamentos por fazendeiros, ou as ações de pistoleiros contratados por fazendeiros que reprimiram, agrediram e destruíram casas, roças e bens de 16.800 pessoas no campo, ou, por fim, as 71 pessoas do campo assassinadas e as 120 tentativas de assassinatos a mando de fazendeiros em todo o país.

Além de sua força repressiva, o Estado exerce a força ideológica em suas diversas maneiras de se fazer presente na cotidianidade da classe produtiva, proletária ou camponesa: instituições jurídicas, escolares, partidárias, sindicais, culturais, religiosas etc. (ALTUSSER, 1980). Nessa perspectiva, Mészáros (2002) afirma que o Estado é imprescindível ao modo de produção capitalista no sentido de sua relevância enquanto estrutura de controle e correção sobre as ideias, comportamentos e atitudes.

---

<sup>5</sup>“Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (ENGELS, 1984, p. 193 - 194).

---

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de ideias ou de representações. Compreende também uma série de práticas materiais e extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas (POULANTZAS, 2000, p. 27).

Cumprida a ideologia faz com que trabalhadores e trabalhadoras ressignifiquem o que são, o que fazem e por que fazem. Não somente enquanto classe produtiva proletária e camponesa, mas na própria cotidianidade. Pensamentos, ideias, representações, significações, intencionalidades, desejos, comportamentos, atitudes estão controlados pela ideologia, ressaltando as limitações, brechas e contradições destes controles.

Esse processo de controle exercido pelo capital ou pelo Estado tem como uma das premissas históricas a divisão, não somente do trabalho, mas também entre a classe detentora da força de trabalho e a classe detentora dos meios de produção. E como necessidade histórica, política e econômica, na sociedade de classes, a educação tem papel decisivo. A educação institucionalizada é determinante tanto para a intensificação da produção quanto para a manutenção ideológica da realidade. Assim, a “produção organizativa de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial” (HARVEY, 1992, p. 151), no sentido do conhecimento ser instrumentalizados aos interesses da lógica do capital.

Pois, cumpre destacar que a educação é determinante à construção social dos significados que dão sentidos à vida. Sentidos este construídos pela ciência, pelas atividades manuais e intelectuais, pelas regras comportamentais e pelos valores morais, os quais condicionam e determinam não somente sentido à realidade, mas instrumentalizam a própria consciência e autoconsciência a serviço da lógica do capital.

### **A estrutura organizativa e produtiva camponesa e suas contradições**

O campesinato se constitui enquanto classe social que não é nem burguesa e nem proletária. Desta forma, amiúde, tanto intelectuais da classe burguesa quanto intelectuais da classe proletária a compreendem como um grupo social pré-capitalista,

---

necessitando assim passar pelos imperativos do capital aburguesando-se ou proletarizando-se.

Mesmo com as diversas “profecias” de seu fim, camponesas e camponeses em todo o país resistem cotidianamente aos ditames da sociedade burguesa e ao mesmo tempo, intencionam a construção de uma existência não-capitalista, pautada na solidariedade e no interesse coletivo, afirmando-se, assim, enquanto classe.

Marx (2003, p. 137) afirmava que para que os camponeses e camponesas se tornassem uma classe *em si e para si* era preciso uma igualdade produtiva, interesses, modo de vida e cultura comuns às quais se opunham às outras classes e uma organização política coletiva e nacional, respectivamente.

À medida que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas de existência que as separam uma das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões de famílias constituem uma classe. Mas na medida em que existem entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a igualdade de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não formam uma classe.

Desta citação de Marx, é possível compreender que não existem somente a classe proletária e a classe burguesa<sup>6</sup> e que camponeses e camponesas tornam-se uma classe a partir de seus interesses comuns, em oposição a outras classes - como a burguesa e a proletária - quando se organizam em associações, comunidades, movimentos sociais, entidades nacionais e supranacionais. Mesmo havendo diversidade nas respostas à produção e reprodução da própria existência, o modo de produção camponês<sup>7</sup> não se baseia, amiúde, em trabalho assalariado (PLOEG, 2016), isto é, não alienam a sua força de trabalho. A força de trabalho pertence ao trabalhador e é fornecida pela família. Não vendendo sua força de trabalho a um proprietário dos meios de produção, este não pode expropriar seu trabalho excedente, nem seu produto, nem criar a mais-valia e, por fim, nem criar o lucro.

---

<sup>6</sup> Ainda, no Capital Livro 3, Volume 6, Marx (2008) afirma existir uma outra classe, os proprietários de terras que vivem da renda fundiária.

<sup>7</sup> “Nós falaremos aqui da economia camponesa como de um modo de produção, este termo sendo tomado num sentido próximo daquele 'marxismo', ou seja, o conjunto coerente e distinto de forças produtivas relações de produção entre homens” (CARVALHO, 2005, p. 15 apud TEPICHT, 1973, p. 17-19).

Isso se deve por ser a classe camponesa detentora de sua própria propriedade. Contudo, essa propriedade não é uma propriedade nos moldes capitalistas, pois inexistem a divisão entre proprietários dos meios de produção e da força de trabalho, entre trabalho manual e intelectual; bem como, a expropriação do trabalho excedente e nem a produção da mais-valia. A propriedade camponesa é uma propriedade familiar ou comunitária de trabalho, de consumo e de moradia.

Ou seja, ela controla - em todas as suas contradições, limitações, subordinação - a propriedade, os meios de produção, a força de trabalho, o produto, a circulação e o consumo. Estas são as condições determinantes da classe camponesa, contudo, suas condições históricas de subordinação ao capital e suas limitações organizativas e produtivas podem limitar ou negar este controle.

Os interesses coletivos asseguraram a manutenção da produção material e imaterial da vida camponesa em bases que questionam o ideário neoliberal. Interesses estes que fundamentam a existência de comunidade: “a noção de comunidade refere-se a uma coletividade na qual os participantes possuem interesses comuns e estão afetivamente identificados uns com os outros” (DURHAM, 2004, p. 221). As determinações limitadas das condições objetivas de produção e reprodução da vida e os interesses comuns criaram possibilidades organizativas de produção que se expande à produção coletiva familiar para uma produção livremente associada entre diversas famílias.

A produção associada, como produto das condições históricas, é uma estratégia criada para organizar o trabalho e a vida que pode levar à emancipação do capital, a um novo projeto societário e à liberdade como sujeitos históricos. (...) A produção associada diz respeito à unidade básica do modo de produção dos produtores livremente associados. O trabalho associado é organizado de forma autogestionária, sem valorizar o lucro e a exploração da força de trabalho alheia, apoderando-se dos meios de produção e pautando-se na solidariedade, que extrapola o âmbito material. Os trabalhadores associados têm a possibilidade de integrar prazer e trabalho, já que a prioridade é garantir a reprodução ampliada da vida e não o sobre trabalho (CAETANO, NEVES, 2014, p. 8).

Face os trabalhadores e as trabalhadoras possuem os controles acima destacados, autogestionando a sua produção e não sendo determinados por outra classe sobre o que, o como e para quem produzirem, esta produção associada

---

caracteriza-se como o seu modo de produção, mesmo sendo subordinado (VELHO, 1974).

O processo histórico de isolamento espacial característico do campesinato (CANDIDO, 1979), reforçou o estabelecimento de laços sociais de confiança, cooperação e solidariedade. Sendo esta solidariedade importante para a produção material e imaterial da vida ao estruturar a produção e reprodução da existência e facilitar a superação das dificuldades produtivas e da satisfação de necessidades, possibilitando a cooperação nos processos produtivos dos camponeses e camponesas.

Um dos exemplos dessa estrutura familiar junto às dificuldades produtivas é a organização de um espaço coletivo de produção, tais como hortas e roças comunitárias, fundo<sup>8</sup> e feixo<sup>9</sup> de pasto e faxinais<sup>10</sup>. Outro exemplo, a partir da mesma determinação objetiva estrutural da família e dificuldades produtivas, é o mutirão e a troca de jornada de trabalho, em que, em ausência de pagamento em forma de salário, camponeses e camponesas prestam serviço à demanda de outra família, sendo retribuídos com a mesma prestação quando assim for necessário.

As condições e as determinações objetivas do processo histórico da formação camponesa permitiram fundamentos objetivos e subjetivos à produção livremente associada. Contudo, este mesmo processo histórico desse modo de produção subordinado, impôs seus limites e suas contradições às experiências concretas de trabalho associado entre os camponeses e camponesas.

São condições objetivas para outra realidade de utilização do tempo pelo modo de produção subordinado campesino, a organização do processo produtivo com a intenção de satisfazer as necessidades das famílias e não pela intenção de intensificar a maximização de lucros, inerente ao modo de produção capitalista; e o trabalho autogestionário sem a presença personificada de outra classe que explora a força de trabalho.

---

<sup>8</sup> Quando se coletiviza o fundo de cada unidade familiar para ampliar a produção ou criação.

<sup>9</sup> Quando se coletiviza uma área, fora da unidade familiar, para a organização coletiva de produção ou criação.

<sup>10</sup> Áreas de matas ou pastagens, utilizadas comunitariamente para o fornecimento de pastagens e madeiras.

---

Desta forma, ao suprimir as necessidades biológicas e sociais a partir da produção e organização do tempo de trabalho, criará um tempo disponível, livre para ser utilizado em outras atividades, como por exemplo, o ócio, o lazer, os estudos, a militância em partidos, sindicatos e movimentos sociais. Ou seja, resolvendo o reino da necessidade poderá vivenciar o reino da liberdade.

A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho (MARX, 2008, p. 1083-1084).

Costa (2014, p. 194) assevera que “os camponeses ‘procuram maximizar a utilidade líquida conjunta da renda e do lazer’”. Lazer este presente não somente fora da jornada de trabalho, mas durante a mesma. É corriqueiro vislumbrar-se durante a jornada autogestionada de trabalho no campo, camponeses e camponesas desfrutarem de lazer - em conversas, paradas repentinas para descanso, brincadeiras, lanches - sem a determinação rígida de horas de trabalho conduzido por outrem que não seja o próprio coletivo de trabalho.

A organização produtiva em família e não fragmentada pela divisão individual do trabalho, é determinante ao modo de produção subordinado camponês em sua unidade produtiva. Os interesses e perspectivas se coletivizam desta condição objetiva, bem como, as necessidades e maneiras de supri-las. A família é, assim, uma das premissas determinantes à organização produtiva cooperada presente na associação livre entre as famílias, sendo, então, a família o fundamento a organização da unidade produtiva da classe camponesa. Contudo, não se pode analisar de maneira fragmentada esta produção da existência de forma individualizada - a partir de um único núcleo familiar -, visto que, as comunidades campesinas existem a partir do estabelecimento de relações de dependência e solidariedade entre as famílias, motivadas, em grande medida, pelo compartilhamento de necessidades e pelas limitações comuns.

A disponibilidade das condições da força de trabalho dos membros das famílias - idosos, crianças, adolescentes - interferem na produtividade e em sua intensidade. Essa limitação endógena à condição objetiva de produção e reprodução material produz a necessidade da cooperação, da associação entre famílias, possibilitando desta forma, a contratação de força de trabalho. Estes são elementos intrínsecos ao processo de trabalho camponês, que de forma dinâmica e se utilizando de condições endógenas à própria existência camponesa e, amiúde, das condições externas, isto é, ao modo de produção capitalista, possibilitam a sua sobrevivência não somente biológica e social, mas enquanto classe singular, porém subordinada.

Uma das estratégias empregadas é a produção agroecológica, que não é universalizada a todos os camponeses e camponesas, mas está presente em maior ou menor parte a partir de suas condições objetivas e subjetivas de existências. Esta proposta, de acordo com Altieri (2012, p. 105), “ênfatisa agroecossistemas complexos nos quais as interações ecológicas e os sinergismos entre seus componentes biológicos promovem os mecanismos para que os próprios sistemas subsidiem a fertilidade do solo, sua produtividade e a sua sanidade dos cultivos”.

A interação entre animais e plantas no mesmo ambiente modifica substancialmente a produção e sua qualidade, tal como, a utilização de materiais orgânicos para equilibrar o solo, a água, as pragas naturais e as plantações. O manejo agroecológico intensifica qualitativa e quantitativamente a produção, onde a não utilização de insumos químicos<sup>11</sup>, mas sim, matérias orgânicas<sup>12</sup>, enriquecem o solo e “controla biologicamente as doenças” (ALTIERI, 2012, p. 134).

Tal conformação da produção além de fortalecer a singularidade produtiva camponesa, suprime, simultaneamente, a presença de produtos industriais e maneiras de produção utilizadas pelo agronegócio. Essa relação entre ser humano e natureza, constituída historicamente, é estratégica à manutenção reprodutiva de sua existência.

Todo agricultor requer meios intelectuais para realizar a apropriação da natureza. Esse conhecimento tem um valor substancial para compreender as

<sup>11</sup> Os adubos e fertilizantes químicos e os agrotóxicos.

<sup>12</sup> Produtos que não utilizam ativos químicos como as caldas, os adubos e fertilizantes agroecológicos.

formas como os agricultores tradicionais percebem, concebem e conceitualizam os recursos, as paisagens ou ecossistemas dos quais dependem para substituir. E esse conhecimento, no contexto de uma economia de subsistência, torna-se um componente ainda mais decisivo no desenho e na implantação de estratégias de sobrevivência baseadas no uso múltiplo dos recursos naturais (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 91).

Aqui, a constituição da unidade produtiva em família é essencial e este saber é transmitido oralmente e no *savoir-faire* da existência em comunidade. Esses saberes não são fragmentados, por estarem diretamente condicionados à resolução das demandas objetivas da produção material e imaterial da vida, as quais não estão fragmentadas na produção da existência da classe camponesa.

O saber local abrange conhecimentos detalhados de caráter taxonômico sobre constelações, plantas, animais, fungos, rochas, neves, águas, solos, paisagens e vegetações, ou sobre processos geofísicos, biológicos e ecológicos, tais como movimentos da terra, ciclos climáticos ou hidrológicos, ciclos de vida, período de formação, frutificação, germinação, cio ou nidação, e fenômenos de recuperação de ecossistemas (sucessão ecológica) e manejo de paisagens (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 97).

Pode-se perceber a existência/construção/transmissão de saberes a partir de um processo de ensino e aprendizagem pautado na experiência familiar e comunal, não fragmentado e estratificado, mas inter e transdisciplinar.

O modo de produção camponês apresenta elementos indicativos de subordinação ao modo de produção do capital espaço e temporalmente diversos e uma destas formas é o momento da circulação da mercadoria. O produto da efetivação da sua força de trabalho possui diferentes finalidades: autoconsumo, venda direta ao consumidor, venda ao revendedor. Nestas diferentes finalidades há a consequente transformação ontológica na produção, utilização da força de trabalho e do próprio camponês e camponesa.

Quando a venda se faz a outro em que o produto não terá um valor-de-uso (utilização direta), mas um valor-de-troca, há a submissão do modo de produção camponês ao modo de produção capitalista, posto que, parte da utilização da força de trabalho não está presentificada no preço do produto. Este faz parte do conjunto do valor socialmente determinado, a partir da expropriação dos diversos trabalhos excedentes da divisão social do trabalho.

---

É o que Marx (1978, p. 54) define como subsunção formal do trabalho ao capital:

O caráter distintivo da subsunção formal do trabalho ao capital se destaca, com maior clareza, mediante comparação com situações nas quais o capital já existe desempenhando determinadas funções subordinadas, mas não ainda em sua função dominante, determinante da forma social geral do processo de produção.

O atravessador transformará o dinheiro adquirido pela revenda do produto em capital, desta forma, o que não estava presente inicialmente na produção camponesa, se presentificou a partir da circulação do produto: o trabalho excedente, isto é, o trabalho não pago ou ainda, a mais-valia expropriada do seu trabalho.

Estas são as condições determinantes do modo de produção subordinado camponês. Historicamente contraditório, limitado, dependente e subordinando qualitativa e quantitativamente a partir de diferentes espaços, tempos e unidades produtivas. Cabe a uma educação de classe, popular e socialista romper com essa dependência e subordinação e aprofundar a singularidade da classe camponesa, fortalecendo suas características produtivas de equilíbrios, livremente associada e autogestionada.

### **Por uma educação popular, de classe e socialista do/no campo**

Não somente por ser o trabalho uma categoria histórico-ontológica da constituição humana, mas por este se apresentar enquanto atividade essencial à toda estrutura constitutiva do modo de produção capitalista é que a educação popular, classista e socialista considera o trabalho enquanto condição teleológica da educação. Para isso, de início, é preciso compreender os componentes do processo de trabalho, os quais são para Marx (1988, p. 202): “1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumento de trabalho”.

Estes elementos caracterizam o trabalho em sua condição objetiva: ação, produto e instrumentos utilizados para transformar o produto. Contudo, nestes elementos estão presentes as condições subjetivas à sua efetivação: intencionalidade, conhecimento, ideia, desejo, representação e significado.

---

O trabalho pressupõe que o ser humano saiba que determinadas propriedades de um objeto são adequadas à sua finalidade. Ora, essas propriedades devem, então, estar objetivamente presentes, na medida em que pertencem ao ser do objeto em questão, e, no entanto, permanecem, em geral, latentes no seu ser natural, são meras possibilidades (LUKÁCS, 2013, p. 146).

Ao atuar sobre o objeto, já está inerente certo conhecimento sobre o mesmo, o que poderá mudar no próprio fazer, tal como, a intencionalidade sobre o que fazer está presente enquanto premissa à própria ação. Esta objetivação do subjetivo constrói processos dialéticos de subjetivação do objeto, isto é, produz-se ideias, significados e representações sobre o mesmo e sobre o processo de transformação do mesmo. Como Brandão (1985, p. 23) assevera, “o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transformar e significar o homem”. O trabalho organiza premissas históricas de dar sentido ao mundo, ao próprio trabalho e ao trabalhador e à trabalhadora.

O trabalho não somente produz premissas para a constituição de significados e representações, mas a própria constituição da consciência sobre o mundo e a autoconsciência, ou seja, são as condições objetivas de necessidades e de supressão, da maneira que as suprimem, dos instrumentos utilizados e das relações sociais necessárias, que faz com que a consciência e a autoconsciência sejam construídas histórico-ontologicamente.

Marx (1977, p. 24) afirma que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que inversamente determina a sua consciência”, isto é, são as condições objetivas de supressão das necessidades biológicas e sociais que determinam as condições subjetivas. Contudo, tal consciência não é um produto individual, de ação puramente individual, mas um produto social, um ser de relação com a natureza, com o instrumento de trabalho, com o produto, com o outro, com o espaço-tempo. A consciência se configura enquanto determinação da condição ontológica do ser de se constituir enquanto um ser de relação, sendo, portanto, um ser de relação em contínuo processo dialético de transformação - um ser de cultura.

O que caracteriza o homem é ele ser produtor da cultura que o reproduz como ser humano. Ela é tudo o que o homem e o trabalho humano realizam ao

---

transformarem a natureza e atribuírem significados ao que fazem e ao próprio ato criador do fazer. O processo social de criação de cultura é o que atribui ao homem a possibilidade de se afirmar como um ser de consciência (BRANDÃO, 1984, p. 46).

Na ação, são atribuídos significados e representações, ou seja, determinações subjetivas que instituem valor e intencionalidade à própria ação. Desta forma, a ação transformadora sobre a natureza, aquele que transforma os instrumentos utilizados e a utilização do objeto transformado tornam-se possuidora de compreensão. Contudo, esse processo de produzir cultura e, assim, a própria cultura, não é homogêneo.

Devemos, por conseguinte, da constatação da existência, em nossa sociedade, de uma heterogeneidade cultural produzida por uma diferenciação das condições de existência, que se prende à estrutura de classe e resulta da reprodução de um modo de produção. Mas deve-se considerar também que esta diversidade está permeada, por sua vez, por distinções regionais associadas às peculiaridades de recursos naturais e a condições demográficas e históricas particulares que lhe dão conteúdos e formas específicas (DURHAM, 2004, p. 232).

A heterogeneidade das condições objetivas de produção da vida material, com todas as suas contradições, mesmo no interior da mesma classe, condiciona e determina heterogeneidade na produção social e imaterial da vida. Contudo, a "estrutura de classe" é determinante à produção cultural, e, assim, determinante à produção homogênea-heterogênea da consciência de classe. São estas contradições da produção da existência que constituem as consciências possíveis, as quais estão relacionadas à condição da vida material.

Por conta da relação entre as condições da produção da existência e os sentidos dados à mesma se faz necessário romper com a primeira, à qual está fundamentada na propriedade privada dos meios de produção cujo controle sociometabólico é totalizante. Somente com a sua superação é que sentidos e qualidades humanas se emanciparão de sua alienação e fetichização (MARX; ENGELS, 1983).

Não somos livres para escolher a nossa autoconsciência. A autoconsciência humana - a consciência de um ser natural específico - tem de ser 'consciência sensível'. Porque é a consciência de um ser natural sensorial (sensível). Contudo, 'a consciência sensível' não é nenhuma consciência abstratamente

---

sensível, mas uma consciência humanamente sensível (MÉSZÁROS, 2006, p. 157).

Assim sendo, o pôr teleológico de uma proposta de educação socialista não pode se limitar ao processo de ensino-aprendizagem institucional, isto é, a educação escolar, na medida em que, não é somente o acesso à produção cognitivo-científica que produz e fortalece a consciência de classe, concomitante à consciência revolucionária de classe. É na totalidade da produção social da existência que essa proposta educacional deve se efetivar e é justamente neste espaço que se produz, estratifica e se transforma a estrutura subjetiva educacional do ser, que em nosso caso é o ser camponês: pensamento, conhecimento, ideias, imaginação, representação, consciência de si, do outro e do mundo. É somente a partir da educação - popular e institucionalizada - que tenha o espaço da produção da vida enquanto espaço teleológico de transformação que a educação socialista terá em si mesma as condições de emancipação à classe camponesa.

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Daquilo que os indivíduos são dependentes, portanto das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, s/d, p. 19).

O campesinato, como discutido anteriormente, possui um modo de produção singular e contraditório: com controle dos trabalhadores e trabalhadoras e ao mesmo tempo, com subordinação e dependência ao capital. Esse processo que se materializa na produção, distribuição, circulação e consumo é marcado por elementos não-capitalistas e, amiúde, pré-capitalistas; como por exemplo, a autogestão e a produção associada vivenciadas sob determinações processuais de equilíbrios por trabalhadores e trabalhadoras e singularidades subsumidas do trabalho e produtos excedentes ao capital.

O sentido do real não é construído somente no processo de ensino-aprendizagem de cognições científicas, mas a partir do acesso às atividades produtivas, comportamentos sócio-morais, tipos de relações com o espaço e com o tempo, quer dizer, é na *práxis* que se constitui a consciência, ou alienada, fetichizada, ou subversiva, emancipatória e socialista.

A dialética da atividade e passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformar em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria práxis (KOSIK, 1976, p. 28).

Em diversos momentos espaciais e temporais essa ação sobre a coisa e o sentido dado a ela se efetivam na produção da classe camponesa, substancialmente quando há o controle - teórico e prático - sobre o processo de produção material da vida. É no conhecimento de sua realidade, de seu trabalho, de seus instrumentos e produtos, de suas relações e da natureza *em si* mesmos que estes terão sentidos *para si* mesmos, ou seja, o processo de consciência e autoconsciência da produção e reprodução da vida material e imaterial.

Esse sentido é construído socialmente em processos de ensino-aprendizagem da experiência prático-oral, no cotidiano e no acesso cognitivo ao conhecimento científico estruturado que imprime sentido à coisa - mais coerente ao que ela é em si - e possibilita a compreensão da existência em sua concretude. Assim, reestrutura-se a cultura<sup>13</sup> a partir de bases já existentes na existência camponesa: “a cultura constitui, portanto, um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda práxis humana” (DURHAM, 2004, p. 231).

Somente poderá valorizar o *savoir-faire* popular da classe camponesa reafirmando não somente enquanto saberes e fazeres populares, mas em um *savoir-faire* de classe, na medida em que estes elementos populares da cultura camponesa descritos acima são, concomitante, valores de classe. Um exemplo é a forte presença de solidariedade tanto na produção autogestionada e coletiva familiar de produção quando na comunitária. Este comportamento ético carrega em si as determinações para a própria manutenção produtiva e reprodutiva desta classe. É esta solidariedade que associa livremente os trabalhadores e trabalhadoras, que mantém o equilíbrio entre estes e a natureza, que fundamenta a troca de serviços em mutirões e em

---

<sup>13</sup>“Criar uma cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1978, p. 13).

---

jornadas de trabalho. A solidariedade é um valor não somente ético, mas político e econômico à reprodução da existência desta classe, tal como o é, a competitividade à produção da existência da classe capitalista.

Como afirma Brandão (1985, p. 68), “valores populares de cultura são aqueles em que existe uma clara conotação de classe dentro da cultura do povo” e a escola que não dialoga intensamente com esta “cultura popular”, pois nega o próprio povo, o aliena de suas condições objetivas de produção da vida. E o melhor método para afirmar a cultura de classe e popular campesina é pelo binômio trabalho e educação.

O método do trabalho é o melhor método de aprendizagem. No processo de trabalho, o estudante aprende melhor sobre física, química, as leis da mecânica.

Durante o processo de trabalho, ele aprende a observar, verificar as suas observações por meio das experiências, aprende a usar o livro como uma ferramenta de trabalho, aprende a usar dados científicos para o trabalho diário (KRUPSKAYA, 2017, p. 85).

O trabalho, como afirmado acima, é a categoria histórico-ontológica *sine qua non* à produção da existência em sua totalidade material e imaterial. Negar a centralidade do trabalho do processo de ensino-aprendizagem implica limitar, fragmentar e até negar sua finalidade a uma educação socialista. É pelo trabalho que tanto a sua natureza biológica quanto a sua natureza histórico-social se entrelaçam dialeticamente suprimindo suas necessidades tanto da primeira natureza quanto da segunda natureza e criando novas necessidades. Necessidades estas que estão ou em consonância com a “natureza humana” ou em discordância.

Temos aqui que distinguir, primeiro, entre dois sentidos de natural e artificial, conforme usados por Marx. No primeiro sentido, natural significa simplesmente “aquilo que é produto direto da natureza”; e em oposição a ele artificial significa “feito pelo homem”. No segundo sentido, porém, o que não é produto direto da natureza, mas criado por um intermédio social, é natural na medida em que seja idêntico à “segunda natureza” do homem, ou seja, à sua natureza tal como criada pelo funcionamento da socialidade (MÉSZÁROS, 2006, p. 160).

Ainda segundo Mézáros (2006, p. 161)

O oposto a esse segundo sentido de natureza evidentemente não é “feito pelo homem” pois ele é feito pelo homem – mas “aquilo que se opõe à natureza humana enquanto socialidade”. Apenas esse segundo sentido do termo

---

“artificial” é moralmente relevante. As necessidades e apetites criados pelo homem não são artificiais no segundo sentido, desde que estejam em harmonia com o funcionamento do homem como ser social.

Mesmo com as contradições endógenas e exógenas presentes na produção material e imaterial da vida de camponeses e camponesas, diversas condições histórico-determinantes destas produções criaram fundamentos objetivos para que a natureza humana - em consonância à sua premissa ontológica de um ser com necessidades biológicas e sociais - aja sobre sua realidade para supri-los sem os negá-los. Desta forma, se presentifica no modo de produção autogestionado e livremente associado, porém, negados ou limitados quando prevaleçam a subordinação e a dependência ao controle sociometabólico do capital.

Uma educação que objetive a emancipação de classe terá que, na *práxis*, fomentar condições espaciais e temporais de afirmação desta natureza humana - natureza atada à sua necessidade (natural) biológica e social. Necessidades estas que não negam o ser, mas o afirma, que não escraviza o ser, mas o liberta. Nesta liberdade, emancipa-se a classe e esta liberdade só pode se presentificar na história no e pelo trabalho. O trabalho e todo o seu processo produtivo é o fundamento histórico ontológico desta emancipação e por isto, da educação.

O trabalho é o princípio ontológico de humanização de homens e mulheres e antropomorfização da natureza e do espaço. Nele, as diversas capacidades são despertadas, tal como novas necessidades e maneiras de supri-las. No fazer e no pensar teleológico sobre o fazer é que o trabalho enquanto princípio educativo se efetiva historicamente na cotidianidade de trabalhadores e trabalhadoras.

No trabalho, a condição da liberdade humana se efetiva enquanto determinação histórico-ontológico. A alternativa sobre o que, o como, quando e com que fazer é um ato de consciência possuidora de conhecimento sobre todo o processo de produção da existência. Estas escolhas, que tem por fundamento histórico as demandas objetivas da vida, são a liberdade condicionada à natureza humana, negada ou limitada no modo de produção capitalista e sua inerente divisão (social) do trabalho. Nesta liberdade, que tem por premissa o trabalho, novas necessidades e novas capacidades surgem.

---

No processo de construção de uma educação que considere/valorize os saberes populares, uma educação de classe e socialista, há que se romper com a lógica de controle objetivo e subjetivo do capital e nesse sentido, é mister questioná-lo em sua raiz, isto é, no modo de produção e reprodução do capital. A produção autogestionada, livremente associada e fundamentada em equilíbrios já existentes, se configura enquanto germe revolucionário na produção camponesa e a educação deve se alicerçar a partir destas categorias; não somente enquanto reflexão cognitiva ou ética no espaço físico escolar, mas em intenso diálogo entre a educação institucional e a educação popular, tendo a produção da vida material e imaterial enquanto fundamento educativo.

Assim, a educação popular, de classe e socialista não será meramente uma educação crítica ao capital, mas uma educação que fortaleça as já existentes contradições com o capital, presentes na produção da existência da classe camponesa.

É por isso que a humanidade só levanta problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer (MARX, 1977, p. 25).

As experiências, os saberes, as atividades produtivas e os valores camponeses não são somente características particulares, mas negações ao *modus operandi* capitalista; e a educação do e no campo tem por intenção a construção do *modus operandi* camponês. De acordo com Frigotto (1996, p. 25), “a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica”.

Para esta disputa hegemônica, a educação do e no campo terá que romper com o controle sociometabólico do capital e, pelas suas habilidades práticas e teóricas constituídas no âmbito da produção da existência, evidenciar o seu caráter pedagógico do trabalho, onde o educando se faz ativo em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. A educação de classe e socialista se constitui, assim, enquanto prática social. Ela já existe - de forma latente - no conjunto das relações sociais

---

imposta pelos imperativos alienantes e fetichizados do capital. Resta que a educação do e no campo se concretize conscientemente no conjunto das relações sociais, disputando espaços e produção de saberes, valores, significados e representações. Isso equivale à superação da articulação de saberes, experiências e atividades produzidos a partir dos ditames do capital à articulação dos mesmos na direção da produção associada da vida pelos trabalhadores e trabalhadoras.

Esta é uma educação cuja intencionalidade teleológica assenta na produção da existência e não na maximização do capital.

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2000, p. 26).

Tal intencionalidade se tornará orgânica e dinâmica no momento em que essas diversas experiências das realidades presentes no trabalho do campo romperem os muros da escola e adentrarem à sala de aula, possibilitando o diálogo e a contradição entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, no sentido da disputa hegemônica.

Consequentemente, a necessária intervenção consciente no processo histórico orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados”, esse tipo de ação estrategicamente sustentada não pode ser apenas uma questão de negação, não importa quão radical. Pois, na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo objeto de sua negação (MÉSZÁROS, 2008, p. 60).

Tal disputa contra hegemônica não partirá do não existente, mas do já existente, do germe contraditório ao capital presente na produção da existência camponesa que vislumbra a superação das contradições endógenas e exógenas que limitam o rompimento aos ditames do capital. Desta forma, será uma educação comprometida com a solidariedade, a cooperação, a igualdade e a coletividade, não somente no âmbito ético, mas político e econômico.

---

Desta maneira se superará a qualificação para o trabalho - instrumentalização aos imperativos categóricos do capital -, para a qualificação humana, a qual Frigotto (1996, p. 31-32) define como o

[...] desenvolvimento de condições físicas, metais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades ao ser humano no seu devir histórico.

A partir da educação omnilateral<sup>14</sup>, camponeses e camponesas acessarão os meios intelectuais visando uma relação mais harmoniosa com a natureza e a apropriação de diversos outros saberes, transformando quantitativa e qualitativamente seus conhecimentos populares sempre em diálogo com sua singularidade contra hegemônica de classe.

Não é só a transformação do indivíduo social, mas esta qualificação deve estar articulada à transformação das determinações da estrutura social, tornando camponeses e camponesas conscientes dos desafios que terão que confrontar enquanto classe que não quer nem se aburguesar (explorar e expropriar o trabalho de outro e da natureza) nem se proletarizar (tornar-se explorado e expropriado por outra classe).

Assim sendo, a articulação entre os saberes populares, as experiências cotidianas, a proposta de produção agroecológica, a organização livremente associada e a educação popular, de classe e socialista, poderá possibilitar a superação das ainda existentes contradições endógenas e exógenas existentes na produção da existência camponesa.

## Considerações finais

O modo de produção camponês forjado a partir da produção livremente associada, autogestionada e agroecológica; onde a propriedade é terra-trabalho,

---

<sup>14</sup> Frigotto sinaliza que “a educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

---

terra-consumo e terra-moradia e a solidariedade é um comportamento ético, político e econômico, se contrapõe ao capital como uma produção da existência não-capitalista, ou seja, se contrapõe à mercantilização da vida a partir da mercantilização do trabalho, dos desejos e dos produtos necessários à existência.

Esta existência camponesa produz condições materiais que suprem as necessidades biológicas e sociais, bem como, a própria cultura camponesa. Cultura essa, que emerge historicamente na experiência da produção da vida e que forja uma identidade de classe que não é nem burguesa e nem proletária. É uma identidade de classe camponesa, onde os interesses comuns criam e fortalecem, paulatina e contraditoriamente, comunidades vinculadas à propósitos comuns e ações comuns a partir da reorganização da produção material e imaterial da vida para além do capital.

Dessa maneira, camponeses e camponesas intencionando se constituírem enquanto classe *para si*, produzem *savoir-faire* singular e contra hegemônico e que se presentificam em diversos espaços onde o capital historicamente exerce seu controle, reorganizando-os produtivamente e ressignificando-os territorialmente. Essa mudança objetiva e subjetiva decorre de uma cultura e de uma educação pautadas em ditames antagônicos aos propalados pela sociedade burguesa. A efetivação concreta de uma nova cultura e uma nova educação exigem a construção de uma educação popular, de classe e socialista: fundada na singularidade produtiva de camponeses e camponesas. Isso equivale dizer que somente com o controle da escola pela produção da existência da classe camponesa é que a sua instrumentalização aos ditames imperativos do capital se desvanecerá.

Desta maneira, superar-se-á a instrumentalização da escola pelo capital cuja intencionalidade é a qualificação do trabalhador para outra forma emancipada de qualificação, a humana, a partir da produção associada como forma de produzir a existência. Nesta, o controle da jornada de trabalho pertencerá ao camponês e a camponesa e a vida não estará limitada e reduzida ao trabalho alienado, tal como os sentidos, as representações e os significados não estarão em mesma situação.

Salientamos, finalmente, que somente através da educação popular, de classe e socialista, isto é, uma educação omnilateral, articulada à produção associada

---

é que a autogestão da existência se tornará realidade, rompendo, desta forma, e paulatinamente, o controle sociometabólico do capital e a existência do mesmo.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins fontes, 1980.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Saber e ensinar**. Campinas: Papyrus, 1984.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 595-613, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1756/1324>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, Cesar e CALDART, RoseliSalete (Org). **Por uma educação básica do campo**. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI**. RJ: Vozes, 2005.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo - Brasil**. Goiânia: CPT, 2018.

COSTA, Francisco De Assis. Chayanov e a especificidade camponesa. In: CARVALHO, Horácio Martins de. **Chayanov e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

DURHAM, Eunice. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

---

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

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

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

KRUPSKAYA, Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.  
MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1 - O processo de produção do capital. Volume 1. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Livro 1. Capítulo VI inédito. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 3 - O processo global de produção capitalista. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martins Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. **O dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

MAZALLA NETO, Wilson. Agroecologia e crítica da alienação: agricultores camponeses e a experiência do trabalho. In: **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. NOVAES, Henrique; MAZIN, Ângelo Diogo; SANTOS, Laís (Orgs.). São Paulo: Outras Expressões, 2016.

---

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PLOEG, Jan Douwe van der. **Camponeses e a arte da agricultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Graal, 2000.

TOLEDO, Víctor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**. A importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VELHO, Octávio Guilherme. **Capitalismo autoritário e campesinato**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1974.

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

**Edson Caetano**

Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Professor Associado III da Universidade Federal de Mato Grosso; Instituto de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Atua no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Faz parte do conselho editorial das seguintes publicações: Polis Revista Latinoamericana, Revista Trabalho Necessário, Revista Brasileira de Educação do Campo e Revista de Educação do Vale do Arinos.

**Email:** caetanoedson@hotmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0586786960992214>

**Cristiano Apolucena Cabral**

Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004), especialização em Sociologia e Educação pelo Instituto Aphoniano de Ensino Superior (2009), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato grosso. Atualmente é coordenador estadual da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - MT e professor efetivo da SEDUC - MT.

**Email:** crisprelazia@yahoo.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8968583181133770>

**Recebimento:** 21/05/2020

**Aprovação:** 29/05/2020

---

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**Ifes e Senai: análise comparativa sobre a docência na educação profissional**

---

**Ifes e Senai: análisis comparativo em la enseñanza em la educación profesional**

---

**Ifes and Senai: comparative analysis on teaching in professional education**

---

Januário, Tatiana das Mercês<sup>1</sup> (Vitória, Espírito Santo, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4732-9423>  
Lima, Marcelo<sup>2</sup> (Vitória, Espírito Santo, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7448-8366>

**Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e comparar a docência na Educação Profissional Tecnológica (EPT) no contexto do curso técnico em mecânica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai-ES). Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa descreve essas duas realidades através da análise documental e das entrevistas semiestruturadas. Dialoga com autores do campo Trabalho e Educação que defendem a prática educativa emancipatória, cuja centralidade da formação profissional deva estar na dimensão do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos-trabalhadores críticos e autônomos. Os dados permitem identificar que ambas instituições de ensino possuem *modus operandi* bastante arraigado, em que a docência encontra-se sob forte influência dos ditames institucionais e culturais, isto é, os valores, as finalidades, os objetivos institucionais e o currículo escolar são alguns dos elementos que influenciam a prática de ensino, adequando-a segundo as proposições de cada uma dessas instituições.

**Palavras-chave:** Docência. Senai-ES. Ifes. Educação Profissional.

**Abstract**

This research aims to identify and compare teaching in Technological Professional Education (EPT) in the context of the technical course in mechanics at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (Ifes) and in the National Service of Industrial Learning (Senai-ES). Through a qualitative approach, the research describes these two realities through document analysis and semi-structured interviews. Dialogue with authors from the field of Work and Education who defend the emancipatory educational practice, whose centrality of professional training must be in the dimension of the human being, contributing to the development of critical and autonomous workers-citizens. The data allow us to identify that both educational institutions have a very ingrained *modus operandi*, in which teaching is under the strong influence of institutional and cultural dictates, that is, the values, purposes, institutional objectives and school curriculum are some of the elements that influence teaching practice, adapting it according to the propositions of each of these institutions.

**Keywords:** Teaching. Senai-ES. Ifes. Professional education.

---

<sup>1</sup>Professora de Língua Portuguesa no Governo do Estado do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, [tatianadasmercês@gmail.com](mailto:tatianadasmercês@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor Associado I do DEPS-CE da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Programa de pós-graduação em Educação da UFES, [marcelo.lima@ufes.br](mailto:marcelo.lima@ufes.br).

---

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar y comparar la enseñanza en Educación Tecnológica Profesional (EPT) en el contexto del curso técnico en mecánica en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Espírito Santo (Ifes) y en el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai-ES). A través de un enfoque cualitativo, la investigación describe estas dos realidades a través del análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Diálogo con autores del campo del Trabajo y la Educación que defienden la práctica educativa emancipadora, cuya centralidad de la formación profesional debe estar en la dimensión del ser humano, contribuyendo al desarrollo de trabajadores-ciudadanos críticos y autónomos. Los datos nos permiten identificar que ambas instituciones educativas tienen un *modus operandi* muy arraigado, en el que la enseñanza está bajo la fuerte influencia de los dictados institucionales y culturales, es decir, los valores, propósitos, objetivos institucionales y el currículo escolar son algunos de los elementos que influyen en la práctica docente, adaptándola según las proposiciones de cada una de estas instituciones.

**Palavras-Clave:** Enseñando. Senai-ES. Ifes Educación profesional.

## Introdução

Esta pesquisa aponta as especificidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai-ES), a partir de um estudo comparativo sobre a condição de trabalho e a prática dos professores do curso técnico em mecânica. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa descreve e compara a docência nessas duas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como instrumentos de investigação a análise documental e as entrevistas semiestructuradas.

O método comparativo contribui para uma análise ampla que considera as relações entre os sujeitos (ou objetos). A partir do princípio da alteridade é possível conhecer uma instituição por meio da outra, isso fica claro em Ciavatta Franco (2000, p.200), ao afirmar que “A comparação é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro”. Portanto, Ciavatta Franco (2000, p. 200) conclui que esse método “Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença”. Isso significa que os seres, ou elementos, possuem relações, posto que são partes de uma totalidade; nesse sentido, a partir do conhecimento sobre o outro é possível conhecer a si mesmo. Nessa lógica, investigar a relação entre a docência no Ifes e no Senai-ES permite uma ampla compreensão sobre essas instituições de ensino.

As duas instituições possuem relações, principalmente porque são partes

---

de uma totalidade, assim, é possível evidenciar, não só as diferenças e as semelhanças entre elas, mas também as regularidades, as transformações, as contradições, os limites e as possíveis contribuições de cada uma. Isso permite a generalização, ou seja, a identificação das determinações mais gerais da docência no contexto da EPT. Portanto, nesta pesquisa, o método comparativo foi utilizado com o objetivo de compreender como a docência se estrutura nas diversas realidades educativas. Assim sendo, foi preciso preservar as singularidades de cada instituição de ensino e as especificidades do trabalho docente realizado e demandado em cada um desses contextos escolares.

Portanto, a EPT constitui o contexto do qual emerge o objeto de estudo nesta pesquisa: a docência. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 2016), a educação escolar compõe-se do ensino de nível superior e da educação básica; esta é formada pelo ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a educação escolar engloba diversas modalidades de ensino que permeiam os seus níveis escolares. Uma dessas modalidades é a EPT.

A EPT possui a especificidade de formar pessoas para o mundo do trabalho, o que inclui a preparação para o trabalho e a cidadania. O § 2º do Artigo 39, na LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 2016), afirma que a EPT abrange os seguintes cursos: “I- formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II- de educação profissional técnica de nível médio; III- de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”. Dentre esses cursos, escolhemos estudar a docência no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 2016) possui a Seção IV-A que normatiza a EPTNM como um curso de formação geral do educando, podendo ser desenvolvida na forma subsequente para alunos que já concluíram a educação básica e na forma articulada (integrada ou concomitante) ao ensino médio para alunos que estão estudando nessa etapa.

A legislação aponta uma série de características que dão especificidade a educação profissional no contexto da educação escolar. Nessa perspectiva, esta modalidade de ensino é essencial como política pública, pois ela objetiva garantir o direito à educação e, concomitante, ao trabalho. Conforme Costa (2016), a

---

especificidade da EPT implica a articulação da Educação às dimensões do Trabalho e da Sociedade, logo, o professor desta área precisaria ser capaz de trabalhar com base nessa tríade.

Nesta lógica, para Machado (2008), o professor da EPT deveria ser um profissional com disposição para refletir, pesquisar, trabalhar em coletivo, efetivar ações críticas e cooperativas, compreender o mundo do trabalho, entender a função do docente, se atualizar em conhecimentos na área de formação específica e na área pedagógica, bem como ser capaz de trabalhar tendo em vista a formação humana e integral dos seus alunos, isto é, uma formação em que os alunos se percebam sujeitos da sua história e adquiram compreensão crítica sobre o mundo do trabalho, as organizações sociais, o progresso tecnológico, entre outros fatores que caracterizam a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

No plano pedagógico, isso sugere uma atuação docente centrada mais na dimensão humana e menos econômica, para que possa formar sujeitos não só para o exercício do trabalho, mas, principalmente, formar trabalhadores críticos, ativos, conscientes da realidade na qual estão inseridos. Isso pressupõe uma prática docente empenhada em um ensino que possibilita a formação abrangente dos sujeitos. Portanto, diante do papel social da educação escolar, a função do professor não se resume à formação de trabalhadores conforme o modo de produção capitalista, pois cabe ao professor dirigir, organizar e planejar sua atividade de ensino tendo em vista a formação ampla, crítica e política dos cidadãos. Em suma, esse debate favorece o entendimento de que o trabalho docente na EPT é muito mais que propiciar conhecimentos tecnológicos. Sendo a educação um instrumento político e de luta, a prática docente, na mesma lógica, é uma mediação política e de luta. Nesse sentido, é de suma importância que o professor tenha consciência que o seu trabalho não é neutro na sociedade.

Diante desse debate, torna se relevante estudar a docência na EPT. Nessa investigação, os principais sujeitos são os professores atuantes nos cursos técnicos em mecânica do Ifes - Campus Vitória e do Serviço Nacional Senai - Unidade Vitória. Como exposto, a partir da abordagem qualitativa, esta pesquisa assumiu um viés comparativo para tentar estabelecer relações entre a docência em ambas instituições

de ensino. Foram realizadas análises documentais (legislações, os editais/comunicados de processo seletivo de docentes, os planos dos cursos, entre outros) e entrevistas semiestruturadas. De cada uma dessas instituições de ensino, contribuíram com esta pesquisa: cinco professores da área da mecânica; um coordenador de curso; um diretor de sindicato; e gestores do setor pedagógico. A partir de todos os dados produzidos e analisados, foi possível elencar algumas semelhanças e diferentes entre essas duas instituições.

É interessante ressaltar que o Senai-ES e o Ifes foram escolhidos para realização desta pesquisa por serem instituições de referência na oferta de cursos de EPTNM no estado do Espírito Santo. Nesse sentido, dentre os vários campi do Ifes em funcionamento atualmente, optamos por fazer a pesquisa no Campus Vitória, pois é o mais antigo, portanto, possui tradição na oferta de cursos de EPTNM. Na mesma lógica, dentre as unidades de ensino do Senai-ES, também escolhemos a de Vitória, porque, igualmente, sendo a mais antiga, apresenta tradição na oferta de cursos de EPTNM na região capixaba.

Outra razão que me motivou a escolher as escolas localizadas na cidade de Vitória-ES foi o fato de que ambas ofertam o curso Técnico em Mecânica, o qual é a referência para esta pesquisa para fins de análise da docência, por se tratar de um curso tradicional no campo da EPTNM. Além do mais, o currículo do curso Técnico em Mecânica prevê grande quantidade de atividades práticas e um processo de formação extremamente técnica; assim, possivelmente os professores devem enfrentar desafios para desenvolver atividades de ensino que ultrapassem a lógica pragmática, a qual tradicionalmente caracteriza essa modalidade de ensino.

### **Trabalho e Educação: Formação Humana**

O trabalho e a educação são atividades essencialmente humanas, isso fica claro em Marx (1983). Para este autor, no trabalho, os homens constroem o seu mundo e a si próprios e, na educação, os humanos aprendem a ser homens e a produzir sua própria existência. Nessa perspectiva, o trabalho é uma mediação dos homens com a natureza em que, por meio da atividade de transformar a natureza em meios necessários para a vida, os indivíduos garantem a sua existência e, mais do

---

que isso, se desenvolvem em seres humanos. Isso significa que, ao modificar a natureza em função das suas necessidades vitais, o ser humano se altera, se autoproduz pelo trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho e a educação têm implicação direta com a vida.

Neste sentido, Saviani (2003) ressalta que o marxismo implica numa contribuição para o campo da educação, pois fundamenta a luta por uma educação revolucionária, comprometida com a formação política dos sujeitos, que permite uma compreensão ampla sobre os processos de trabalho e uma atuação consciente e ativa na vida cidadã. A concepção marxista do trabalho como princípio educativo pressupõe, basicamente, a relação entre o trabalho e a educação no sentido da formação humana. Segundo Saviani (2003), essa concepção deriva do fato de que todos os seres humanos precisam garantir a vida (se alimentar, se proteger, se vestir). Essa perspectiva comporta reconhecer o trabalho para além da ocupação profissional dos indivíduos: considera-se a centralidade ontológica do trabalho no processo de produção do conhecimento; com efeito, a educação é entendida como condição para a humanização do homem.

Portanto, à luz do referencial marxista é possível problematizar as estratégias de formação dos trabalhadores ajustadas à lógica do capital e lutar um projeto educacional comprometido com a formação integral dos trabalhadores. Autores como Saviani (2003) esclarecem que a concepção da educação integral está vinculada à educação politécnica, que possibilita a formação omnilateral dos seres humanos, que prevê uma formação ampla e completa, para além do saber meramente técnico, permitindo uma compreensão abrangente dos saberes construídos histórico e socialmente pela humanidade. Nessa lógica, Saviani (2003) explica que o conceito marxista de politecnia remete a integração entre o conhecimento intelectual e o trabalho produtivo; em outras palavras: trata-se da instrução tecnológica a partir da teoria e da prática, o que caracteriza o ser humano. Conforme este educador, o homem é constituído pela teoria e pela prática, pois não existe trabalho totalmente manual nem intelectual, posto que toda atividade humana envolve o pensamento e os exercícios dos membros do seu corpo: “Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (SAVIANI, 2003, p.138).

---

Assim sendo, a educação integral, assumindo o conceito da politecnicia, pode ser compreendida como uma educação que preza pela formação humana, que pretende, segundo Ciavatta (2015, p.69), “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a formação completa para a leitura do mundo e a capacidade de atuar como cidadão integrado dignamente à sociedade”. Isto é, uma formação que possibilita a compreensão das relações sociais, da essência do trabalho, do ser humano enquanto ser social, entre outros fenômenos que implicam na realidade vivida pelos sujeitos.

Nesse sentido, Moura (2016) defende que a essência da docência está relacionada a atividade de ensino, cujo resultado é a transformação dos indivíduos; se isso não acontece, a prática educativa não tem sentido. Portanto, Moura (2016) esclarece o aluno (ser humano) transformado é o produto do trabalho docente: no processo educativo, o aluno tende a sair diferente de como entrou, isto é, ao aprender ele se transforma, e essa transformação não se conservar apenas no momento da aula, mas se estende por toda a sua vida. É importante retomar a concepção dialética do trabalho, exposta por Marx (1983), em que o trabalho não possibilita somente a transformações dos objetos (ou produtos), mas promove a transformação do próprio trabalhador. Portanto, não é só o aluno que sai diferente da aula, pois o próprio professor sofre modificações. A identidade do professor se constitui pela função que ele exerce: ele é educador porque educa.

A partir dessas considerações, podemos inferir que há uma significativa diferença entre ser profissional do magistério (que realiza a atividade de ensino) e ser profissional do mercado (que trabalha fora dos espaços de ensino). No contexto da mecânica, por exemplo, a atuação de um profissional técnico, tecnológico e engenheiro é bem diferente da atuação do professor, porque ambos profissionais possuem o mesmo objeto (a mecânica), mas agem sobre ele de modo distinto, uma vez que a finalidade dos dois é diferente: um precisa projetar, construir, operar os sistemas mecânicos, mas o outro precisa ensinar tais processos dos sistemas mecânicos. Isso permite compreender que para ser professor de mecânica é necessário saber transformar os conhecimentos tecnológicos em conteúdos escolares. Em outras palavras, ao professor seria necessário não só saber as regras

---

que implicam a profissão na área da mecânica, mas saber ensiná-las, tendo em vista o aprendizado por parte dos alunos.

Nessa lógica, autores como Saviani (2003) e Frigotto (2001) - que versam sobre a educação como prática social e ato político, cuja função primordial é a formação humana - nos possibilitam inferir que o professor é um sujeito importante no processo educativo, pois é o professor quem interfere diretamente na formação dos educandos, possibilitando a transformação deles em cidadãos emancipados. No campo da EPT, ter consciência desse caráter social e político do trabalho docente é fundamental para construção de atividades de ensino críticas e comprometidas com as necessidades dos trabalhadores.

Historicamente, a EPT é uma modalidade de ensino voltada às demandas do mercado de trabalho e às necessidades do Capital, conseqüentemente, a prática docente nessa área tende a seguir na direção de uma formação pragmática e tecnicista. Entretanto, Saviani (2003) e Frigotto (2001) são alguns dos autores que nos ajudam a entender que a EPT não é um instrumento de alienação do trabalhador e nos convidam a compreendê-la como uma educação que possibilita a emancipação humana. Assim, esses autores motivam o trabalho docente contra-hegemônico, no sentido da luta por políticas educacionais que valorizam o ser humano acima de qualquer lei do mercado, visando atender as demandas da classe trabalhadora e superar a lógica do capital.

Portanto, a função do professor na EPT não se resume à formação de trabalhadores conforme o modo de produção capitalista. Ao contrário disso, na perspectiva da educação politécnica, cabe ao professor dirigir, organizar e planejar sua atividade de ensino, tendo em vista a formação ampla, crítica e política dos cidadãos, que prevê a autonomia, a liberdade e a consciência crítica das pessoas. Autores, como Frigotto (2001) e Moura (2008), esclarecem que a EPT não tende a se restringir às necessidades do mercado; mais do que isso, visa formar pessoas para atuação consciente no mundo. Nessa perspectiva, a EPT pode ser um elemento mediador de fortalecimento das lutas da classe trabalhadora e de superação das condições impostas pelo atual mercado capitalista, pois possibilita promover a formação técnica para o trabalho e, junto a isso, propiciar a formação de cidadãos

---

críticos; comprometidos com a equidade social; inconformados com as injustiças e insustentabilidade do capitalismo; e com disponibilidade para transformar a sociedade. Nessa lógica, a educação politécnica refere-se à formação humana e integral, isto é, em uma educação que permite desenvolver uma ampla compreensão dos saberes construídos histórica e socialmente pela humanidade e uma formação completa de trabalhadores e cidadãos, capaz de possibilitar aos alunos uma atuação ativa, crítica e consciente no mundo.

Trabalhar nessa perspectiva não é uma tarefa fácil, posto que os professores enfrentam vários desafios que limitam - ora em maior, ora em menor grau - a sua atividade de ensino. Nesse contexto, o trabalho docente torna-se ainda mais desafiador e complexo, sob vários aspectos, especialmente porque a cultura interna das instituições de ensino (valores, objetivos, normas, bem com as organizações administrativas, políticas e pedagógicas), nas quais os professores trabalham nem sempre permitem um trabalho coerente em relação aos princípios da formação humana. A partir dessa perspectiva teórica, passamos a estudar a docência na EPT, no contexto do Senai-ES e do IFES.

### **Estudo Comparativo da Docência no Senai-ES e no Ifes**

Tanto o Senai-ES como o Ifes foram criados para propiciar a educação profissional, sobretudo, de nível médio. Atualmente, são entidades de tradição, referência e prestígio social nessa modalidade de ensino no estado do Espírito Santo. As instituições escolhidas como loci de pesquisa se situam na capital Vitória-ES, em bairros de classe média, de boa localização e de grande circulação de pessoas e veículos. Além do mais, as duas instituições possuem estrutura física satisfatória. No contexto do curso Técnico em Mecânica (subsequente e concomitante), essas entidades oferecem espaços formativos (laboratórios e oficinas) com equipamentos de alta tecnologia e conservados, bem semelhantes aos ambientes industriais. Também apresentam um currículo (plano de curso) com características similares, que prescreve um ensino a partir do viés instrumental e tecnicista com o fito de desenvolver um perfil profissional com base em competências.

Mesmo com essas semelhanças, o Senai - Unidade Vitória e o Ifes -

---

Campus Vitória apresentam realidades educativas diversas. Assim sendo, a docência nesses espaços possui características específicas. A diferença entre essas instituições revela-se por meio da natureza jurídica e da organização administrativa. O Senai-ES é uma instituição paraestatal: sem fins lucrativos; possui gestão privada; subordinado à Federações e à Confederação das Indústrias; sua organização compreender departamento nacional e departamentos regionais; e seus serviços são de caráter semi-mercantil (SENAI-DN, 2010). Em contrapartida, o IFES é uma autarquia federal: sua gestão é pública; subordinada à União; sua organização é compreendida pelo conselho superior, reitoria e campi; e seus serviços são públicos e gratuitos (BRASIL, 2008).

Os contrastes entre essas instituições manifestam-se também nas suas organizações pedagógicas; nas suas finalidades e nas suas concepções de educação profissional. O Senai-ES oferta cursos profissionais de iniciação, qualificação, aperfeiçoamento e habilitação técnica, seus objetivos possuem claramente afinidade com os interesses das empresas industriais, por conseguinte, a concepção de EPT apregoada por essa instituição é extremante relacionada às demandas do mercado, isso fica claro na Resolução nº. 410, de 30 de março de 2010 (SENAI-DN, 2010) que defini as diretrizes da educação do Senai, que impõe suas bases metodológicas a todos os Departamentos Regionais e às unidades de ensino. Conforme essas diretrizes, a missão do Senai é “[...] promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira” (SENAI-DN, 2010, p.11).

O Ifes oferta cursos de nível médio e nível superior e seus objetivos possuem relação com o mercado, mas também apresenta compromisso com o desenvolvimento da sociedade e sua concepção de EPT parece estar centrada na formação de trabalhadores e cidadãos para isenção na prática social, isso fica claro no artigo 7ª da Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal e determina os objetivos dos seus institutos de: “III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008). Outro objetivo dos institutos presente neste mesmo artigo é: “V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho

---

e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008).

Há uma disparidade entre essas instituições no que se refere às condições do trabalho docente: contrato, salário e plano de carreira. O comunicado nº.002/2016 (SENAI-DR, 2016a) de seleção de docentes do Senai-ES deixa claro que os docentes recebem o mesmo salário, independentemente do nível da formação acadêmica (graduado, especialista, mestre, doutor). Além do mais, os docentes têm os seus direitos trabalhistas regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); alguns desses direitos são o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); a carteira de trabalho assinada; as férias remuneradas; o seguro-desemprego; aposentadoria pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), entre outros. Contudo, é interessante ressaltar que, apesar desses benefícios, os professores do Senai-ES não são reconhecidos juridicamente pertencentes à classe do magistério, logo, não gozam dos direitos que são específicos à essa classe, como um plano de carreira; além do mais, possuem contrato celetista (sem estabilidade no contrato de trabalho) e o salário é fixo no que se refere ao acréscimo por titulação (SENAI-DR, 2016a).

No Ifes, as condições são outras; nos seus editais seleção de docente, como o edital nº 03/2016 (IFES, 2016) é possível entender que os professores são reconhecidos pertencentes à classe do magistério; possuem direitos previstos a essa categoria; são estatutários com estabilidade profissional; e o salário varia acréscimos por titulação e por anos de trabalho. Esses direitos são bastantes atraentes, podendo ser alguns dos motivos que impulsionam muitos profissionais a participarem dos concursos públicos (ou processos seletivos) na área do magistério para atuação na Rede Federal.

Além do mais, a relação entre professor-instituição e professor-aluno possuem configurações distintas nessas escolas. No Senai-ES, devido a sua natureza privada e sua vinculação direta com as indústrias, é estabelecida a relação mercadológica entre os sujeitos (empregado-empregador e consumidor-fornecedor) e seus serviços claramente possuem compromissos em atender aos interesses do setor produtivo (SENAI-DN, 2010). Por outro lado, no Ifes, a partir da sua natureza pública, as relações entre os indivíduos se desenvolvem na perspectiva do direito à educação

---

e ao trabalho, não havendo vinculação clara, nem direta, dos seus serviços com o setor produtivo (BRASIL, 2008).

Essas características definem a identidade de cada uma dessas instituições estudadas e trazem implicações diversas para a docência, definindo seus limites de atuação e de formação. Centras na formação dos trabalhadores, cada uma dessas instituições se debruça sobre essa finalidade de modo diferente, logo, possuem especificidades no que se refere à gestão, à organização administrativa e ao fazer pedagógico. Em outras palavras, o Senai-ES e o IFES possuem um *modus operandi* bastante arraigado, por conseguinte, a docência nesses espaços encontra-se sob forte influência dos ditames institucionais e culturais. Isso significa que os valores, as finalidades e os objetivos institucionais, bem como o currículo escolar (a organização dos conteúdos, a metodologia de ensino e a atividade de aprendizagem), entre outras normas e prescrições são alguns dos elementos que influenciam a prática de ensino, adequando-a segundo as proposições de cada uma dessas instituições.

Os ditames apregoados pelo Senai-ES e pelo Ifes podem nem sempre visar a emancipação dos alunos, podendo reduzir a atividade de ensino a instrumentalização técnica para atender às demandas do capital, principalmente se analisarmos o currículo (plano de ensino) de cada uma dessas instituições. Ao estudar sobre os objetivos e as finalidades dos cursos Técnicos em Mecânica divulgados nos currículos, é possível notar que, ainda hoje, é forte a relação entre a educação profissional e o setor produtivo. Nessa lógica, a concepção de desenvolver um perfil profissional por meio de competências necessárias à atividade laboral possui centralidade na proposta curricular das duas instituições.

Para o Ifes o objetivo geral do curso técnico em mecânica é formar profissionais que sejam capazes de executar “[...] atividades de caráter técnico e profissional na área da Indústria, com habilitação em mecânica, numa perspectiva de desenvolvimento social, econômico e político, visando à melhoria da qualidade na produção industrial” (IFES, 2006, p.8). Para o Senai-ES, o objetivo geral do curso é “Formar profissionais para atuar nos diversos segmentos do mercado, tais como instituições públicas, privadas e do terceiro setor proporcionando o desenvolvimento das capacidades técnicas, sociais, metodológicas e organizativas” (SENAI-DR, 2016,

---

p.15).

Entretanto, embora o currículo das duas instituições prescreva um trabalho docente centrado, sobretudo, nas demandas do mercado, a pesquisa evidencia que, na realidade da atividade de ensino, os professores podem propiciar uma formação para além da lógica instrumental e tecnicista. No contexto do Senai – Unidade Vitória e do Ifes - Campus Vitória, pode-se perceber que os professores realizam um trabalho que ora possui coerência aos ditames institucionais, ora vai além do que está prescrito. Isso pode ser observado nas falas dos professores, quando questionados sobre qual seria a função social da educação profissional:

A função social do Senai é propiciar a formação profissional com o foco na capacitação de pessoas para o mercado da indústria. O Senai nasceu para atender as indústrias, essa é a função social dele. Portanto, o objetivo é formar mão de obra qualificada para o trabalho na indústria (Prof.A do Senai-ES).

A função social do Senai é inserir o jovem no mercado de trabalho e educá-lo para a vida. A educação profissional é importante principalmente quando falamos em empregabilidade, pois ela contribui para a formação básica que permite as pessoas a conseguir se inserir no mercado (Prof.B do Senai-ES).

A função principal do Ifes é formar cidadãos críticos, voltada não só na formação para o trabalho, mas para a vida. A gente, no Ifes, tem um lema muito interessante: formar para a vida [...]. A missão que temos há bastante tempo é essa: formar o cidadão pleno para a vida. E vejo que a maioria dos meus colegas, professores, segue ou tenta trabalhar nessa direção (Prof.C do Ifes).

A função da educação profissional é desenvolver a capacitação técnica e a formação cidadã nos alunos. A questão da cidadania permite o aluno compreender que só saber apertar parafuso não é suficiente para uma atuação significativa no posto de trabalho e na sociedade (Prof.D do Ifes).

Pelas falas dos professores do Senai-ES, percebe-se que a função da EPT está vinculada aos interesses da indústria, bem como relacionada ao mercado e à empregabilidade; por outro lado, há alguns professores desta instituição que apontam a EPT vinculada “a formação para a vida”. Já nas falas dos professores do Ifes há uma maior uniformidade nas respostas: os professores defendem que a função da EPT não visa somente a formação de pessoas para atender as demandas do mercado, mas também a formação cidadã e humana, visando uma atuação significativa na sociedade durante toda a vida do educando. Em suma, nos relatos dos

professores do Senai-ES e do IFES, percebemos que a educação para o mercado é enfatizada; porém alguns professores também vinculam a EPT à formação humana para a vida.

Assim sendo, o trabalho docente é complexo, dinâmico e sua característica fundante é a autonomia, que permite ao educador trabalhar tanto na perspectiva de cumprir fielmente as prerrogativas das instituições escolares, como de realizar um trabalho diferenciado, ou sem compromisso com as normas institucionais. Tal autonomia forja a identidade profissional do professor. Isto significa que as características das instituições tendem a estabelecer graus menores ou maiores de liberdade de atuação do docente, mas preserva a autonomia do professor, logo, são muitas contradições que atravessam as duas instituições.

Todavia, a Lei nº.11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal, favorece nos seus institutos um ensino mais próximo da perspectiva da formação humana. Por outro lado, a Resolução nº.410/2010 (SENAI-DN, 2010), que instituiu as unidades do Senai, aponta para um ensino mais vinculado ao setor produtivo. Por conseguinte, a prática pedagógica dos professores nessas instituições apresenta resultados diferentes e pode estar intimamente implicado no perfil docente requerido pelas instituições de ensino em seus processos seletivos

Conforme os documentos institucionais analisados e as falas dos professores entrevistados, no Senai-ES tradicionalmente enfatiza-se o ensino da prática (saber fazer), isso reflete no perfil dos seus professores e, conseqüentemente, na ação docente. Como pode ser visto no Comunicado nº. 002/2016 (SENAI-DR, 20016a), o Senai-ES seleciona preferencialmente profissionais com experiência prática na indústria para atuar na docência.

**2.1.1 DOCENTE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL II – (MECÂNICA)**

**Cargo:** Docente de Educação Profissional II

**Remuneração:** R\$ 4.451,37 (Para carga Horária completa de 40 horas semanais, os demais horários reduzidos serão proporcionais)

**Benefícios:** Plano de Saúde, Vale Refeição e Gratificação por hora/aula.

**Formação:** Ensino superior completo em Engenharia Mecânica, desejável especialização.

**Experiência:** Experiência profissional na área de atuação, desejável em docência para cursos profissionalizantes.

**Conhecimentos:** Conhecimentos em Usinagem, Caldeiraria, Solda e Manutenção Mecânica.

**Local de Trabalho/Jornada de trabalho:** Linhares/40 horas semanais

**Horário de Trabalho:** 13 às 22 horas

**Vagas:** 01

Figura 1 – Requisitos aos docentes II no Senai-ES

Fonte: Senai-DR/ES (2016a).

Assim, o Senai-ES demanda atividades de ensino centradas no conteúdo prático da área tecnológica. A análise dos dados produzidos nas entrevistas com os professores dessa instituição permite inferir que há um trabalho alinhado, no qual os docentes tendem a seguir o mesmo enfoque: ensinar a prática laboral. Portanto, o Senai-ES possui maior possibilidade de propiciar um ensino vinculado ao mundo produtivo, não somente devido à sua relação com as indústrias e seu caráter privado, mas também por causa do perfil dos seus professores, que apresentam ter vivência prática no setor industrial. Nesse caso, os alunos podem, ao longo curso, desenvolver afinidade com a área e valorizar a inserção no mercado.

Em contrapartida, conforme os documentos institucionais analisados e as falas dos professores entrevistados, o Ifes apresenta um discurso que ora orienta um ensino na perspectiva da formação humana, ora retoma um ensino muito afeito à lógica do mercado. Por ser uma instituição pública, a autonomia para escolher os profissionais é mínima, o processo seletivo tende a prestigiar um perfil docente mais acadêmico, isto é, os professores com uma sólida formação teórica na área tecnológica; nesse caso, a vinculação dos professores com a prática na indústria não é garantida, como pode ser visualizado no edital nº. 02/2016 (IFES, 2016).

ÍNDICE DE INSCRIÇÃO	HABILITAÇÃO	Nº DE VAGAS	ÁREA(S) DO CONCURSO	TITULAÇÃO EXIGIDA
204	Engenharia Mecânica	01	Engenharia Mecânica (Código Capes 30500001)	Graduação em Engenharia Mecânica com Especialização ou Mestrado ou Doutorado, em todos os casos, em Engenharia Mecânica.

**Figura 2** – Titulação exigida aos docentes da EPTNM no Ifes  
Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2016).

Esse perfil docente do Ifes pode trazer implicações na atividade de ensino, o que permite inferir que os educandos da Rede Federal podem receber uma educação profissional ampla, com aprofundamento na parte teórica. O próprio perfil dos professores pode influenciar aos egressos o interesse em prosseguir seus estudos em nível de superior, em vez de se inserir no mercado de modo imediato.

---

Os dados desta pesquisa permitem inferir que tais perfis docentes apresentam limites para atuação na EPTNM na perspectiva da formação humana e integral, pois o trabalho pedagógico do professor pode ser prejudicado tanto por uma atuação restrita à prática como por uma atuação restrita à teoria, o que parece ser a realidade de cada uma das instituições em tela. A questão dos pré-requisitos para atuação na EPTNM é debatida por vários autores do campo Trabalho e Educação, tais como Moura (2008) e Machado (2008). Para esses autores, além da formação tecnológica (na dimensão teórica e prática), o professor necessitaria ter uma formação específica da área da docência, bem como um compromisso político com a educação e uma compreensão sobre a cultura organizacional da instituição de ensino em que atua, para que, assim, pudesse ter condições de desenvolver ações educativas mais amplas, para além do ensino tecnicista e centrado no mercado, comprometidas com a emancipação dos trabalhadores. Portanto, somente com a formação, ora exigida pelas instituições, não há possibilidade de realização de um trabalho docente contra-hegemônico, que ultrapasse a lógica do capital.

Todavia, a maneira como as legislações brasileiras, histórica e atualmente, normatizam a formação e a profissionalização dos docentes na educação profissional é problemática, permitindo muitas distorções e configurando-se em vários desafios para o trabalho docente. As legislações abrem margens para que profissionais sem licença para a docência atuem em salas de aula, assim, é possível que profissionais sem formação na área do magistério atuem como professores na área da EPT. Essa situação é, hoje, reforçada pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que instituiu a Reforma do Ensino Médio, autorizando a atuação de profissionais sem a formação docente, bastando apenas o notório saber para ministrar aulas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Sabe-se que o professor se forma a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano (através do trabalho escolar, lazer, descanso, atividade social, sendo pai, ou mãe, ou filho, ou aluno); ainda assim, os cursos de formação docentes são fontes de saberes relevantes, pois oferecem fundamentos científicos que permitem ao professor superar o senso comum, questionar o que sabe (ou pensa que sabe) e criar ações educativas contrárias à lógica capitalista.

---

## Considerações Finais

A discussão realizada nesta pesquisa buscou construir várias problematizações sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica, que, certamente, não foram esgotadas neste trabalho e, portanto, merecem estudos mais aprofundados. A partir da abordagem qualitativa, esta pesquisa assumiu um viés comparativo para tentar estabelecer relações entre a docência no Senai-ES e no Ifes. Não obstante, nesta pesquisa, não se teve a pretensão de estabelecer juízo de valor sobre as características identificadas de cada instituição de ensino, para apontar quem é a melhor ou a pior; mas, para compreender como a docência se estrutura em cada um desses contextos escolares. A partir da identificação de contrastes e semelhanças entre essas duas instituições de ensino, foi possível conhecer uma realidade educativa a partir da outra, bem como compreender criticamente o trabalho docente na EPT.

Portanto, este estudo comparativo entre o Senai-ES e o Ifes evidencia a especificidade da educação profissional e do trabalho docente nessa modalidade. Frente a essas considerações, é possível compreender que a EPT é atravessada por muitas concepções que se encontram em disputa na sociedade: seu resultado é a formação de trabalhadores, que, por um lado, pode estar associada aos interesses do mercado, por outro, pode visar às necessidades dos trabalhadores. Assim sendo, as instituições de ensino, ao mesmo tempo em que são demandadas pelo capital, também são consideradas pelos trabalhadores um espaço privilegiado para formação profissional, que permite a inserção e ascensão dos educandos na sociedade.

Por conseguinte, o trabalho docente se vê em meio às demandas de formação restrita ao mercado, mas também em função da emancipação dos trabalhadores. Essas contradições atravessam a atuação docente na educação profissional, exigindo um esforço político e pedagógico dos profissionais envolvidos, que precisam escolher como atuar nesse processo. Dessa forma, a atividade do professor faz toda a diferença na formação dos sujeitos; o professor, na função de mediador e orientador do processo de ensino e aprendizagem, pode relativizar a formação para o mundo do trabalho, isto é, não restringir suas práticas de ensino às

---

demandas do mercado consoante à lógica do capital, mas sim propiciar a formação humana, tendo em vista a liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos. Em suma, a partir de um trabalho dialético, o professor pode executar uma atividade flexível, que ultrapasse a lógica do capital.

Finalmente, podemos afirmar que as duas instituições pesquisadas possuem várias semelhanças, mas também importantes diferenças. Essa pesquisa permite compreender as diversas contradições que determinar a docência na EPT. Para construir uma educação profissional na perspectiva da formação humana e integral, o papel da docência precisaria ultrapassar a lógica de uma formação técnica para o emprego/mercado. Para tanto, seria necessário investir em políticas de formação de professores comprometidas com o desenvolvimento de um perfil docente completo, isto é, que fossem capazes de atender às demandas e às diversidades inerentes à educação profissional; também seria de suma importância a valorização dos docentes: salários justos, plano de carreira, incentivo para formação continuada, entre outros elementos que são necessários para melhores condições do trabalho educativo. Investir na formação e nas condições de trabalho dos professores é pressuposto básico de uma educação profissional de qualidade que visa à emancipação dos trabalhadores.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 12ª edição. Atualizada em 08/06/2016. Centro de documentação e informação edições Câmara Brasília, 2016. Disponível em < [bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_12ed.pdf?sequence=37](http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_12ed.pdf?sequence=37)> . Acesso em: 08 jun.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.415/2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras. Brasília: 2017. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 08 jun.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Acesso em: 08 jun.2020.

---

ClAVATTA FRANCO, M. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, [S.l.], Ano XXI, n.197, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

ClAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COSTA, M.A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: Realidade ou utopia?**. Curitiba-PR: Appris, 2016.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano do curso Técnico em Mecânica**. Vitória: IFES, 2006.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 04, de 17 de outubro de 2016**: complementar ao edital nº 02, de 30 de agosto de 2016. Disponível em: <[http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso\\_publico/2016/2016-02/Edital04-2016QuadrodeVagas-Retificado1.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-02/Edital04-2016QuadrodeVagas-Retificado1.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.8-22, jun-2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2020.

MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política**, v.1 : livro primeiro. São Paulo: Abril, 1983.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, V. 1, n. 1, p.23-38, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 08 jun.2020.

MOURA, M. O. **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista Trabalho e educação saúde**. Vol.1, n.1, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462003000100010&script=sci\\_abstract&tlnq=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462003000100010&script=sci_abstract&tlnq=pt)> . Acesso em: 08 jun.2020.

SENAI-DR/ES. **Comunicado de processo seletivo Senai DR/ES nº. 002/2016 – 15/01/2016a.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/15649057-Comunicado-de-processo-seletivo-sesai-dr-es-n-002-2016-08-01-2016.html>. Acesso em: 15 set.2016.

\_\_\_\_\_. **Plano do curso técnico em mecânica.** Departamento Regional do Espírito Santo. Vitória, 2016b.

SENAI-DN. **Resolução n. 410, de 30 de março de 2010.** Diretrizes da educação profissional e tecnológica do Senai. Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria (CNI), Departamento Nacional. Brasília, 2010.

**Tatiana das Mercês Januário**

Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora de Língua Portuguesa, servidora pública (estatutária), no Governo do Estado do Espírito Santo (Sedu-ES).

**Email:** tatianadasmerces@gmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3441130911231034>

**Marcelo Lima**

Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Doutorado em Educação (UFF) e pós-doutorado em historiografia da educação profissional (UFF). Professor Associado I do DEPS-CE-UFES, Membro do PPGE-UFES na linha de pesquisa "formação humana e políticas públicas", membro do Neddade, THESE e do "EM pesquisa". Vice-líder do grupo de pesquisa "Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional" com registro no CNPQ.

**Email:** marcelo.lima@ufes.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6745822194240257>

**Recebimento:** 08/06/2020

**Aprovação:** 15/06/2020

**Q.Code**



---

## Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

## Educação Profissional no Ensino Superior à Distância e o papel da tutoria para a formação humana: relato de uma experiência

---

### Professional Education in Higher Distance Education and the role of tutoring for human training: an experience report

---

### Educación Profesional em la Enseñanza Superior a la Distancia y el papel de la tutoría para la formación humana: relato de una experiencia

Diógenes, Maria Helena Bezerra da Cunha<sup>39</sup> (Macaíba, Rio Grande do Norte, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3282-1498>

Silva, Lenina Lopes Soares<sup>40</sup> (Santa Cruz, Rio Grande do Norte, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0517-4742>

Souza, Adriana Aparecida de<sup>41</sup> (Natal, Rio Grande do Norte, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6933-1121>

#### Resumo

O crescimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação tem demonstrado que vários setores da sociedade foram beneficiados e passaram por mudanças, com destaque para a Educação à Distância, que foi evoluindo a cada nova tecnologia, como a carta, o rádio, a televisão, até à *internet*. Nesse percurso, proporcionou maior alcance espaço-temporal e diminuiu a distância entre alunos e docentes. Com a *internet* e a possibilidade de atender quantidades cada vez maiores de discentes, para a composição de um curso a distância, novos atores entraram em cena, como o caso do professor mediador, considerado tutor presencial e à distância. A tutoria tem a função de orientar e acompanhar o desenvolvimento de alunos, bem como avaliar a aprendizagem, mediando o processo entre alunos e professores. Esse estudo traz como justificativa problematizadora a necessidade de compreensão do que seja tutoria na educação superior a distância, e objetiva refletir sobre a atuação dessa para a formação humana dos alunos. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e utiliza na argumentação experiências e vivências derivadas do processo de tutoria, pois busca discutir a contribuição dessa para a formação humana dos discentes. As considerações destacam que a tutoria na educação à distância tem um papel primordial para a aprendizagem de discentes no processo de formação humana, principalmente, em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

**Palavras-chave:** Tutoria. Relato de Experiência. Educação Profissional. Educação à Distância. Ensino Superior.

#### Abstract

The growth of digital information and communication technologies has shown that various sectors of society have been benefited and have passed by changes with featured for Distance Education, which has evolved with each new technology, such as letter, radio, television, to the internet. Along with this path, it provided greater spatio-temporal reach and reduced the distance between students and teachers. With the internet and the possibility to attend an increasing numbers of students, for the composition of a distance learning course, new actors came on the scene, such as the case of the

---

<sup>39</sup>Professora mediadora/Tutora do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFRN. Mestranda em Educação Profissional pelo IFRN. [mhbc.helena@gmail.com](mailto:mhbc.helena@gmail.com).

<sup>40</sup>Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Nectra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). [leninasilva@hotmail.com](mailto:leninasilva@hotmail.com).

<sup>41</sup> Pós Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. [drycacyda@hotmail.com](mailto:drycacyda@hotmail.com).

mediating professor, considered a presential and distance tutor. The tutoring has the function of guiding and monitoring the development of students, as well as assess learning, mediating the process between students and teachers. This study brings as a problematic justification the need to understand of what is tutoring in distance higher education, and aims to reflect on its performance for the human education of students. The research is bibliographic and documentary and uses as arguments and experiences derived from the tutoring process in its arguments, because seeks to discuss its contribution to the students' human formation. The considerations highlight that tutoring in distance education has a primary role for the learning of students in the human formation process, mainly in pedagogical training courses for unlicensed graduates.

**Keywords:** Tutoring. Experience Reporting. Professional Education. Distance Education. Higher Education.

### Resumen

El crecimiento de las tecnologías digitales de información y de comunicación han demostrado que varios sectores de la sociedad fueron beneficiados y pasaron por cambios, especialmente la Educación a la Distancia, que fue evolucionando a cada nueva tecnología, desde la carta, el radio, la televisión, hasta la internet. En ese recorrido, se posibilitó mayor alcance espacio temporal y redujo la distancia entre alumnos y docentes. Con la internet y la posibilidad de atender cantidades cada vez más grandes de discentes, para la composición de un curso a distancia, nuevos actores entraron en la escena, como el caso del profesor mediador, nombrado tutor presencial y a la distancia. La tutoría tiene la función de orientar y acompañar el desarrollo de alumnos, así como evaluar el aprendizaje, mediando el proceso entre estudiantes y profesores. Este estudio presenta como justificativa problematizar la necesidad de comprensión de lo que sea la tutoría en la educación superior a distancia, y objetiva reflexionar sobre su actuación para la formación humana de los alumnos. La investigación es de carácter bibliográfico y documental, y además utiliza en la argumentación experiencias y vivencias derivadas del proceso de tutoría, ya que busca discutir la contribución de eso para la formación humana de los discentes. Las conclusiones señalan que la tutoría en la educación a la distancia tiene un papel primordial para el aprendizaje de discentes en el proceso de formación humana, principalmente, en cursos de formación pedagógica para graduados sin profesorado.

**Palabras clave:** Tutoría. Relato de Experiencia. Educación Profesional. Educación a la Distancia. Enseñanza Superior.

### Introdução

A emergência das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) proporcionaram novos direcionamentos ao processo de ensino aprendizagem, principalmente na educação à distância, pois o desenvolvimento da *internet* possibilitou vias alternativas de geração e de disseminação de conhecimentos. Então advém a preocupação com a formação humana integral de alunos em processo de Educação à Distância (EaD), considerando-se que a educação superior é essencialmente educação profissional, posto que, em essência, tem a finalidade de promover a relação educação e trabalho de forma explícita.

A formação humana, conforme Severino (2006), é entendida como um processo educativo que, inicialmente, se constituiu tendo como referência a ética,

---

prossequindo para uma formação política. Porém, esse autor também observa que o processo formativo avançou para uma concepção tecnofuncionalista, na qual a ciência e a estética aparecem em extremos divergentes, mas que se tornam convergentes e formam um novo paradigma estetizante, sendo este, na visão do autor, reciprocamente mais harmonioso que os paradigmas ético-políticos necessários à educação emancipadora.

Sendo assim, a concepção de formação humana aqui defendida propugna por uma educação crítica, que não descarta a ética, da política, da ciência e da estética no contexto existencial e cultural onde ocorre. Desse modo, é esclarecedora das contradições presentes na realidade social e que se revelam nas reais necessidades e nas possibilidades da experiência humana formativa, a qual pode ser lida e visualizada na história.

As questões políticas, tecnológicas e sociais do século XXI perpassam pela compreensão dos desafios do trabalho e da educação. Nesses, os desafios apresentados pelas TDIC e pela inteligência artificial para o gênero humano são bem maiores que os enfrentados durante a Revolução Industrial, pois implicam em construção de novas narrativas para substituir as existentes até esse momento. Para Harari, “à medida que o ritmo das mudanças aumenta, é provável que não apenas a economia, mas o próprio sentido de ‘ser humano’ mude.” (HARARI, 2018, p.323, grifos do autor).

No ano 2000, de acordo com Casttels (2003), havia 378 milhões de usuários da internet (6,2% da população mundial). Desse total, 42,6% são da América do Norte, 23,8% da Europa Ocidental, 20,6% da Ásia, 4% da América Latina, 4,7% da Europa Oriental, 1,3% do Oriente Médio e 0,6% da África. Em 2018, já eram 4,021 bilhões de pessoas conectadas à rede mundial de computadores (53% de todas as pessoas do planeta), como aponta o último Relatório Digital de 2018, divulgado pelos serviços *on line Hootsuite e We Are Social* (TECMUNDO, 2018). Vemos que a América Latina chega ao século XXI com um baixo índice de acesso à *internet*, demonstrando, em nível regional/mundial, que

a lógica de ação e as práticas societárias do capitalismo globalizado - não vem dando certo. Mostra também que, a educação além de não ser tratada

---

como determinante para o processo de humanização (mesmo dentro do processo de fortalecimento do sistema capitalista); tem sido tratada como meio, produto e produção para o mercado, notadamente, nos países em desenvolvimento, nos quais a educação vem se tornando uma mercadoria geradora de lucros para as agências internacionais financiadoras dessa nesses países. (LIMA, SILVA; SILVA, 2016, p. 47).

Nesse sentido, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que mede anualmente os hábitos e comportamentos de usuários da internet brasileira, mostrou, em 2018, que 33% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à *internet*. Isso ocorre por motivos diversos, entre esses a falta de computador e o valor do serviço de internet muito alto para os moradores do domicílio (Cetic.br, 2019). Ainda assim, de acordo com o Censo Digital da EaD, realizado pela Associação Brasileira de Educação à Distância, a quantidade de cursos oferecidos em EaD no Brasil em 2018 foi de 16.750 totalmente à distância e 7.458 semipresenciais, sendo grande parte de cursos de especialização *lato sensu* e graduação chamados tecnológicos (Censo EAD.BR, 2019).

A EaD foi um dos setores mais beneficiados com os avanços tecnológicos contemporâneos, desde a atuação das equipes pedagógicas aos recursos tecnológicos utilizados. Esses têm se tornado grandes aliados da educação pública e do mercado educacional no Brasil e, de igual modo, da disseminação e divulgação do conhecimento pelo uso cada vez maior das tecnologias digitais que cabem na palma da mão e permitem a leitura de livros, jornais, aulas em salas virtuais entre outros benefícios sociais e educacionais.

Nesse sentido, Carvalho (2015) afirma que

o uso das TIC's modificou a infraestrutura de diversos setores da sociedade, facilitando, sobretudo, a formação de redes e a descentralização das atividades de gestão. A formação de redes na sociedade da informação abrange não somente as relações entre produção do conhecimento e tecnologia, envolvendo as dimensões socioeconômicas e culturais (CARVALHO, 2015, p. 72).

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer que a EaD no Brasil trouxe novas possibilidades para a aprendizagem de pessoas que não tiveram acesso à educação na considerada idade certa, por motivos que vão além do que propomos discutir nesse trabalho, mas, que necessariamente passam por questões econômicas

---

e de acesso à educação nos espaços onde residem. Essa modalidade de educação foi evoluindo a cada nova tecnologia, registrando-se em sua história o ensino por meio de carta, do rádio, da televisão, até a Revolução Tecnológica com o uso de computadores e via internet.

Nesse percurso histórico, a EaD proporcionou maior alcance espaço-temporal e diminuiu a distância entre alunos e equipes docentes, porém, por se tratar de formação humana, coexiste nesse processo um vínculo essencial: a convivência do gênero humano em busca de uma educação emancipadora em sentido ético e político (SEVERINO, 2006), principalmente por se tratar de educação profissional em um momento em que o trabalho exige dos humanos habilidades cognitivas jamais exigidas (HARARI, 2018).

No contexto no qual esse estudo é desenvolvido, os papéis que antes professores e alunos tinham que exercitar são transformados pelo uso das tecnologias e recursos que nem sempre podem ser configurados como à distância, tendo em vista que há recursos que possibilitam a presença virtual entre os interlocutores que podem ser alunos e professores. Nessa lógica, a EaD via internet redefine os papéis conhecidos historicamente e forja, em suas práticas, que sejam construídas novas formas de mediação para atender uma demanda cada dia mais crescente. Todavia, uma observação crítica desses papéis é necessária para possibilitar compreender que a educação planejada para a EaD tem privilegiado a ênfase no mercado de trabalho como dimensão determinante da vida e, ao privilegiar essa dimensão,

nega ao homem a formação humana integral por meio da ciência, da cultura, da arte e da tecnologia. Isso impede que este usufrua dos bens de cidadania e de consumo, vinculados aquilo que pode torná-lo apto a uma nova sociabilidade pelas conquistadas condições materiais de existência de acordo com sua humanidade, com dignidade e liberdade - compósitos de emancipação social (LIMA, SILVA; SILVA, 2016, p. 48).

Sendo assim, é no sentido da promoção de uma educação emancipadora que nesse artigo temos como questão problematizadora a necessidade de compreensão do que seja tutoria na educação superior à distância, buscando refletir sobre a atuação dessa para a formação humana (crítica e emancipadora) dos alunos, privilegiando o que essa preconiza.

---

Assim tem-se como objetivo discutir o papel da tutoria para a formação humana, no contexto da EaD, em um Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, por meio do relato de uma experiência vivenciada nesse curso.

Nessa direção, o texto traz reflexões sobre as contribuições da tutoria para a formação humana no curso em questão considerando que a metodologia se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica, que envereda pela análise documental e traz como argumentação um relato de experiência, no qual buscamos apontar as contribuições que a tutoria pode oferecer na sua relação mediada com os discentes para a formação humana em uma perspectiva emancipadora, como nos ensina Severino:

o compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente (SEVERINO, 2006, p. 632).

Salientamos que tutor à distância tem o papel de observar e organizar todo o fluxo de conhecimento no processo de aprendizagem, bem como o de tirar dúvidas dos alunos após discuti-las com o professor responsável. Dessa forma, sua mediação no processo de apropriação e disseminação de conhecimentos pode se constituir como a “passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente” como citado por Severino (2006), o qual traduzimos para: do senso comum para uma atitude científica diante do conhecimento.

Dentro das possibilidades acadêmicas, o relato de experiência é uma das formas de divulgação científica e de disseminação de práticas pedagógicas, sendo considerado como metodologia no sentido de que descreve uma dada experiência da prática consubstanciada pela teoria que embasa o trabalho realizado, portanto, funciona como empiria quando se deseja adequá-lo a um artigo acadêmico. Os relatos de experiências são, assim, um modo ou forma de registrar práticas de ensino novas ou inovadoras com a finalidade de apontar contribuições relevantes para uma área de atuação. No caso desse estudo, em específico da EaD.

Esclarecemos que, na instituição onde a experiência em relato ocorreu,

documentos dão conta de que o ser humano é visto de forma integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política, e reconhece a identidade de seus semelhantes” (CEFET-RN, 1999, p. 47). Essa concepção de ser humano possibilita mediar conhecimentos com a finalidade de garantir o direito a uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados em direção à educação cidadã e emancipatória. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas poderão ser, no processo de tutoria, contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando formação humana integral do cidadão autônomo e emancipado, notadamente na formação docente daqueles que tiveram uma preparação profissional inicial, bacharelesca e instrumental.

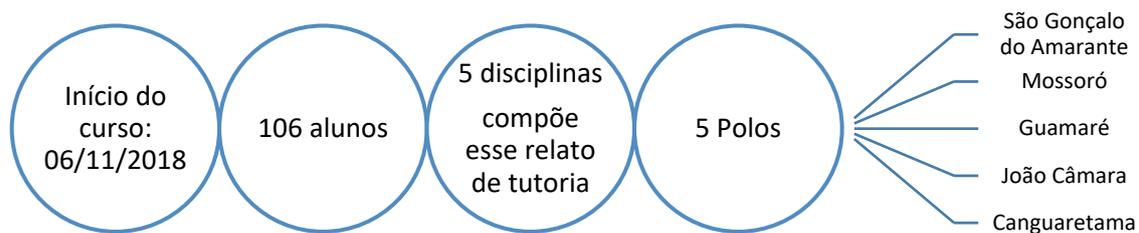
Essa perspectiva implica à tutoria competência técnica e compromisso ético para mediar conhecimentos imprescindíveis à vida em sociedade. Estes podem se revelar em uma atuação profissional na qual o trabalho da tutoria possa ser pautado em discussões que tragam uma narrativa na qual as transformações sociais, políticas e culturais sejam mostradas como necessárias à edificação de uma sociedade igualitária, mesmo na convivência de projetos societários em constante disputa como na brasileira (MOURA, 2014).

A experiência relatada contempla a contextualização, os objetivos e os fundamentos teórico-práticos que fundamentaram a experiência na tutoria. Desse modo, acreditamos que o tutor tem um papel primordial junto ao processo educacional dos alunos do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. O referido curso é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Natal - Zona Leste*, que

oferece vários cursos a distância de demanda institucional, bem como por meio da Rede Escola Técnica do Brasil (Rede e-tec Brasil) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): são nove cursos de especialização, dois de graduação, sete técnicos de nível médio subsequente e seis cursos de formação inicial e continuada, todos na modalidade a distância, atendendo a cerca de 5.000 alunos nas salas de aula virtuais dos polos de apoio (IFRN – EaD, 2019).

O levantamento de dados para o presente estudo foi realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma *Moodle* - utilizada pelo *Campus Natal* -

Zona Leste, que disponibiliza para os alunos e professores materiais didáticos e ambientes para a interação entre professores formadores e mediadores, alunos e coordenação do curso de forma restrita, a partir do acesso individual com a matrícula e senha. O Moodle<sup>42</sup> é uma plataforma voltada ao ensino à distância e, por ser *software* livre, pode ser utilizado por qualquer instituição de ensino. O sistema pode ser configurado para atender as necessidades da instituição e é isso que vem acontecendo com o AVA no IFRN, pois a partir de suas demandas, a plataforma vem sendo melhorada, de forma que o acesso ao ambiente é feito através de *login* e senha. A Figura 1 traz dados básicos do relato de experiência da tutoria.



**Figura 1:** Dados de caracterização do relato de experiência de tutoria  
Fonte: os autores, AVA (2019)

A Figura 1 apresenta os dados quantitativos do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, selecionados para caracterização do relato de tutoria. Esse curso teve início com 151 alunos em novembro de 2018, porém no contexto para este relato algumas evasões e reprovações já haviam sido registradas, levando ao quantitativo de 106 alunos em outubro de 2019.

### **Educação à distância e uma experiência na tutoria de um curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados**

A educação à distância no Brasil, de acordo com Barros (2019), teve início na década de 1960, e as aulas eram transmitidas por rádio e era enviado material impresso para os alunos. O Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor eram os maiores responsáveis pelo ensino a distância no nosso país nesse momento. Seus cursos eram direcionados à educação profissional, tais como: técnico em eletrônica,

<sup>42</sup> Disponível em <https://moodle.org/>

---

secretária, técnico em contabilidade dentre outros.

Ainda de acordo com Barros (2019), foi em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que o país avançou na EaD. Nesse sentido, se constituíram os primeiros cursos superiores regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC), que, por meio do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, institui a Secretaria de Educação à distância (SEED), para articular os assuntos que envolvessem a EaD. Foi nesse período que a TV Escola foi criada para “proporcionar a melhoria da qualidade de ensino públicas mediante a formação continuada de professores/as de educação básica” (CARVALHO, 2015, p. 140). Muitas vezes, a TV Escola é, ainda hoje, utilizada em sala de aula com os próprios alunos.

A Lei nº 9.394/1996 possibilitou o crescimento da EaD, e nessa lógica, com a informatização proporcionou, entre os anos de 2004 e 2005, o aumento 32%, tendo nesse período 215 cursos reconhecidos pelo MEC (BARROS, 2019).

Estamos em 2020, e a EaD vem crescendo a passos largos, com o avanço tecnológico, e com a internet, ampliou as oportunidades de alunos dos mais variados níveis de instrução a terem acesso a conhecimentos sem que isso advenha de um professor presencial. Nesse sentido, uma das grandes discussões tem sido em torno do papel do tutor na EaD como um profissional importante no processo de consolidação e mediação de conhecimentos sistematizados nessa nova realidade da educação.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996. Destacamos o artigo 1º e o 2º desse Decreto como forma de demonstração das normativas que regularizam a oferta da EaD e de ensino superior a distância. Vejamos:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de

---

acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. (BRASIL, 2017).

Silveira, Souza e Silva (2019) destacam que a EAD colabora para uma nova função para o professor. Nesse novo contexto, ele aparece também como tutor à distância e tem a missão de orientar e/ou mediar as atividades dos alunos desta modalidade. Os autores ainda apresentam que o MEC (BRASIL, 2007) reconhece o papel do tutor, logo enfatizam o papel fundamental que este profissional exerce no processo educacional de cursos no ensino superior, no ensino básico e na educação profissional.

O IFRN é uma instituição que conta hoje com 22 *campi* em diversas cidades do Estado. Ela foi estruturada para atuar na Educação Profissional em níveis básico, técnico e tecnológico e superior, incluindo nesse nível pós-graduação *lato e stricto sensu*. O *campus* Zona Leste de Natal (EaD) é o campo empírico dessa experiência, apresentando, em seu quadro de cursos, 6 cursos de Formação Inicial e Continuada; 1 curso técnico concomitante; 3 técnicos subsequentes; 3 graduações e 10 cursos de pós-graduação *lato sensu* (IFRN, 2019).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estudado, as atribuições dos tutores a distância são as seguintes:

- a) Acompanhar os acadêmicos em todas as disciplinas do período;
- b) Orientar o acadêmico para estudo a distância, incentivando a autonomia da aprendizagem;
- c) Registrar o progresso, as dificuldades e os resultados obtidos;
- d) Orientar, com clareza, o acadêmico que apresentar dificuldade para navegar pelo ambiente virtual ou a entender a metodologia adotada no curso;
- e) Discutir, com o auxílio do Professor Formador de cada disciplina, os conteúdos de cada disciplina;
- f) Acompanhar a avaliação da aprendizagem dos acadêmicos, bem como a elaboração do TCC, de Relatórios, e outros procedimentos;
- g) Dar suporte ao acadêmico que esteja tendo dificuldades em acompanhar os conteúdos;
- h) Propor estratégias de estudo;
- i) Orientar os acadêmicos sobre a importância da pesquisa científica;
- j) Incentivar debates e produções individuais e coletivas;
- l) Auxiliar o professor na correção de avaliações quando solicitado;
- m) Representar o professor nos fóruns quando solicitado;
- n) Fazer um mapeamento, com a finalidade de acompanhamento, dos acessos dos alunos, com vistas a agir preventivamente nos mecanismos que podem desencadear em evasão.

- o) Promover o sentimento de pertencimento do aluno no curso por meio de propostas de atividades integradoras e comunicação mediada por tecnologia;
- p) Promover um ambiente igualitário e seguro para as manifestações, incentivando a aprendizagem colaborativa, o tratamento igual a todos os participantes, de modo dialógico, inclusivo e sem formalidades;
- q) Engendrar feedback construtivo, em linguagem dialógica e interativa, analisando cuidadosamente as respostas individuais, com comentários objetivos referendados nos critérios de avaliação, pontuando considerações sobre como melhorar a produção;
- r) Criar um pronunciamento marcadamente pessoal mantendo regularidade de contato tendo como objetivo a promoção da autonomia do aluno (IFRN, 2018, p.23).

Tais objetivos auxiliam o tutor para além do acompanhamento puramente acadêmico no processo de formação humana integral do aluno, reverberando para considerá-los a base para tal formação. Dessa forma, é válido no processo de tutoria considerar também as tecnologias, a ciência e o contexto social, com propostas, orientações, diálogos e acompanhamento dos desempenhos e atitudes dos alunos diante das demandas do curso, proporcionando-lhes a compreensão de seu fazer e de ser docente em uma sociedade capitalista, cindida em classes antagônicas, na qual o trabalho docente assume papel preponderante, no sentido da transformação social (MOURA, 2014).

O tutor, segundo Prado, Castell, Lopes, Kobayashi, Peres e Leite (2012), exerce um papel fundamental na EaD porque possibilita a interação personalizada e contínua dos alunos com o conhecimento. Nesse sentido, viabiliza via sistema (de comunicação instantânea, AVA, e-mail) a articulação necessária entre os elementos do processo de ensino aprendizagem para que a educação alcance seus objetivos propostos. Ademais, “sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 21). Desse modo, o tutor trabalha com os alunos na diminuição da distância geográfica por meio das tecnologias, de modo que, contribui com sua aprendizagem.

É importante destacar que a proposta do Projeto Político Pedagógico do IFRN (IFRN, 2018) visa a formação humana de seus alunos, logo, as práticas são voltadas para desenvolver a reflexão e o pensamento crítico, de modo que os alunos consigam relacionar os conhecimentos adquiridos no conteúdo das disciplinas para

---

fazer uma relação com sua realidade, bem como proporcionar o diálogo crítico na construção do conhecimento. Desse modo, possibilita ao tutor que, mesmo já sendo graduado como bacharel ou tecnólogo e já possuindo uma habilitação em sua graduação inicial, se aproprie de uma formação como professor com as características e conhecimentos necessários ao trabalho docente no sentido da formação humana emancipatória.

### **Relato de experiência na tutoria do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados**

Em 2017, concluímos o curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados em que atuamos como tutora na EaD, porém na modalidade presencial, no IFRN - *Campus* Parnamirim. Logo, o curso cuja experiência relatamos era uma experiência já praticada, pois a compreensão de que deveríamos formar os alunos para a docência já havia sido assimilada, porém ainda havia a necessidade de compreender como se daria essa formação na EaD, considerando-se que a docência pressupõe formação humana integral, crítica e emancipadora.

Inicialmente, no curso estavam matriculados 151 alunos de diferentes localidades, diferentes formações iniciais e idades, sendo mais um desafio a ser trabalhado pelos professores e tutores. Outro ponto a ser levado em consideração é a oferta em rede<sup>43</sup>, em que conteúdos, calendários e práticas deveriam ser iguais ou semelhantes para manter o padrão do curso como um todo.

Os alunos, que estavam agrupados por polos, foram distribuídos por tutores, sendo o polo de São Gonçalo do Amarante o mais numeroso, com 74 alunos, distribuídos para 3 tutores, enquanto os demais ficaram com um polo por tutor. Sendo minha primeira experiência como tutora, tive que assimilar as *nuances* que diferenciam um professor de um tutor para não ir além do que era solicitado pela professora. Quanto ao acompanhamento junto aos alunos, a coordenação nos passou a importância da praticidade e da velocidade para responder os alunos e suas

---

<sup>43</sup> Formação em rede refere-se ao desenvolvimento e oferta de cursos por institutos em diferentes localidades que seguem o mesmo calendário acadêmico, por exemplo, o curso em discussão é ofertado pelos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Maranhão, Roraima, Ceará, Mato Grosso e Minas Gerais por adesão a proposta, cada estado com seus polos locais.

---

demandas, gerando uma maior cumplicidade entre o tutor e o aluno.

A comunicação com os alunos via *Moodle* também foi um item a ser refletido, pois a interpretação de uma mensagem difere muito de indivíduo para indivíduo. Por isso, elas são bem pensadas antes de enviadas para evitar ambiguidades e para não acarretar algum problema para alunos e equipe docente, considerando as diferentes experiências e conhecimentos de cada aluno.

A primeira atividade para os tutores foi compreender a proposta desse curso, realizada em reunião antes do início das aulas, para que o processo de tutoria ocorresse a partir do entendimento de que o curso visa licenciar graduados não licenciados, que são bacharéis e tecnólogos, tornando-os habilitados em suas formações iniciais para o exercício da docência, como diz o objetivo apresentado no PPC do curso:

O presente Curso tem como objetivo geral, ofertar formação pedagógica, para profissionais graduados, não licenciados, capacitando-os para o exercício do magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). (IFRN, 2018, p.15)

É interessante apontar que essa é a primeira oferta do curso via EaD, tendo em vista que sua primeira versão foi um curso presencial, e com essa nova proposta vem também novos desafios que foram descritos em seu PPC, além de sua organização em rede. Para Dias, (2003, p.5 *apud* IFRN, 2018, p. 14), essa junção da EaD com a formação em rede gera “[...] facilidades que as tecnologias disponibilizam para construir uma experiência de educação e comunicação aberta e global, que tem o seu maior impacto nas formas emergentes de interação social nas redes de conhecimento [...]”.

No trabalho de tutoria, nós acompanhamos os alunos pelo AVA, acessamos e verificamos a frequência de acessos dos alunos. Dependendo da nota de uma determinada atividade ou da identificação de um plágio; conferimos se o aluno acessou o material da disciplina ou se a pesquisa dele foi puramente externa. Frequentemente, enviamos propostas de atividades suplementares e/ou materiais *online* que complemente o material disponível no AVA.

Alguns alunos estão graduados há alguns anos e sua prática na escrita,

---

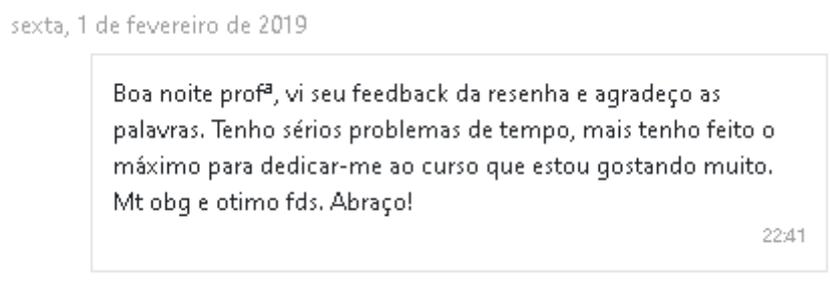
principalmente na escrita científica está, como um aluno disse, “enferrujada”. Desse modo, orientamos que os alunos participassem do IV Seminário Internacional de Educação à distância (SEMEAD), promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em 2019. Essa foi uma oportunidade importante para eles que pudessem apresentar uma produção própria, com alguns traços pedagógicos apreendidos no curso, integrados à sua formação inicial, e houve alunos que escreveram sobre temas dentro do que já fora construído durante o curso de formação supracitado. A instituição proporcionou o transporte dos alunos dos polos do interior do Estado para a capital, tendo em vista que eles mostraram mais interesse que os alunos da capital, o que foi gratificante, pois os encontramos empolgados com a produção científica voltada às experiências na EaD no cenário à época do evento. Assim, a tutoria pode cumprir um de seus objetivos, qual seja “orientar os acadêmicos sobre a importância da pesquisa científica” (IFRN, 2018, p.23).

Acompanhamos os alunos de São Gonçalo do Amarante desde a primeira disciplina, com 58 estudante divididos entre 2 tutoras. As tutoras do curso não se conheciam, mas com as constantes reuniões mensais ou semanais (dependendo da demanda), e por intermédio de conversas via *Whatsapp* mantivemos uma ótima relação e negociamos bem as práticas perante a turma. Isso é importante, pois é percebido pelo aluno quando a equipe não apresenta um bom relacionamento, visto que as informações podem ser passadas de forma equivocada por falta de comunicação entre o grupo, faltando o alinhamento entre os membros que produzem um bom andamento com o processo educativo dos alunos.

Observamos que a comunicação entre tutores de disciplinas diferentes ainda é falha, causando dúvidas entre os alunos, que até mesmo se confundem ou desconhecem a disciplina que o tutor acompanha. Essa constatação se deu pela verificação de que, por várias vezes, os estudantes tiram dúvidas de outras disciplinas e, quando questionados sobre a disciplina, ou troca ou não lembra o nome da matéria. Quando a dúvida é muito específica, repassamos à coordenação, que aciona a equipe da disciplina em questão ou tentamos ajudar o aluno no que nos compete.

O trabalho do tutor com a EaD tem como uma de suas principais

funções atender a necessidade de *feedback* não só das atividades como dos questionamentos, sendo assim, não é apenas uma forma de justificar apenas a nota, mas de orientar para as próximas atividades. É no momento de atendimento dessa necessidade que percebemos o quanto o *feedback* em uma atividade é fundante para decisão de continuidade no curso dos alunos. A princípio, podemos dizer que escrever o *feedback* é a etapa mais demorada da atividade de um tutor, porém ao receber mensagens de agradecimento pelo *feedback* por alunos, informando que vão melhorar nas próximas atividades, a função do tutor passa a ser vista com outros olhos. Essas assertivas podem ser confirmadas na Figura 2, a qual apresenta o retorno de uma aluna após ler o *feedback* dado em uma das atividades.



**Figura 2:** Resposta de um aluno ao feedback dado de uma atividade  
Fonte: os autores, AVA (2019)

Foi a partir de mensagens como essa que percebemos o quanto o *feedback* de um professor era importante, principalmente na EaD, em que o distanciamento entre professores, tutores e alunos torna uma simples mensagem valiosa para o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa mediação contribui para atender um dos objetivos do curso para a tutoria, qual seja, “criar um pronunciamento marcadamente pessoal mantendo regularidade de contato tendo como objetivo a promoção da autonomia do aluno” (IFRN, 2018, p.23).

Nesse processo de retorno ao aluno, buscamos construir uma relação entre o conteúdo discutido e explorado nas atividades relativas a essa com a realidade dos alunos, de modo a estimular o pensamento crítico e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo um momento em que de fato o tutor desenvolve as bases de formação humana. O PPC do curso aborda esse tema quando diz que

Aliada a essa vertente, na formação deste profissional, primamos pela integração dos conhecimentos viabilizados pelas atividades de formação que

---

serão desenvolvidos ao longo do curso e pelo Seminário de Final de Curso, onde todos os estudantes apresentarão o resultado de seus trabalhos práticos e de investigação, os quais deverão ter como princípio norteador a multidisciplinaridade (IFRN, 2018, p.17).

Esses momentos de formação e os seminários proporcionam um contato presencial entre professores, tutores, coordenação e alunos. Esses eventos são vistos como importantes e necessários pelos alunos, os quais, em várias oportunidades, nos cobram mais momentos e tempo para tal contato. Assim, diferentemente da prática docente presencial, na qual até mesmo um olhar entre professor e aluno já é uma mensagem enviada e compreendida, no caso da tutoria à distância há um tempo de no máximo 48 horas para essa compreensão. Ou seja, o tutor trabalha de formas síncronas e assíncronas e deve administrar esses aspectos para a efetividade de sua prática docente.

Uma característica negativa da EaD ainda é a evasão, a qual os tutores tentam evitar por meio do acompanhamento e da orientação junto aos alunos, de forma que, muitas vezes, se tornam um conselheiro, um psicólogo de um estudante que pensa em desistir, e os motivos são os mais distintos, no caso desse curso.

Podemos citar alguns casos, como alunos que acreditavam que estavam cursando pedagogia, ou seja, sua compreensão inicial foi errada e não houve questionamentos à equipe de apoio, logo, esse entendimento os fez desistir e evadirem-se do curso, enquanto outros justificam a desistência por problemas de saúde, como depressão e gravidez de risco, problemas com o trabalho (justificando a falta de tempo para as atividades), falta de tempo (por causa dos filhos e do trabalho), enfim, os relatos com as motivações para a evasão são muitos. Nesse curso, há vários momentos de mensagens enviadas, com perguntas se havia algo errado ou se havia alguma maneira de ajudar, as quais não eram respondidas e, após um período, a coordenação nos avisava sobre a desistência do aluno. Há alunos resistentes à nossa comunicação enquanto tutor. Temos alunos nessa turma que não nos respondem, preferindo manter a comunicação com o professor ou com a coordenação.

Junto às especificidades presentes no ensino à distância, o curso de Formação para Graduados não Licenciados apresenta as especificidades de um público heterogêneo, dando ao tutor a possibilidade de aprender com o essa mistura

---

de experiências e sugestões que temos como feedbacks dos alunos e, como estamos em comunicação direta com eles, podemos passar para os professores e coordenadores nas reuniões para as próximas ofertas do curso, visto que essa é a primeira oferta na modalidade EaD do *Campus Natal - Zona Leste*.

A tutoria permite vivenciarmos ora uma sala barulhenta cheia de alunos, ora um silêncio perturbador; há momentos em que a caixa de mensagens e os fóruns de dúvidas estão em alvoroço, porém, há períodos que os alunos somem e cabe a nós trazê-los de volta à sala de aula, ou seja, ao ambiente virtual de aprendizagem. São esses momentos de silêncio que a atenção deve ser redobrada, é nesse momento que o aluno está passando por alguma situação difícil ou por alguma aflição, necessitando de apoio, e caso não haja esse sentimento de empatia, a ideia de desistir do curso será recorrente e talvez se concretize, gerando no estudante um sentimento de frustração, como aconteceu com um aluno que tem um problema de saúde e, devido a ele, já desistiu de outros cursos.

É importante destacarmos que esse método só é possível porque buscamos nos inspirar no processo de ensino-aprendizagem que contribua para uma formação humana integral, na qual o aluno consiga relacionar saberes e construir reflexões, bem como ter um pensamento crítico que ancore as transformações sociais necessárias a seu processo de formação humana, como nos ensina Severino (2006) e Harari (2018).

### **Considerações Finais**

As reflexões acerca da EaD e da formação humana aqui expostas estão alicerçadas na prática experiencial e trazem como aporte discursivo e argumentativo vivências de uma das autoras no processo de tutoria, no sentido de que ele tem como finalidade contribuir para a formação humana de discentes nesse processo, conforme os objetivos da tutoria na EaD.

Desse modo, reafirmamos que o relato de experiência é uma metodologia que descreve uma dada vivência profissional, de modo a apontar as contribuições relevantes para uma área de atuação, no caso específico a tutaria na EaD, atividade

---

laboral que requer pesquisas e estudos voltados para uma prática imersa em dúvidas quanto à profissionalidade e atuações requeridas para tal trabalho.

A discussão sobre o papel da tutoria na formação humana dos alunos em um curso de graduação para não licenciados trouxe algumas dimensões que devem ser consideradas em estudos acerca do tema, tais como: a demora para regularizar a EaD no Brasil com Lei nº 9.394/1996 e suas regulamentações posteriores, que trouxeram, *a priori*, a formação dos professores da educação básica, o que proporcionou maior visibilidade em uma modalidade que já existia. Outro ponto considerado nessa discussão foi o projeto do curso que aborda o olhar pedagógico para profissionais que são, em muitos casos, professores com formações puramente tecnológica ou de bacharelado, com atuações voltadas às suas experiências como aluno, dando ao tutor a função de atuar como mediador entre professores e alunos, entre conhecimento e prática docente, à medida que os alunos demonstram suas carências e curiosidades. É nesse último ponto que se revelam para a tutoria, de forma contundente, as possibilidades de uma formação mais humana no processo de ensino na EaD, pois buscamos apreender, a partir da experiência docente na tutoria, as relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem para que o ensino na EaD vá além de uma formação instrumental.

Nesse sentido, o tutor necessita estar disposto a aprender com as conjunturas do processo de ensino e aprendizado em um curso EaD. Não basta responder dúvidas e corrigir atividades, é necessário lembrar que são pessoas que colocam seus futuros acadêmicos nas mãos de professores e tutores, logo devemos apoiá-los e conduzi-los ao caminho da leitura, da persistência, do salto sobre obstáculos do cotidiano, além de construção reflexiva e crítica, os encaminhando para o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca da realidade vivida para, por fim, comemorar, mesmo que à distância, o sucesso de seus alunos, pois eles estarão na sociedade, refletindo acerca das experiências e aprendizados de toda a equipe e do curso.

A tutoria na EaD é responsável pela mediação entre professores, plataforma e alunos, dando conta da mediação do conhecimento necessário à formação do aluno. Assim, o tutor não só precisa estar atento ao aluno, como a todo

o processo de ensino e aprendizagem em que está inserido; atento às alterações e atualizações que podem ocorrer na plataforma, vista como assustadora para alguns estudantes que se envergonham de dizer que estão com dificuldades em assimilar a modalidade de ensino a distância à sua vida. É na tutoria que se identifica o aluno com dificuldades para auxiliá-lo sem que ele perceba ou simplesmente oferecendo uma discreta e essencial ajuda. Portanto, consideramos que a tutoria se torna ainda mais necessária quando se trata de educação profissional, visto que as disciplinas em que atuam serão comparadas às do mercado de trabalho a todo instante pelos alunos, bem como com as ações necessárias à sua vida profissional como docente.

## Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação à distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: **InterSaberes**, 2019. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO DIGITAL EAD 2018 PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 01 out. 2019.

BARROS, J. **Educação à distância**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-distancia.html>. Acessado em: setembro de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação à distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília, DF: MEC, 2007.

CARVALHO, Guilherme Paiva de. **Tecnologias digitais e Educação à distância**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CENSO EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018** = Censo EAD.BR: *analytic report of distance learning in Brazil 2018* [livro eletrônico]/[organização]

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC.br. Pesquisa TIC Domicílios – 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>. Acesso em 26 mai. 2020.

ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES. **Anais...** Vol. 01, nº 03 – nov de 2019. ISSN - 2448-4210. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1VMfEXzN5n2eHo3p3rMTLu5Ty305oK1hx/view?usp=sharing>. Acesso em mai. 2020. INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, Natal, 2018.

LIMA, É. R. S. de; SILVA, F. N. da; SILVA, L. L. S. A Educação Profissional no Brasil e os horizontes utópicos de alguns de seus principais intérpretes **Revista Ensino Interdisciplinar**, UERN, Mossoró, RN v. 2, nº. 05, Julho/2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/download/1952/1051>. Acesso em: mai. 2020.

TECMUNDO. **Mais de 4 bilhões de pessoas usam a internet ao redor do Mundo**. Tecmundo, 2018. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/126654-4-bilhoes-pessoas-usam-internet-no-mundo.htm>. Acesso em: 30 set. 2019.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

PRADO, C.; CASTELI, C. P. M.; LOPES, T. O.; KOBAYASHI, R. M.; PERES, H. H. C.; LEITE, M. M. J. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista da Escola de Enfermagem**, USP, v. 46, p. 246-251, 2012.

SILVEIRA, R. A. M; SOUZA, M. M. P de; SILVA, W. V. K. de M. **O papel do tutor como mediador da aprendizagem na Educação à distância**. Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/192.pdf>. Acessado em 2019. Acesso em 30 set. 2019.

PORTAL IFRN – **EaD** – *Campus Natal Zona Leste*. Institucional. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/institucional/sobre-o-campus/>. Acesso em: 30 set. 2019.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

**Maria Helena Bezerra da Cunha Diógenes**

Macaíba, Rio Grande do Norte, Brasil.

**Minicurrículo:** Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013) e graduação em Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN (2017).Cursando o Mestrado em Educação Profissional, iniciado em 2019, pelo PPGEPI/IFRN, e Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância, iniciado em 2019, pelo IFRN Campus EaD. Atualmente é professora mediadora/Tutora do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, ofertado pelo IFRN. Tem experiência na área de Tecnologia da Informação, com ênfase em Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: projeto integrador, prática pedagógica, mercado de trabalho e etiqueta, manutenção e suporte em informática.

**Email:** mhbc.helena@gmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0081782426948276>

**Lenina Lopes Soares Silva**

Santa Cruz, Rio Grande do Norte, Brasil.

**Minicurrículo:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Nectra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

**Email:** leninasilva@hotmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1487610808390702>

**Adriana Aparecida de Souza**

**Cidade, Estado e País:** Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

**Minicurrículo:** Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). É Pós Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Direitos Humanos e Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: violência, Juventude e Políticas públicas em Educação.

**Email:** drycadyda@hotmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4374508981403235>

**Recebimento:** 04/06/2020

**Aprovação:** 15/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

## Os saberes e os desafios da docência: o que dizem os professores da Educação Profissional e Tecnológica

---

### The knowledge and challenges of teaching what teachers of Professional and Technological Education say

---

### El conocimiento y los desafíos de la enseñanza: lo que dicen los profesores de Educación Profesional y Tecnológica

---

Marizete Bortolanza Spessatto<sup>1</sup>, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-0213-833X>

Maria dos Anjos Lopes Viella<sup>2</sup>, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-5218-189X>

Celso João Carminati<sup>3</sup>, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-3638-5489>

#### Resumo

Este texto tem como objetivo fazer um percurso pelas pesquisas que realizaram o estado da arte sobre os saberes necessários à docência tanto na educação em geral quanto na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Pretende-se dialogar com esses autores, indagando se há algumas particularidades nesses saberes que permitam afirmar que para a EPT os saberes e desafios da docência são diferentes de outros níveis e modalidades de ensino. Feito isso, será tecido um diálogo com Freire (1996) e Aguiar Júnior (2010) que tratam, respectivamente, dos saberes necessários à formação do educador e dos desafios à prática docente. Para articular esses objetivos, foram aplicados questionários com 43 professores de uma instituição da rede EPT, guiadas principalmente pelos cinco desafios da docência elencados por Aguiar Júnior, quais sejam: promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares, ressignificar conteúdos escolares, construir um currículo composto por atividades, estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes e lidar com a diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes.

**Palavras-chave:** Docência. Educação Profissional. Desafios da educação. Saberes docentes. Formação de professores.

#### Abstract

This text aims to trace a path through researches using the state of the art about the knowledge necessary for teaching both in general education and Professional and Technological Education (EPT). It is intended to dialogue with these authors, questioning if there are any particularities in this knowledge that is safe to affirm that for EPT the knowledge and challenges of teaching are different than other levels and modalities of education. Once that is done, a dialogue with Freire (1996) and Aguiar Júnior (2010) will be created, which tells, respectively, about the knowledge necessary to the teacher formation and about the challenges of the teaching practice. To articulate these objectives, questionnaires were applied with 43 teachers of an EPT institution, guided mainly by the five teaching challenges listed by Aguiar Júnior, which are: promoting and sustaining student engagement in school tasks, reframing

---

<sup>1</sup> Professora no Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, [spessatto.mari@gmail.com](mailto:spessatto.mari@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora no Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, [mariadosanjosv@gmail.com](mailto:mariadosanjosv@gmail.com).

<sup>3</sup> Professor no Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, [cjcarminati@gmail.com](mailto:cjcarminati@gmail.com).

---

school contents, building an activity curriculum, establishing productive and discursive interactions with student participation and dealing with cultural diversity, motivations, rhythms and skills of students.

**Keywords:** Teaching, Professional Education, Education challenges, Teacher knowledge, Teacher formation.

### Resumen

Este texto pretende hacer un recorrido por la investigación que se llevó a cabo en el estado del arte sobre los conocimientos necesarios para la enseñanza tanto en la educación en general como en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Se pretende dialogar con estos autores, preguntándoles si existen particularidades en estos conocimientos que nos permitan afirmar que para la EPT los conocimientos y los retos de la enseñanza son diferentes de otros niveles y modalidades de enseñanza. Una vez hecho esto, se tejerá un diálogo con Freire (1996) y Aguiar Júnior (2010) que se ocupan, respectivamente, de los conocimientos necesarios para la formación del educador y los desafíos de la práctica docente. A fin de articular esos objetivos, también cuestionarios se aplicaron con 43 profesores de una institución de la red de EPT, guiadas principalmente por los cinco retos pedagógicos enumerados por Aguiar Júnior, a saber: promover y mantener la participación de los estudiantes en las tareas escolares, resignificar el contenido escolar, elaborar un plan de estudios compuesto de actividades, establecer interacciones discursivas productivas, con la participación de los estudiantes y abordar la diversidad cultural, las motivaciones, los ritmos y las aptitudes de los estudiantes.

**Palabras Clave:** Docencia. Educación profesional. Desafíos educativos. Conocimiento del maestro. Formación de profesores.

## 1 - Introdução

Os saberes e os desafios da docência não são temas novos nas pesquisas. Assim sendo, o que há de novo ao contemplá-los e especialmente quando o foco se volta para a docência na Educação Profissional e Tecnológica? Esses saberes e desafios não se constituem da mesma forma para toda a atividade docente?

Muitos seriam os caminhos a seguir para o tratamento das questões em pauta e, em face dessa amplitude, pretende-se neste artigo, num primeiro momento, trazer o que dizem algumas pesquisas que realizam o estado da arte sobre os saberes necessários à docência de forma geral e à docência na EPT. Partindo dessa interlocução, pretende-se analisar o lugar que esses saberes e desafios necessários à docência na EPT ocupam nesse quadro teórico e como comparecem contemplados na perspectiva de análise de docentes que assumiram essa trajetória profissional. Para tal proposta, foram ouvidos 43 professores de um dos 22 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC. O *campus* fica localizado no extremo oeste do estado, próximo à divisa do Brasil com a Argentina, e a mais de 600 quilômetros da capital catarinense, na qual se encontra a reitoria. Aos

---

professores foi encaminhado um questionário, aplicado pela equipe pedagógica local, em encontro de formação continuada, no mês de maio de 2018. As respostas dadas pelos docentes foram tabuladas, dando origem às categorias de análise aqui apresentadas<sup>4</sup>. Tece-se um diálogo com Freire (1996), ao tratar dos saberes da docência, e com Aguiar Júnior (2010), ao destacar os desafios contemporâneos da prática docente, de modo a ampliar as discussões sobre o tema, evidenciando as especificidades do fazer docente, válidas para todos os espaços, entre eles o da Educação Profissional.

## 2 - O lugar dos saberes da docência na EPT

Há uma extensa e qualificada produção que trata sobre os saberes da docência e, para adentrar esse campo, foi realizada uma análise das pesquisas que fazem o “Estado da arte” sobre os saberes da docência em geral (SILVA, 2009) e outras, como Puentes, Aquino e Neto (2009) que, embora não realizem o “Estado da arte”, fazem o levantamento de estudos realizados entre 1989 e 2009, analisando diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência.

Foram também analisadas pesquisas que contemplam em Estado da arte os saberes da docência para a EPT (SILVA; NUNES; HENRIQUE, 2017) e outras que, embora não tendo esse propósito em específico, realizam uma análise da recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores no Brasil, apresentando uma síntese das principais tradições e concepções teóricas que compõem o campo dos saberes da docência. É o caso de Ribeiro e Gonçalves (2018, p.991) que, buscando fazer uma síntese integrativa sobre os saberes docentes, com o objetivo de discutir, em linhas gerais, as relações entre esses saberes no movimento pela profissionalização do trabalho docente, apontam para a necessidade de se “absorver criticamente toda a produção acadêmica internacional sobre saberes docentes, realizada em contextos educacionais diferentes da realidade brasileira, e de se desenvolver pesquisas sobre a própria realidade

---

<sup>4</sup> Pesquisa desenvolvida por uma das autoras em estágio de pós-doutoramento, com supervisão de outro dos autores deste texto, no PPGE/UDESC, financiado pela Capes, via bolsa PNPd.

---

escolar”.

Com esse percurso, foi possível avaliar os desafios da formação docente para a EPT na direção de compreendê-los e superar visões simplistas sobre o exercício da docência nessa modalidade de ensino, sem reduzir a análise à natureza diferenciada dessas modalidades, mas apreendendo o fenômeno educativo em totalidade e em seus princípios fundamentais, como sugere Romanowski (2012).

Cabe salientar que as pesquisas sobre formação de professores para a EPT vêm tendo significativo crescimento nos Programas de Pós-Graduação a partir de 2010, conforme afirmam Vieira, Vieira e Araújo (2018). Nesse contexto de formação, os autores apontam como uma das temáticas recorrentes, o processo de constituição da docência e dos saberes docentes nessa área. Em relação a essa temática, afirmam que “[...] o mapeamento dos saberes docentes, por si só, é uma tarefa já realizada, não se constituindo em temas para novas pesquisas. [...] os temas parecem haver se esgotado, com uma aparente replicação temática. (VIEIRA; VIEIRA; ARAÚJO, 2018, p.160). Isso anuncia que é chegada a hora desses conhecimentos se materializarem nas práticas de formação docente.

Ainda em relação aos conhecimentos, saberes e competências relacionados à docência, Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 181) informam que:

É abundante e importante a produção de classificações e tipologias que têm procurado ordenar a pluralidade, composição, temporalidade e heterogeneidade dos saberes, dos conhecimentos e das competências profissionais dos professores na América do Norte, na Europa e na América Latina, nestes vinte anos. [...] Apesar de todas elas expressarem uma clara preocupação pela melhoria do ensino, da docência e de seus saberes, apresentam resultados que têm contribuído muito pouco no sentido de ajudar na compreensão que os próprios formadores de professores têm deste objeto de estudo.

As pesquisas sinalizam, portanto, para o que se tem de fazer na prática, especialmente em relação aos desafios da docência. No mesmo sentido, Richit e Hupalo (2019, p.47) alertam para:

[...] a urgência de se desenvolver, no interior das instituições, momentos efetivos de trabalho coletivo entre os professores, pois, desse trabalho articulado entre eles e seus saberes, é que poderá surgir, de fato e de modo contínuo, uma [...] condição de superação dos desafios também contínuos da profissão.

---

Por sua vez, Santos e Brancher (2017, p.123) apontam para a necessidade de “refletir sobre o público-alvo da Educação Profissional e Tecnológica [...] e da importância de se usar as narrativas de formação desses profissionais para o crescimento profissional de si e de seus pares”.

Os saberes, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor podem ser generalizáveis para todos os níveis e modalidades de atuação docente, mesmo considerando, entre outros elementos, as singularidades dos locais de trabalho dos professores, as situações particulares, a diferença entre ser professor de uma disciplina de área técnica ou das Ciências Humanas. Enfim, o que não se pode perder de vista, como assegura Marx (2008, p. 258), é que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações; portanto, unidade do diverso”. Assim, discutir sobre saberes da docência impõe este esclarecimento como ponto de partida e de chegada.

Já se avolumam as pesquisas que insistem na necessidade de adensar a formação dos docentes que atuam na EPT, com um rol de saberes necessários à docência e especialmente os saberes didáticos e pedagógicos, assim como também está muito presente o argumento de suprir as carências desses saberes profissionais, por meio da realização de uma licenciatura. Cabe, entretanto avaliar se esta é uma solução viável, pois muitos desses docentes já têm até mestrado e doutorado e, assim, cursar uma licenciatura de fato não se apresenta para a grande maioria deles como uma opção ao horizonte formativo. É o que indicam os números apresentados por Sousa e Moura (2019, p.10), segundo os autores, “[...] apesar de haver oferta de cursos de complementação pedagógica em diversas instituições, especialmente nos Institutos Federais, para habilitação de seus próprios docentes [...] esses representam apenas 1% de 70 mil professores cursistas”.

Nesse contexto, muito se fala sobre os saberes e pouco sobre os desafios, embora sejam assuntos interligados. É a questão para a qual alerta Machado (2011, 694), sobretudo considerando que:

[...] pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional;

---

a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

Para finalizar essas reflexões e dialogar com os professores sujeitos desta pesquisa, cabe indagar que lições podem ser tiradas dessas análises para dialogar com os professores da EPT? É o que trataremos na próxima seção.

### 3 - Desafios da docência na voz dos professores da EPT

Ensinar é um ato muito exigente, como coloca Freire (1999), na obra *Pedagogia da autonomia*, e requer diferentes saberes, por tal razão esses saberes têm sido objeto de pesquisas que se debruçam sobre todos os níveis e modalidades de ensino.

Freire (1996) lista 27 *exigências*<sup>5</sup> para que a docência se dê por inteiro. A docência *exige*, acima de tudo, a abertura às demandas que se põem a cada dia diante do exercício da profissão. Tais exigências supõem também desafios para a atividade docente. Aguiar Jr (2010, p. 240), ao pesquisar a ação do professor em sala de aula, identifica cinco desafios: *promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares; ressignificar conteúdos escolares; construir um currículo composto por atividades; estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes; e lidar com a diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes.*

A partir da leitura das vivências de um grupo de professores de uma instituição da Rede Federal de Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), procuramos articular as leituras de Freire (1996) e Aguiar Jr (2010) aos desafios encontrados por esses profissionais na prática de sala de aula. O primeiro aspecto a considerar é o perfil diferenciado dos sujeitos, a maioria bacharéis atuando em cursos de ensino médio, formação técnica, graduação e pós-graduação, simultaneamente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que deu voz

---

<sup>5</sup> Fazemos uso do termo considerando que todos os 27 subcapítulos da obra *Pedagogia da Autonomia* iniciam por "Ensinar exige..." (FREIRE, 1996, p. 3).

a um grupo de 43 professores do IFSC-São Miguel do Oeste. A partir de um questionário a eles apresentado para que fosse respondido, conforme já explicitado, durante um encontro de formação continuada, coordenado pela equipe pedagógica do *campus*, foram indagados acerca dos desafios da docência, listados por Aguiar Jr (2010) e sobre as proposições de formações continuadas a que gostariam de ter acesso, estando/sendo professores da EPT.

O *campus* no qual a pesquisa foi aplicada e do qual faz parte o grupo de docentes da EPT, como já apresentado, está localizado no extremo oeste do estado. O município de São Miguel do Oeste foi emancipado em 1953 e tem uma população de cerca de 40 mil habitantes. A economia, baseada na agricultura e na pecuária familiares, justifica as principais áreas de formação do IFSC nesse município. São oferecidos, entre outros, os cursos técnicos de nível médio integrados à Agropecuária, Agroindústria e Eletromecânica, além dos cursos de graduação em Agronomia e Tecnologia de Alimentos, totalizando mais de mil alunos matriculados. O perfil do quadro de professores é bastante jovem.

Em uma amostra de 43 professores, do total de pouco mais de 50 que lá atuam, nove têm menos de 29 anos, 29 têm idade entre 30 e 49 anos, quatro entre 40 e 49 anos e apenas um tem mais de 50 anos. O exercício da docência também é recente entre o grupo. Seis atuam como há menos de um ano, 17 têm entre dois e cinco anos de atuação, dez estão no magistério entre seis e dez anos, oito de 11 a 20 anos e apenas um tem mais de 21 anos de experiência como docente.

As trajetórias formativas destes docentes são bastante diversificadas. Vinte e um são licenciados (dez deles têm também bacharelado, relacionado à área de atuação na qual foram aprovados em concurso público na instituição) e 22 têm formação inicial apenas em nível de bacharelado<sup>6</sup>. A maioria (22 professores) cursou a graduação há menos de dez anos, sendo que seis deles têm menos de cinco anos de formação; dezoito deles cursou a graduação há mais de 11 anos; e três deles se formaram há mais de 21 anos.

Quanto à pós-graduação, 23 são doutores (um com pós-doutorado), 12 são

---

<sup>6</sup> Os dados reforçam o que já foi apontado por Spessatto e Carminati (2018) quanto ao perfil dos docentes da Rede Federal de Educação.

---

mestres, sete são especialistas e dois têm apenas a graduação. Apenas dois professores indicaram terem cursado especialização em Educação Profissional e Tecnológica, além de outras formações *stricto sensu*<sup>7</sup>.

Ao analisar os desafios da docência, Aguiar Jr (2010, p. 239) afirma que muitos desses desafios fazem parte das “[...] práticas de professores experientes e professores iniciantes”, sem muita distinção. Ao dialogar com os pares sobre as inquietações da docência, o autor aponta que, “com frequência, professores novatos e mesmo aqueles experientes representam sua ação de modo simplista como expositores ou transmissores de conhecimentos consagrados das quais são especialistas” (AGUIAR JR, 2010, p. 241). Dessa forma, continua o autor, ao refletir sobre sua prática, muitas vezes os professores direcionam todos os problemas do processo ensino aprendizagem aos alunos que “[...] aparecem, aqui ou ali, apenas como problema: não prestam atenção às aulas, são indisciplinados ou não apresentam conhecimentos elementares” (AGUIAR JR, 2010, p. 241).

Por outro lado, ao refletir sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (2002, p. 21) destaca que “[...] ensinar exige a consciência do inacabamento”, portanto caminho aberto para a formação permanente dos professores e também dos alunos, pois “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (p.15) e “saber escutar” (p. 43), além da “convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2002, p. 30). A docência também demanda a superação de muitos desafios, tanto no campo do ensinar quanto no campo do aprender. Considerando esses saberes, a seguir, são apresentados os cinco desafios à prática educativa, elaborados por Aguiar Jr (2010) e listados anteriormente.

### 3.1 Os desafios para assegurar o engajamento discente

Frente ao horizonte político de pensar uma escola comprometida com a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade em todos os campos do saber, apresenta-se o primeiro desafio apontado por Aguiar Jr (2010) e mais

---

<sup>7</sup> A instituição na qual atuam ofertou cinco turmas da Especialização em Formação Pedagógica para a Docência em EPT, aberta pela Setec/MEC em 2015. O Instituto Federal de Santa Catarina aderiu à proposta e abriu 140 vagas em cinco polos, sendo um deles instalado no *campus* Goytacazes do Instituto Federal Fluminense (em uma parceria entre os dois institutos).

recorrente nas falas dos docentes ouvidos na realização deste trabalho, que é assegurar o engajamento dos discentes nas tarefas escolares. Quando foi solicitado aos professores, participantes desta pesquisa, que classificassem por ordem de relevância os principais desafios enfrentados na carreira docente na EPT<sup>8</sup>, o que se destacou foi a preocupação com as questões relacionadas à condição social dos estudantes e com a relação professor-aluno.

*Lidar com diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes* foi o desafio apontado por 12 dos 43 professores ouvidos, comprovando o perfil bem diferenciado dos estudantes que buscam os Institutos Federais. Já *Promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares* foi indicado como o principal desafio por 11 professores.

A preocupação com a relação professor-aluno e com a efetividade do processo ensino aprendizagem também se revela quando eles são indagados sobre quais as temáticas de interesse em futuras ofertas de cursos de formação continuada. A preocupação com o envolvimento dos alunos nas aulas foi uma das temáticas centrais: “Temáticas relacionadas ao desafio de lidar com a diversidade cultural dos alunos” (P 27)<sup>9</sup>; “Como motivar alunos sem interesse” (P30); “Discussões que aproximem os docentes da forma de pensar dos alunos jovens” (P42); “técnicas de controle emocional para lidar com situações diversas em sala de aula” (P8). “temáticas relacionadas à psicologia discente; tenho muitas dificuldades em lidar com problemas pessoais e conflitos dos alunos” (P25). Está aí colocado um desafio para futuras propostas de formação refletindo sobre Juventude, escola e projetos de vida.

Quando aborda o envolvimento dos discentes em sala de aula, Aguiar Jr (2010) destaca a recorrência no discurso docente de que os alunos:

[...] não prestam atenção às aulas, são indisciplinados ou não apresentam conhecimentos elementares. Em vários desses relatórios [de estágio de licenciandos em Ciências] não há qualquer menção ao que fazem os alunos, sinais de interação em sala de aula, de como respondem ou reagem aos conteúdos escolares e às rotinas da escola e da sala de aula. (AGUIAR JR, 2010, p. 241).

<sup>8</sup> No questionário entregue aos professores, foi solicitado que atribuísem números de 1 a 5, sendo 1 o mais relevante e 5 o menos relevante, aos cinco desafios apontados por Aguiar Jr. (2010).

<sup>9</sup> A letra P refere-se a professor e o número indicado ao lado da letra corresponde à sequência de entrega dos questionários pelos professores.

O desejo de participar de cursos de formação continuada que tenham como temáticas as metodologias de ensino aparece na fala de dezenove, dos 43 professores ouvidos. A questão foi descrita pelo grupo da seguinte maneira: “Didáticas em sala e aula” (P1); “Metodologias de ensino” (P4), (P11) e “com exemplos práticos” (P12), “de forma prática, senão leio um livro” (P18); “novas abordagens, metodologias e práticas avaliativas” (P14); “Metodologia e recursos didáticos” (P35) e (P41). É importante destacar o desejo dos docentes no que se referem como “práticas inovadoras de ensino” (P19) e na demanda pela socialização de experiências entre os pares: “exemplos práticos das propostas pedagógicas dos próprios colegas” (P29). Coloca-se também o desafio de formar os formadores para os diálogos com essas demandas com práticas capazes de conseguir o engajamento dos docentes.

A preocupação expressa pelo grupo em compreender os sujeitos que ocupam a condição de estudantes vai ao encontro do que afirma Freire (1996). “Não há docência sem discência”, destaca o autor, já que: “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 25).

Araújo e Frigotto (2015) também chamam a atenção para a necessidade de que o professor esteja atento às condições sociais dos sujeitos que chegam às salas de aula e da autonomia que a eles deve ser atribuída para a construção do conhecimento:

Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social, se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

O exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica justifica a preocupação apontada pelos docentes ouvidos neste trabalho, considerando-se as diferenças de perfis dos estudantes das turmas com as quais atuam. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, em seu Art.2o, define-os como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi”. Essa diversidade de ações da docência na área torna o perfil do público atendido bastante diversificado, o que foi destacado pelos professores que responderam ao questionário aplicado para a realização deste trabalho: “Sim, na EPT é necessário atuar em vários níveis de formação, desde a EJA até a pós-graduação. É necessário se moldar ao nível de ensino para o qual o docente leciona” (P15); “Leciona-se em várias UCs, desde as relacionadas com a área do doutorado, por exemplo, com outras vistas somente na graduação. As modalidades de cursos também são muito diversificadas (FIC, técnico, superior, etc)” (P20).

Há, ainda nesse aspecto, aqueles que colocam em pauta a heterogeneidade do público, aliada às exigências da formação técnica, muito latentes na EPT, mesmo quando se trata do trabalho docente com estudantes da Educação Básica: “O público é muito heterogêneo em termos de conhecimento e grau de aprendizado. É necessário ensinar técnicas complexas com pouco tempo para embasamento teórico. Espera-se ensinar como se faz sem antes ensinar os fundamentos das técnicas”, afirma o professor (P43). Esta fala permite dialogar com Araújo e Frigotto (2015) quando destacam a necessidade de os professores da rede lutarem contra a dicotomia entre teoria e prática na formação dos sujeitos que passam pela EPT:

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Essa visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 71).

Ainda com relação à preocupação com o envolvimento dos estudantes, 10 dos professores indicaram como o principal desafio da docência *Estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes*. Nessa perspectiva, Freire (1996) questiona: “Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência

---

social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 34 – grifos no original).

### 3.2 A relação com os conteúdos escolares como desafio docente

O fato de, entre os cinco desafios da docência listados por Aguiar Jr (2010), os professores ouvidos neste trabalho listarem como mais latentes os três que envolvem os estudantes evidencia as dificuldades sentidas por esses profissionais com aspectos da docência que ultrapassam o domínio dos conhecimentos relativos à sua área de atuação. Nesse quesito, *Ressignificar conteúdos escolares*, outro dos desafios listados por Aguiar Jr (2010), aparece como o mais relevante apenas para seis, dos 43 professores ouvidos. Parece-nos evidente, dessa forma, que os professores deixam transparecer que a graduação e as formações em cursos de pós-graduação deram-lhes o conhecimento específico para ministrar as disciplinas nas quais estão lotados. Quando perguntado se “A sua atuação docente (curso em que leciona) está relacionada com a sua área de formação inicial?”, 41, dos 43 professores ouvidos responderam afirmativamente à questão.

Entre os professores ouvidos que têm pós-graduação *stricto sensu*, as áreas de Engenharia de Alimentos, Produção Vegetal, Agronomia e Ciências são as que abarcam o maior número de doutores e mestres, revelando que a trajetória acadêmica se construiu na perspectiva da formação inicial, possivelmente visando uma carreira voltada ao ensino universitário ou à pesquisa na sua área de formação. Com isso, reforça-se o que Teixeira (2009, p. 30) classifica como “verticalização da formação”, dada a formação, nesses cursos, de:

[...] pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores. (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

Esse fato e a consideração de que esses profissionais se sentem atuando em áreas vinculadas à sua formação inicial, como já indicado acima, justifica a baixa preocupação com o desafio de Re-significar conteúdos escolares (AGUIAR JR, 2010, p. 240). Por outro lado, justifica porque, ao serem chamados para definir quais as

---

principais dimensões da docência, 35 professores apontaram como o mais importante o “domínio do conteúdo da disciplina”.

Entretanto, é preciso considerar que o processo ensino aprendizagem é constituído por bem mais do que apenas o trabalho com os conteúdos escolares, mas com a preocupação de “formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social”. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Teixeira (2009, p. 32) também tenta desconstruir esse conceito de que o domínio do conteúdo da disciplina é o suficiente para assegurar a efetividade da docência. A autora destaca a necessidade de desconstruir a concepção de que “ensino porque sei”, alterando essa premissa para “ensino porque sei e sei ensinar”. Apenas dessa forma será possível “construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica” (TEIXEIRA, 2009, p. 32).

Freire (1996, p. 25) chama a atenção para o papel dos conteúdos escolares, quando afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Procuramos chamar a atenção é para a importância da formação pedagógica dos docentes para dar conta do universo que caracteriza uma sala de aula e das especificidades do aprender, como continua Freire (1996, p. 28):

[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Essa é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.

Tomamos novamente o autor para argumentar que é necessária a “rigoriedade metódica” ao ensinar, pois, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p. 29).

Na leitura do material coletado com os docentes, fica evidente a necessidade de mais reflexões acerca do papel da EPT na formação dos sujeitos que por ela passam, independente de se está se dá na Educação Básica, nos cursos técnicos, de graduação ou pós-graduação. Quando perguntado aos professores sobre as diferenças de atuação na docência na EPT e em outras instituições de ensino (sejam de Educação Básica ou de Superior), a maior parte dos professores listou com diferença o aspecto “prático” da docência na rede: “Na EPT o ensino é mais voltado a uma aplicação prática, com base nas demandas do mercado de trabalho da região. Na EPT a aprendizagem parece ser mais significativa” (P12); “Como o meu foco é a área técnica, se aproxima em certos aspectos da graduação, mas de forma mais prática e contextualizada (menos base teórica)” (P18). Há, ainda, o perigo de um esvaziamento no processo, tomando-se como foco a preocupação com a prática, como deixa claro um dos professores: “Em relação à EPT, existe a necessidade de o ensino ser voltado às aplicações práticas, enquanto que na Educação Básica ou na Superior o ensino é mais amplo, com maior fundamentação teórica (P19), o que revela a necessidade premente de reflexão sobre o tema com os professores da Rede. Dessa forma, compreendendo o que aponta Freire: É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...]. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p. 37).

Vinculada a esse aspecto, é recorrente na fala dos professores a descrição da especificidade da atuação docente na EPT como a preparação para o “mercado”: “Na EPT os alunos são preparados para o mercado de trabalho” (P26); “Há diferenças principalmente pelo fato de a Educação Profissional conferir um título relacionado a uma habilitação para o mercado de trabalho e os discentes devem estar aptos para exercê-la” (P32); “Nosso foco é para atuação no mercado de trabalho, em cursos voltados à formação profissional técnica e tecnológica” (P39).

A questão não é nova. Ao contrário, muitos autores têm destacado a necessidade de se romper com a visão dicotômica entre profissionalização e escolarização na EPT, conforme já estabelecido o diálogo com Araújo e Frigotto (2015).

---

É preciso considerar mais uma vez, ao analisar os depoimentos dos professores, o fato de que a maioria vem de cursos de bacharelado. Ainda, aqueles que vêm de licenciaturas, ao entrar para a carreira de professor da EPT, assume a visão geral de que esta precisa ser uma formação prática e voltada a exigências do mundo do trabalho. Ou seja, faltam ações mais efetivas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em formações continuadas que assegurem a formação pedagógica dos docentes, repensando suas ações e considerando o perigo de servir a uma educação técnica, desvinculada de reflexões teóricas e descomprometida da função social da educação.

### 3.3 A formação para a docência: a constituição do professor da EPT

Em um contexto de reconhecimento de saberes em detrimento da formação para a docência reforçado pelas novas políticas, a proposta aqui defendida é ainda mais árdua.

Para que a crítica não se manifeste inócua, é preciso pensar em caminhos para fortalecer a ação docente, sobretudo em um cenário como o da Rede Federal de EPT, em que, como temos acompanhado ao longo deste texto, grande parte dos docentes não tem formação pedagógica nas suas trajetórias acadêmicas. Para tal, questionamos os professores ouvidos ao longo deste trabalho sobre como, ao ingressar na carreira docente, foram se constituindo como professores<sup>10</sup>.

As respostas suscitam muitas reflexões. Das sete alternativas listadas para que os professores indicassem, por ordem de relevância, as principais formas de sua constituição como docentes, as mais citadas, empatadas com 25 pontos cada uma (somando-se as colocações em primeiro e segundo lugar, em ordem de relevância), apareceram “Aprendendo a fazer fazendo” e “Aprendendo com os *feedback* dos alunos”. A correlação entre o que a maioria (35) dos professores apontam como uma das principais dimensões da docência, o “domínio do conteúdo da disciplina”, e as

---

<sup>10</sup> Foi solicitado que os professores indicassem a ordem de relevância das alternativas, sendo 1) para mais relevante e 4) para menos relevante. As alternativas apontadas foram: Por leituras e cursos realizados por interesse próprio, Compartilhando práticas com colegas, Aprendendo com os *feedback* dos alunos, Por ofertas formativas realizadas pela instituição da Rede EPT em que atuou, Aprendendo a fazer fazendo, Tentando abordagens diferenciadas e Buscando apoio com o Núcleo pedagógico.

---

principais formas citadas para a constituição como docentes, ao ingressarem na carreira, mostram o total distanciamento das dimensões educativas do trabalho docente.

Ao apontar o “aprender a fazer fazendo” e apenas o retorno dos estudantes como princípios para a constituição docente, atribuem valorização a um saber advindo de uma prática espontânea, classificada por Freire (1996, p. 43) como “desarmada”, sendo que o que “indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”.

Na mesma linha da formação individualizada e desassistida para a docência, aparecem a terceira e a quarta alternativas apontadas como mais relevantes pelos docentes: “Leituras e cursos realizados por interesse próprio” (22) e “Tentando abordagens diferenciadas” (16). Percebe-se, na primeira alternativa, a busca por conhecimentos para a docência, muito embora não se tenha a especificação de quais as áreas de formação procuradas pelos docentes. Em seguida, vê-se a tentativa de inovar na forma de mediar a construção do conhecimento, mas também como formas empíricas de inovação, sem, aparentemente, contar com um aspecto essencial: a teorização da prática (Freire, 1996).

Torna-se, assim, evidente uma grande fragilidade da Rede: a falta de ofertas formativas e de apoio para a qualificação dos docentes que adentram ao universo da docência ao mesmo tempo em que ingressam na Educação Profissional e Tecnológica. A alternativa listada aos docentes que indicava a constituição como docente “por ofertas formativas realizadas pela instituição da Rede EPT em que atuo” ficou de fora dos quatro níveis de relevância para 27 dos professores ouvidos. Apenas para um deles essa alternativa foi apontada como a mais relevante. Vinte e oito professores também deixaram de fora das alternativas que os ajudaram a se constituir como docentes o apoio do Núcleo Pedagógico do *campus* no qual atuam. Com isso, evidencia-se uma necessidade premente de investimentos em ofertas de formação pedagógica continuada nas instituições da rede. Essas formações, desde que ofertadas nos próprios ambientes de trabalho, poderiam fazer uso, inclusive, de uma das alternativas indicadas como relevantes pelos professores ouvidos neste trabalho:

---

o compartilhamento de práticas com os colegas como uma forma de constituição para a docência; 16 professores indicaram essa alternativa como uma das mais relevantes.

### **Considerações finais**

Pensar a docência constitui-se cada vez mais como um desafio, considerando-se o cenário em que vivemos, marcado pelo desestímulo à carreira, pela redução de investimentos e abertura dos encaminhamentos pedagógicos da escola pública a instituições privadas, descompromissando o Estado dos seus resultados. Pensar na formação dos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, então, torna-se um desafio ainda maior.

Não é ingênua, então, a proposta que aqui se faz. Ao pensar nas exigências (FREIRE, 1996) e nos desafios (AGUIAR JR, 2010) da docência na área, procuramos motivar os próprios docentes a repensar a sua constituição como docentes e o seu fazer cotidiano em sala de aula. Com este propósito talvez seja possível sinalizar e extrair desses desafios elementos para se pensar as ofertas formativas que contemplem saberes necessários revelados nos desafios de ser docente na EPT.

Quando cruzamos os dados coletados, vemos profissionais que, por suas trajetórias acadêmicas e pela distância das formações pedagógicas avaliam os conhecimentos dos conteúdos específicos da sua área como um dos conhecimentos mais relevantes para sua atuação. Por outro lado, são profissionais que afirmam terem se constituído como docentes pelo “fazer fazendo”, sem orientações institucionais que os conduzissem de forma direcionada para a docência.

Ao apontarem aquilo que para eles constituem os “desafios da docência” revelam que percebem, ao longo do processo, que algo não vai bem entre o que eles sabem e ensinam (os conteúdos) e aquilo que, efetivamente, o aluno apreende e com o que se compromete. São aspectos pedagógicos que precisam ser trabalhados com esse grupo, que precisam ser colocados em evidência pela própria Rede. Mais uma vez, a sugestão pode vir dos próprios sujeitos ouvidos, como o faz o professor P42, ao dizer que “Vejo que os IFs têm características próprias (alunos, docentes, estrutura, missão etc) e assim uma forma mais eficaz seria proporcionar espaços para que os docentes de uma área se unissem e trocassem suas experiências, dúvidas,

sugestões, etc”. Um caminho que pode ser percorrido é promover atividades formativas que socializem práticas exitosas na EPT e trabalhar com o erro também é fundamental para a pesquisa.

Formações em Rede, com o uso das tecnologias da Educação a Distância, ou mesmo formações pensadas pelos Núcleos Pedagógicos de cada instituição/campus, entre muitas outras alternativas podem ser pensadas. O essencial é que a formação pedagógica não saia de pauta, que o cansaço desses tempos de desmobilização não nos afaste dos saberes que constituem a profissão do magistério.

Defendemos com Silva e Nosella (2019, p.29) a cultura extrema para todos os professores e especialmente aqueles da EPT, como forma de dilatar o espírito, e de “oferecer as pessoas o melhor e mais completo ensino, com rigor e seriedade. Realizando um profundo e radical conhecimento [...] social e histórico, sobre as condições da sua classe”.

## Referências

AGUIAR JR. Orlando. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In.: DALBEN, Angela I. de F.; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.238-264.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Lucília R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul-set. 2011

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández ; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR.

---

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Os Saberes Docentes na Dinâmica pela Profissionalização do Trabalho Docente, Pelotas/RS/IFSul. **Thema**. v.15, n. 3 p. 991-1006, 2018. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/952>. Acesso em 20 abr.2020

RICHIT, Adriana; HUPALO, Leandro. Formação de professores na Educação Profissional: uma análise sobre a dimensão pedagógica. *Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, v. 24, p. 27-56,, 2019. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5821>. Acesso em 20 abr.2020

ROMANOWSKI, Joana P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SANTOS, Juliani Natalia dos; BRANCHER, Vantoir Roberto. Formação de professores da EEPT e narrativas de formação: uma revisão literatura. **Acta Tecnológica**. São Luis/MA. v.12, nº 1, p.109-126, 2017.

SILVA, Luciane T. da; NOSELLA, Paollo. A “cultura extrema” enquanto estratégia de hegemonia: uma análise a partir dos escritos de Antônio Gramsci. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, Jul/Dez 2019 nº 22, Vol. 01, pp. 19-31

SOUSA, Laura Maria Andrade de; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A especificidade da docência na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506/pdf>. Acesso em: 24 abr.2020.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza; CARMINATI, Celso João. Bacharéis docentes: a formação de professores não licenciados. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), 20, Julio, 2018, 23-40. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3801/3248>. Acesso em 14 ago. 2018.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 20 maio 2020.

SILVA, Aline C.; NUNES, Vandernúbia G. C.; HENRIQUE, Ana Lúcia S. Saberes docentes necessários ao ensino na educação profissional: uma análise das dissertações constantes do repositório da CAPES- 2011-2016. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior**. 2017. João Pessoa: UFPB, 2017.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do Senac**: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/253>.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A; ARAÚJO, M. C. P.. A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. **Revista Educação Em Questão**, 56(49)

**Marizete Bortolanza Spessatto**

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Professora do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Integra o Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica-Polo IFSC. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), com estágio de doutoramento na Università Degli Studi di Padova-Itália (2010). Mestre em Linguística pela UFSC (2001). Realizou, como bolsista PNPD/CAPES, Pós-Doutoramento junto à Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.

**Email:** [spessatto.mari@gmail.com](mailto:spessatto.mari@gmail.com)**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8918147230902714>**Maria dos Anjos Lopes Viella**

Doutora em educação pela Universidade Federal da Santa Catarina (2008). Professora Aposentada do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) ofertado pelo Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); Líder do Grupo de Pesquisa "Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (GERAÇÕES)".

**Email:** [mariadosanjosv@gmail.com](mailto:mariadosanjosv@gmail.com)**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9455335259672371>**Celso João Carminati**

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2003), com estágio Sandwich na Università degli Studi di Milano - Itália (2000-2001). Pós-Doutor pela Università degli Studi di Bergamo - Itália (2015) e pela Universidade de Lisboa - Portugal (2016). Membro do Grupo de Pesquisa "Observatório de Práticas Escolares" - OPE - FAED/UDESC. Pesquisador do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa - Portugal. Participa do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia - LEFIS. Diretor de Ensino de Graduação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC

**Email:** [cjcarminati@gmail.com](mailto:cjcarminati@gmail.com)**Link do lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1916399038945223>

---

**Recebimento:** 28/05/2020

**Aprovação:** 15/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

## A educação profissional e tecnológica indígena: travessia para a politecnia universal

---

## Indigenous professional and technological education: crossing to universal polytechnic

---

## Educación profesional y tecnológica indígena: cruce hacia la politécnica universal

---

Nicolau, Paulo Roberto Arce<sup>1</sup> (Cidade, Estado e País)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8520-1044>

Souza, Ana Cláudia Ribeiro de<sup>2</sup> (Manaus, Amazonas, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7038>

### Resumo

O objetivo do presente artigo é estabelecer relações da educação profissional e tecnológica ofertada aos povos indígenas no diálogo com a busca universal pela politecnia na educação, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica. O trabalho está organizado, primeiramente, com vistas a apresentar as origens, interpretações e conceitos da Politecnia na Educação, bem como trazer algumas memórias históricas essenciais à compreensão da luta da comunidade educacional no Brasil. Posteriormente, serão elencadas algumas considerações sobre a possibilidade de utilização da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio como travessia a uma sociedade futura, que possibilitará uma formação humana integral, omnilateral ou politécnica, correlacionando esse ideal com os possíveis avanços da legislação pátria, esclarecendo que tal travessia deve se dar de forma universal, incluindo a população indígena nessa luta. Por fim, procura-se demonstrar que a oferta da educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal do Amazonas à população indígena no Estado do Amazonas apresenta-se como uma travessia para uma futura educação politécnica universal, derrocando a ideia de que a educação profissional e tecnológica esteja sempre intimamente ligada aos interesses do capital.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Politecnia. Indígena; Legislação

### Abstract

The aim of this paper is to establish the relationships that professional and technological education offered to indigenous peoples have with the universal search for polytechnic education, using bibliographic research as a methodology. The work is organized, firstly, in order to present superficially the origins, interpretations and concepts of Politecnia in Education, as well as to bring some historical memories essential to the understanding of the struggle of the educational community in Brazil. Subsequently, some considerations will be listed about the possibility of using the professional and technological education integrated to the high school as a crossing to a future society, which will allow an integral, omnilateral or polytechnic human formation, correlating this ideal with the possible advances of the national legislation, clarifying that such a crossing must take place universally, including the indigenous population in this struggle. Finally, we try to demonstrate that IFAM's offer of professional and technological education to the indigenous population in the State of Amazonas presents itself as a

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – profEPT. Servidor público da Prefeitura Municipal de Manaus.

<sup>2</sup> Doutora em História. Docente no Mestrado em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM; Diretora Sistêmica de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFAM. prof.acsouza@gmail.com

---

crossing for a future universal polytechnic education, dismantling the idea that EFA is always closely linked to of the capital.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Politecnia. Indigenous. Legislation.

### Resumen

El objetivo del presente artículo es establecer relaciones de la educación profesional y tecnológica ofertada a los pueblos indígenas en el diálogo con la búsqueda universal por la politecnia en la educación, utilizando como metodología la búsqueda bibliográfica. El trabajo está organizado, primeramente, con vistas a presentar los orígenes, interpretaciones y conceptos de la Politecnia en la Educación, así como traer algunos recuerdos históricos esenciales para la comprensión de la lucha de la comunidad educacional en Brasil. Posteriormente, serán señaladas algunas consideraciones sobre la posibilidad de utilización de la educación profesional y tecnológica integrada a la enseñanza media como travesía a una sociedad futura, que posibilitará una formación humana integral, omnilateral o politécnica, correlacionando ese ideal con los posibles avances de la legislación patria, aclarando que tal travesía debe darse de forma universal, incluyendo la población indígena en esa lucha. Por fin, se busca demostrar que la oferta de la educación profesional y tecnológica por el Instituto Federal del Amazonas para la población indígena en el Estado del Amazonas se presenta como una travesía para una futura educación politécnica universal, derrocando la idea de que la educación profesional y tecnológica esté siempre íntimamente ligada a los intereses del capital.

**Palavras-Clave:** Educación Profesional y Tecnológica. Politecnia. Indígena. Legislación.

### Introdução

O presente artigo foi desenvolvido a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado no Amazonas pela instituição associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Com vistas a melhor elucidar a compreensão acerca dos conceitos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), propõe-se uma análise realizada com fulcro em uma pesquisa bibliográfica, entrelaçando as relações que a educação profissional e tecnológica indígena, oferecido pelo IFAM, eventualmente possuam com a busca pela universalização da politecnia na educação.

A proposta, então, visa delinear as definições da Politecnia na Educação, para, em seguida, levantar as possíveis relações que a EPT, ofertada pelo IFAM às comunidades indígenas no Amazonas, possa ter com a busca pela Politecnia na Educação.

Inicialmente, apresenta-se a conceituação de politecnia sustentada pela ideia da “democratização do saber” (CIAVATTA, 2014), com uma explanação de sua

---

origem remota, presente nas memórias da educação socialista, e recente, na luta pela superação do dualismo enraizado na sociedade e na educação brasileira.

Posteriormente, serão destacados alguns possíveis avanços na legislação brasileira que permitem vislumbrar o Ensino Médio Integrado (EMI) como um “germe” da formação humana integral, omnilateral ou politécnica, destacando, ainda, as peculiaridades que a educação profissional e tecnológica possui, na sua oferta aos povos indígenas.

Por fim, procura-se esclarecer que o oferecimento da educação profissional e tecnológica realizada pelo IFAM desmantela a ideia de que a educação profissional esteja sempre intimamente ligada aos interesses do capital, mostrando que é possível realizar universalmente uma travessia rumo à politecnicidade na educação.

### **A politecnicidade na educação**

Como forma de compreender a essência da Politecnicidade na educação, mostrasse imprescindível elucidar, ainda que superficialmente, suas origens, interpretações e conceitos.

Inicialmente, de bom grado destacar que a Politecnicidade possui sua origem remota na educação socialista, com a pretensão de uma formação completa do ser humano em todas as suas dimensões (CIAVATTA, 2014, p. 190)

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX.

Assim, importante frisar que os teóricos da comunidade educacional, seja na origem remota, seja na origem recente, coadunam com o entendimento de que a formação humana integral, omnilateral ou politécnica é pretendida com uma perspectiva de uma sociedade futura.

Por conseguinte, já a sua origem recente no Brasil possui dois momentos cruciais, “a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno

---

*dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000*" (CIAVATTA, 2014, p. 190).

No que tange à interpretação, ainda nos ensinamentos de CIAVATTA (p. 189, 2014), a politecnicidade pode significar "muitas técnicas", em seu sentido etimológico. Noutro giro, a autora também nos apresenta o sentido político, que tem a pretensão de superar o dualismo histórico social do trabalho manual e intelectual, formando trabalhadores dirigentes no sentido Gramsciano.

Esse segundo sentido, definido como emancipatório por CIAVATTA, esteve enraizado nos ideais presentes nas lutas pela LDB, realizadas na década de 80, e igualmente presente no retorno da discussão nas primeiras décadas de 2000.

Na década de 80, nas lutas mencionadas acima, buscava-se a essência da formação integrada, expurgando o ideal de profissionalização compulsória estampado na Lei n. 5.692/71.

Mas foi somente após a ditadura, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a busca pela superação do dualismo ganhou novo destaque, com amparo no art. 6º c/c inciso XXIV, do art. 22 e art. 227 da CF/1988, no qual encontramos no

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (revogado)

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...)

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Art. 227. **É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à **profissionalização**, à **cultura**". Grifo nosso.

Assim, sendo competência privativa da união legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, aliada à previsão de ser a educação um direito social e de dever do Estado, buscou-se no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a superação do dualismo da sociedade e educação no Brasil,

Buscava-se a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em

---

consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Ramos (2014, p. 38) é enfática ao afirmar que naquele momento a comunidade educacional pleiteava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo, devendo propiciar aos alunos o domínio integral das técnicas e não apenas um mero adestramento com viés capitalista. Isso permitiria que, ao invés de formar técnicos especializados, o ensino médio formasse politécnicos.

Apesar das muitas derrotas sofridas daquela época até os dias atuais, as lutas serviram para fortificar o significado da Politecnicidade na Educação como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional (CIAVATTA, 2014, p. 191), permitindo um avanço significativo na legislação pátria acerca do tema.

Para ampliarmos a discussão da Politecnicidade na educação retomamos Nosella que já em 2007 afirmava que “É deveras muita pretensão elaborar uma proposta para a formação dos trabalhadores” (NOSELLA, 2007, p. 147) pois o Estado hegemônico estará sempre na contramão dessa educação, buscando a não educação da população.

É por isso que discutimos na atual educação profissional e tecnológica essa categoria, pois (NOSELLA, 2007, p. 148),

[...] a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.

Aqui se reforça a compreensão por parte do aluno permita que o mesmo inicie o seu processo formativo no Ensino Médio Integrado com ideias concretas a respeito da Formação Humana Integral, omnilateral ou politécnica, nos moldes balizados por Saviani (1989, p. 15):

---

Ela (politecnicidade) postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual.

A apropriação dessa categoria pode já pode ser observada em Projetos Políticos Pedagógicos, por exemplo, do Instituto Federal do Amazonas, como apresenta Silva, Andrade e Souza em sua pesquisa sobre o Ensino Médio Integrado nos cursos de Informática daquele Instituto Federal articulado com a formação de professores. (SILVA *et al*, 2019).

### **Avanços na legislação pátria**

Moura (2013, p. 707), com referência nos pensamentos de K. Marx, F. Engels e A. Gramsci, levanta o questionamento acerca da possibilidade de se alcançar a politecnicidade na educação, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como o Brasil e em consonância com Autores de referência, elucida que, apesar de ser um problema ético, a profissionalização no ensino médio se apresenta como uma “imposição da realidade”, podendo ser, ainda que não integralmente satisfatória, a resposta para o problema.

Em síntese, o ensino médio integrado ao técnico, sob uma perspectiva de base unitária de formação geral, apresenta-se como uma “travessia” para uma sociedade futura que permita, no Brasil, aos jovens das classes populares concluírem a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização. (MOURA, 2013, p. 716).

Condensando os pensamentos dos principais autores, depreende-se que o EMI se apresenta como um “germe” da formação humana integral, omnilateral ou politécnica. Assim, apesar de muitas barreiras de viés político surgirem no decorrer da implementação desses ideais, muitos foram os avanços conquistados pela comunidade educacional nos últimos anos, que possibilitaram a inclusão de algumas previsões legais essenciais a permitir a materialização – ainda que não ideal – da realidade na qual vivemos.

---

Como visto acima, após o período ditatorial civil-militar a sociedade brasileira avançou significativamente na área educacional com a promulgação da Constituição Federal (1988), que prevê em seu artigo 205 que

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 da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, com amparo no artigo supracitado e no inciso XXIV do art. 22, da Carta Maior, foi promulgada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sendo um exemplo das conquistas promovidas pela comunidade educacional em busca da formação humana integral, omnilateral ou politécnica, por meio de travessias reconhecidas pelos principais teóricos da área,

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:  
(...)  
V - formação técnica e profissional.

O mesmo diploma estabelece na seção que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:  
I- articulada com o ensino médio;  
II- subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Por sua vez, a vigente Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, prevê expressamente em seu bojo sua intenção formativa humana integral, vejamos:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:  
I - **formação integral** do estudante;  
Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:  
(...)

**II- o trabalho como princípio educativo**, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Grifo nosso.

Não com a mesma sorte de ter uma perspectiva de formação humana integral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio possuem um viés de formação humana instrumental e utilitária, permitindo transpassar sua pretensão intimamente ligada aos interesses do capital, restando a utópica vontade de que isso fosse mudado em um futuro recente.

Ocorre que a novel Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, trouxe mudanças que ainda serão implementadas, porém sem considerar os anseios da comunidade educacional:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e assuas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

**I-formação integral** do estudante, expressa por **valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**;

II-projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das **dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante**;

III-pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

IV-respeito aos direitos humanos como direito universal;

V -compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI-sustentabilidade ambiental;

VII-diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

VIII-indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

**IX-indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensinoaprendizagem**. Grifo nosso.

No que tange à formação técnica e profissional, a supracitada resolução prevê o seguinte:

Art. 15. Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação

---

profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas.

§1º A habilitação profissional técnica de nível médio deve atender as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Não se discutirá a notória diferença entre a perspectiva de formação humana instrumental e utilitária da educação técnica e profissional - subsistente na novel resolução - e a de formação humana integral perquirida na educação de ensino médio, conforme já criticado por Moura (2013, p. 718) acerca dos atos legais anteriores – também aplicável aos atuais -, mas sim a possibilidade de utilizarmos o ensino médio integrado como travessia para a formação humana integral, omnilateral ou politécnica, de maneira universal.

Importante enfatizar a necessidade da universalidade da travessia dessa luta, pois uma das bases dessas pretensões é justamente a superação do dualismo enraizado na sociedade e na educação brasileira, que não se limita à divisão de classes delineadas diretamente pelo capitalismo, mas também abrange às divisões surgidas em decorrência de culturas, logísticas e problemáticas alimentadas propositalmente durante séculos, conforme preocupação já estampada no art. 78, da Lei nº 9.394/96:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Ao analisarmos os objetivos, notamos as intenções de recuperar as memórias históricas, reafirmar as identidades étnicas e valorizar línguas e ciências da população indígena, mas é justamente nessa previsão que surge um imbróglio que entrelaça-se com o objeto do presente estudo: Como materializar a reafirmação e preservação das identidades culturais étnicas dos povos indígenas?

---

Mas essas preocupações não se limitam ao nosso território, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas prevê direitos e medidas direcionadas ao Estado:

Artigo 21

1. Os povos indígenas têm direito, sem qualquer discriminação, à melhora de suas condições econômicas e sociais, **especialmente nas áreas da educação, emprego, capacitação e reconversão profissionais**, habitação, saneamento, saúde e seguridade social. Grifo nosso.

Com base nessas inquietações, várias metas foram definidas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, a saber:

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de **ensino médio integrado à educação profissional**, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades **indígenas** e quilombolas e das pessoas com deficiência;

11.9) expandir o atendimento do **ensino médio gratuito integrado à formação profissional** para as populações do campo e para as comunidades **indígenas** e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades. Grifo nosso.

Importante frisar que as metas se sustentam na preocupação com a pouca oferta da educação profissional e tecnológica nas comunidades indígenas, que acabam por forçar a saída de jovens das suas comunidades para buscar o seu aperfeiçoamento em outros lugares, causando uma fragmentação de suas culturas e desvalorização das suas línguas e ciências.

Com isso, aliado ao disposto no art. 13, da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22.06.2012, nota-se que a utilização do EMI como um “germe” para a formação humana integral, omnilateral ou politécnica se mostra um campo fértil na busca da superação do dualismo também presente nas comunidades indígenas, permitindo que as legislações não sejam vistas apenas como letras mortas e que haja a preservação da identidade cultural dos povos indígenas.

#### **4 A educação profissional e tecnológica indígena ofertada pelo IFAM, uma travessia para a politecnia universal**

Conforme exposto, a legislação hodierna permite enxergar a utilização do ensino médio integrado como forma de alcançar futuramente uma formação humana integral, omnilateral ou politécnica dos povos indígenas, fazendo com que seja, portanto, uma travessia com características universais, conforme dispõe o art. 13, da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22.06.2012:

**Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena (...), devendo:**

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - **proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.**  
”Grifo nosso.

Com amparo nesses fundamentos e no art. 6º e 7º da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e pela Resolução Nº. 94-CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas oferece em Maués e em São Gabriel da Cachoeira Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada, na Forma Subsequente e na Forma Integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a população indígena.

Isso significa um salto evolutivo para os povos alcançados pela oferta, haja vista que, como dito acima, muitos jovens precisavam sair das suas comunidades para buscar sua qualificação, fragmentando a identidade cultural dos envolvidos.

No endereço eletrônico da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, uma moradora da Ilha Michiles, no rio Marau, em Maués, externou em uma entrevista o seu agradecimento por ter a oportunidade de receber sua qualificação profissional sem deixar o local onde vive e de poder fazer a redação do processo seletivo na sua língua materna: “Poder estudar aqui na comunidade sem ter que abandonar a família

---

é algo muito positivo, já que enfrentamos muitas dificuldades ao sair da aldeia para estudar na zona urbana” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI, 2017).

Ainda na matéria supramencionada, em uma entrevista com o professor indígena Inácio Cristiano, a atitude inédita do IFAM em realizar um processo seletivo na língua materna permite que a educação chegue a todos os brasileiros: "Estamos derrubando muros com a oferta de um curso do Ifam em território Sateré-Mawé e, principalmente, realizando o sonho destes jovens em poder continuar com os estudos e contribuir com a aldeia por meio do curso em agroecologia".

Mais do que a inclusão daqueles povos, que podem fazer a redação do processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM em sua língua materna desde 2017, a oferta realizada pelo Instituto desmantela a ideia de que a educação profissional esteja sempre intimamente ligada aos interesses do capital, mostrando que com a educação profissional e tecnológica é possível, conforme almejado no inciso III, do art. 13, da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22.06.2012, proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Com isso, comprova-se que não se trata de subsunção aos interesses do capital, mas sim de uma busca, uma travessia universal, para a educação politécnica, materializada com peculiaridades pioneiras pelo IFAM no Amazonas.

### **Considerações finais**

O trabalho buscou esclarecer as definições da Politecna na Educação, por meio de uma breve narrativa sobre as origens, interpretações e conceitos, para depois entrelaçar as relações que essa base conceitual possui com a educação profissional e tecnológica indígena oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) às comunidades indígenas nas cidades de Maués e São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas.

Estabelecidos os sentidos essenciais à compreensão da Politecna na Educação, em seu sentido emancipatório, buscou-se, com amparo nos referenciais

---

teóricos, demonstrar que o EMI pode ser visto como um “germe” da formação humana integral, omnilateral ou politécnica.

Por conseguinte, satisfeitas essas noções introdutórias, foram expostas as legislações que, apesar de não serem integralmente satisfatórias, possuem em seu bojo permissivos para que a educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio possa ser um instrumento utilizado como “travessia” para a formação humana integral, omnilateral ou politécnica de uma sociedade civil futura.

Nesse diapasão, mostrou-se que atualmente existem diversas legislações que visam a proteção dos povos indígenas, com diversos objetivos, com especial atenção à previsão constante na LDB, que afirma que é dever do Estado proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, garantindo aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Com isso, evidencia-se que a a educação profissional e tecnológica oferecida a esses povos, além de atender às previsões legais, desmantela a ideia de que a EPT esteja sempre intimamente ligada aos interesses do capital, proporcionando aos estudantes indígenas serem parte integrante da busca, ou travessia, pela politecnicidade na educação.

Além dessa pretensão, conclui-se que a oferta do EMI também proporciona a preservação da cultura dos povos indígenas envolvidos, pois muitos jovens precisavam sair das suas comunidades para buscar sua qualificação profissional, fragmentando a identidade cultural dos envolvidos.

Por fim, após as relações acima transcritas, é possível depreender que a oferta da educação profissional e tecnológica pelo IFAM proporciona aos povos indígenas a oportunidade de atuarem em diferentes áreas de trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento das comunidades da qual fazem parte, demonstrando efetivamente que a oferta da EPT nos municípios de Maués e São Gabriel da Cachoeira não se trata de subsunção aos interesses do capital, mas sim

---

de uma busca, uma travessia, para a educação politécnica universal, materializada com peculiaridades pioneiras pelo IFAM do Amazonas.

## Referências

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.**

Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 17 Out. 2019.

**BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 30 Out. 2019.

**BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato20072010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20072010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 17 Out. 2019.

**BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 30 Out. 2019.

**BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 Out. 2019.

**BRASIL. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012.** Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192). Acesso em: 17 Out. 2019.

**BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018.** Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em:

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 17 Out. 2019.

**BRASIL. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012.** Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/06/2012&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=132>.

Acesso em: 17 Out. 2019.

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, 2014.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. **Instituto Federal do Amazonas inova ao adotar língua indígena. Fundação Nacional do Índio**. 2017. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4696-instituto-federal-doamazonas-inova-ao-adotar-lingua-indigena>. Acesso em: 15 Out. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**, de 13 de setembro de 2007. Corte ou Tribunal. Disponível em: <[https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf)> Acesso em: 17 Out. 2019.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 137-181.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, v. V, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SILVA, R. S.; ALMEIDA, A. N.; ANDRADE, L. A.; SOUZA, Ana Cláudia R. de. **Formação de professores para atuação na educação profissional e tecnológica** - Horizontes possíveis. Educação no século XXI. Volume 22. Formação Docente. 137 ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019, v. 22, p. 131-198.

**Paulo Roberto Arce Nicolau**

Manaus, Amazonas, Brasil.

Especialista em Direito de Família e das Sucessões e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - profEPT. Atualmente é advogado e servidor público da Prefeitura Municipal de Manaus, atuando na Assessoria Jurídica da Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público.

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2981745459697295>

**Ana Cláudia Ribeiro de Souza**

Manaus, Amazonas, Brasil.

Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Doutora em História Social e Mestrado em História da Ciência pela PUC/SP. Docente no Mestrado em Ensino Tecnológico do IFAM e no Mestrado em rede nacional em Educação Profissional e Tecnológica. É membro do Comitê de Ética com Seres Humanos do IFAM. Atualmente é Diretora Sistêmica de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação.

**Email:** prof.acsouza@gmail.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7472602272780097>

**Recebimento: dia/mês/ano :** 04/05/2020

**Aprovação: dia/mês/ano:** 18/06/2020

**Recebimento:** 21/05/2020

**Aprovação:** 05/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**Orientação e desenvolvimento profissional para desempregados: como aproximar o conhecimento à necessidade de inserção ocupacional**

---

**Orientation and professional development for unemployed: how to approach knowledge to the need for occupational insertion**

---

**Orientación y desarrollo profesional para desempleados: cómo acercar el conocimiento a la necesidad de inserción laboral**Castioni, Remi<sup>1</sup> (Brasília, DF, Brasil)ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>Oliveira, Nicole de Andrade<sup>2</sup> (Brasília, DF, Brasil)ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6427-173X>**Resumo**

O texto tem por objetivo problematizar os serviços de atendimento ao trabalhador que ocorre às agências públicas de emprego na busca por uma nova inserção ocupacional ou o pagamento do benefício do seguro-desemprego. É ausente uma das dimensões previstas no chamado Sistema Público de Emprego – SINE no Brasil, instituído em 1975 e inserido no regramento constitucional, com a regulamentação do artigo 22 da Constituição Federal, por meio da Lei nº 13.667/2018. Trata-se de dar relevância a orientação profissional, prevista no ordenamento legal, como forma de auxiliar os trabalhadores que buscam apoio nos momentos em que seus vínculos de trabalho são interrompidos, mas que ainda não se efetivou como serviço público no âmbito das mais de duas mil agências existentes no Brasil. A presente reflexão parte da problematização do acolhimento do trabalhador, quando busca o serviço que o auxilie a fazer a travessia para retomar seu vínculo de trabalho. Busca-se estabelecer com base na literatura e na pesquisa realizada em agências de emprego do Distrito Federal, uma proposta de acolhimento ao trabalhador a partir da sua trajetória profissional, ao mesmo tempo em que visa aproximar as Secretarias do Trabalho e da Educação do Distrito Federal para o oferecimento da certificação do seu conhecimento adquirido ao longo da sua vida laboral, cumprindo assim o que a própria lei nacional da educação – LDB preconiza no seu artigo 41.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Orientação profissional. Certificação profissional. SINE. EJA.

**Abstract**

The purpose of the paper is to problematize the workers's services, in public employment agencies, when they search for new occupational insertion or the payment of the unemployment insurance benefit. It is relevante for the professional guidance, provided for in the legal order, as a way to assist the workers who seek support in moments when their employment relationships are interrupted. However, one of the dimensions foreseen in the Public Employment System - SINE in Brazil is absent. It was established in 1975 and inserted in the constitutional regulation with the regulation of article 22 of the Federal Constitution and through Law nº. 13.667/2018. However, this service, yet, has not become effective as "public service" within the scope of more than two thousand existing agencies in Brazil. In fact, the text starts with a problematization of the workers's reception when they seek the service that help them to overcome the unemployment. Second, it seeks to establish, based on the literature and research carried out in employment agencies in the Federal District, a proposal to welcome the worker using their vocational trajectory. Third, in this context, it tries to approach the Labor and Education Secretariats of

---

<sup>1</sup>Professor-pesquisador da Universidade de Brasília, classe Associado e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGE/Faculdade de Educação. Universidade de Brasília - UNB. remi@unb.br

<sup>2</sup> Bolsista PIBIC da Faculdade de Educação - UNB. nicoleandrade08@gmail.com

---

the Federal District to offer the certification to workers that have knowledge acquired throughout your working life. Thus, fulfilling what the National Education Law - LDB recommends in its article 41.

**Keywords:** Professional education. Professional guidance. Professional certification. SINE. EJA.

### Resumen

El texto tiene como objetivo problematizar los servicios de asistencia a los trabajadores desempleados que van en búsqueda de las agencias públicas de empleo en la búsqueda de una nueva inserción laboral o para el pago del beneficio de seguro desempleo. Una de las dimensiones que intentamos aclarar en el llamado Sistema Público de Empleo - SINE en Brasil, que se instituyó en 1975 e insertó en el registro constitucional, con la reglamentación del artículo 22 de la Constitución Federal, por medio de la Ley 13.667 / 2018 es la orientación profesional. Insertada nel regramento legal, como mecanismo de assistência a los trabajadores que buscan apoyo en el momento que se interrumpen sus relaciones laborales, la orientación profesional, no es ofrecida como servicio público dentro de las más de dos mil agencias existentes en Brasil. La reflexión actual parte de la problematización de la recepción del trabajador, cuando busca el servicio que lo ayuda a hacer un cruce para reanudar su relación laboral. Intentamos de definir, en base a la literatura y la investigación realizada en las agencias de empleo en el Distrito Federal, una propuesta para acoger los trabajadores e reconocer sus trayectorias profesionales, al mismo tiempo que trata de hacer una integración de las Secretarías de Trabajo y Educación del Distrito Federal para desarrollar un servicio integrado de certificación de los conocimientos adquiridos durante la vida laboral de los trabajadores, cumpliendo con la ley nacional de educación - LDB, como se establece en el artículo 41.

**Palabras-Clave:** Educación professional. Orientación professional. Certificación professional. SINE. EJA.

### Introdução

O Brasil tem pouca tradição na orientação profissional, hoje nomeada também como orientação para a carreira (RODRIGUEZ, 1995). Nos últimos 50 anos os diversos programas voltados para a formação profissional, notadamente os oferecidos pelo Sistema Público de Emprego: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), Plano Nacional de Educação Profissional, substituído depois por Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e mais recentemente Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pouco contribuíram para efetivar uma política voltada para a melhoria das condições de adultos trabalhadores de baixa escolaridade (CASTIONI, 2013). Propiciaram sim, uma “certificação vazia”, a partir da proliferação de milhares de cursos de curta duração (KUENZER, 2005).

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Contínua (PNAD Contínua) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil teve, em 2018, 3,162 milhões de pessoas em busca de um emprego e que estavam desempregados há mais de dois anos. .

Segundo o IBGE (2020), a taxa de desemprego da população brasileira ativa passou de 11,6% em dezembro de 2018 (12,195 milhões de pessoas) para 11,8% em julho de 2019 (12,569 milhões de pessoas), caracterizando um crescimento de 3,07% no número de pessoas desocupadas no ano. Com relação a taxa de ocupação, o nível também aumentou, 2,91% em relação ao ano anterior.

Assim como o emprego cresceu, o desemprego também. Este fenômeno é recorrente no Brasil. Embora o emprego possa crescer, o número de pessoas que recorrem ao seguro-desemprego também cresce. Isso se repete tanto em anos onde a taxa de desemprego é baixa, quando a taxa de desemprego aumenta. Isso está associado a alta rotatividade do mercado de trabalho brasileiro. Para se ter uma ideia no período de forte aceleração do emprego, entre 2003 a 2013, o então Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), informava que a despesa do Programa do Seguro-Desemprego (PSD), elevou-se de R\$ 6,6 bilhões em 2003 para R\$ 31,9 bilhões em 2013; o universo de beneficiários passou de 5,1 milhões para 8,5 milhões de trabalhadores (MTE, 2013). Diante disso, no início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, deu-se início a uma ampla discussão no âmbito do PSD, onde as regras de acesso ao programa foram restringidas, objetivando a diminuição dos gastos e priorizando o foco em políticas ativas de emprego, em detrimento das passivas. O curioso é que no período em que o país mais precisou de políticas de proteção no mercado de trabalho, em função da elevação do desemprego, as restrições aumentaram.

As agências públicas de emprego são os locais para onde os trabalhadores se deslocam quando são demitidos, na maioria das vezes, em busca de informações sobre o benefício do seguro-desemprego. É recorrente nas análises de especialistas que o Sistema Público de Emprego no Brasil, atua de forma descoordenada e atende na sua maioria trabalhadores com baixa escolaridade e baixa qualificação profissional (TOKARSKI, 2008).



**Figura 1:** Dados de desemprego, segundo a Pnad  
**Fonte:** IBGE, 2020.

O objetivo deste texto é o de problematizar sobre os serviços que são oferecidos ao trabalhador que busca as agências públicas de emprego do Distrito Federal, sob a gestão da Secretaria do Trabalho do Distrito Federal, em particular, nos detemos em analisar um dos serviços que deveriam ser oferecidos, segundo a missão do Sistema Nacional de Emprego (SINE), a orientação profissional.

Uma das dificuldades que o SINE encontra, é oferecer ao trabalhador meios que o ajude a se (re)inserir no Mundo do Trabalho ou lhe oferecer indicações de como deve fazê-lo. Embora esteja prevista na Lei do FAT (Lei nº 7.998, de 11 de Janeiro de 1990, no Inciso II do artigo 2º), o SINE, não cumpre muito bem o que está definido, ou seja, as ações em prol do trabalhador não atuam em sintonia, e o sistema não faz uso das informações do mesmo, orienta muito pouco e não consegue fazer com que o público prioritário seja atendido.

O desempenho do SINE, mesmo em momentos de crescimento econômico, não ajuda muito os trabalhadores. Uma das razões indicadas para esse baixo desempenho, é a formação do trabalhador, que muitas das vezes está associada a baixa escolaridade, outras se refere ao perfil do trabalhador, que alia o tempo de experiência em determinada ocupação e sua escolaridade e outra também, é a dificuldade do sistema em fazer o encaixe entre a vaga captada e o encaminhamento do trabalhador.

O atendimento das agências de emprego, ao não fazer uso do

conhecimento do trabalhador materializado nos registros das suas atividades laborais ao longo da vida, desempenha apenas um papel passivo, registra e encaminha o candidato ao emprego, e que na maior parte das vezes, o faz para cumprir metas de atendimento pactuadas pelo sistema. O atendimento realizado nas agências não explora o potencial do candidato e ao invés de oportunizar um aperfeiçoamento, ou melhoria das suas competências profissionais, faz exatamente o inverso. Até mesmo os cursos de qualificação profissional que são oferecidos não miram a experiência prévia do trabalhador, não raro encontramos situações onde um trabalhador da construção civil, que busca qualificação na sua área de atuação, recebe como recomendação a realização de um curso em outra área, como por exemplo, de vigilante e porteiro, introdução a informática, etc.

Dessa forma, a presente reflexão visa problematizar a adoção de uma proposta de atendimento ao trabalhador, baseada na orientação profissional, quando este é acolhido na agência, oportunizando a possibilidade de identificar melhor a sua trajetória, oferecendo-lhe melhores perspectivas na sua busca por trabalho.

## **Metodologia**

Este texto tem por origem, projeto de pesquisa apoiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF e por uma bolsa PIBIC do CNPq, e está sendo desenvolvido junto às agências públicas de emprego do Distrito Federal. Partiu-se de uma revisão da literatura, da trajetória do Sistema Público de Emprego, denominado de Sistema Nacional de Emprego (SINE), no Brasil (Decreto nº 76.403, de 8 de outubro de 1975 e atualizado pela Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018), das estatísticas sobre o número de atendimentos realizados nas agências de atendimento ao trabalhador. Além disso, valeu-se da observação e dos procedimentos que os atendentes se utilizam para realizar o atendimento ao trabalhador e a partir disso, construiu-se uma abordagem para melhor oportunizar o conhecimento dos trabalhadores que procuram às agências na busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Para tanto, este texto, divide-se, além da introdução e desta seção, de uma outra sobre a estruturação do SINE e seus desafios, a ausência da orientação profissional e por fim, a proposta de organização de uma proposta de

abordagem ao trabalhador no âmbito das agências de emprego, seguida das considerações finais.

### **Como atuam as agências de emprego no apoio aos trabalhadores**

O SINE é parte do chamado Sistema Público de Emprego, recomendado pela Convenção nº 88 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 9 de julho de 1948, e que no Brasil foi promulgado pelo Decreto nº 41.721, de 25 de junho de 1957, porém, instituído na forma de serviço de intermediação de mão de obra em 1975 (Decreto nº 76.403/1975). Em 1986, através do Decreto-Lei nº 2.284, de 10 de março de 1986, que instituiu o Plano Cruzado, foi implementado o seguro-desemprego. O programa do seguro-desemprego somente transformou-se num mecanismo institucional reconhecido com a Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 – Capítulo II - Dos Direitos Sociais, artigo 7º e no Título IX - Das Disposições Constitucionais Gerais, artigo 239 –, que propiciou a criação do FAT em 1990 (Lei nº 7.998/1990). Em 1994, a partir do entendimento de que a qualificação profissional deveria estar integrada às demais dimensões do SPE, foi instituído o Programa de Reciclagem Profissional. Esse programa foi denominado a partir de 1995 de Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR e mais tarde, em 1998, de Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador com a mesma sigla e, em 2003, muda para Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Recentemente, o PNQ, a partir da Resolução nº 808, de 24 de abril de 2018, do CODEFAT passou a chamar-se de Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional - QUALIFICA BRASIL. A partir desta orientação o MTE propôs que o QUALIFICA BRASIL, fosse implementado por meio das seguintes modalidades: I - Projetos de Qualificação; II - Qualificação à Distância; III - Passaporte Qualificação; e IV - Certificação Profissional.

No caso do SINE, previsto no inciso XVI do *caput* do art. 22 da Constituição Federal, a principal função é a de promover a (re)inserção do trabalhador desempregado em um novo posto de trabalho assalariado. A partir de 2005 novas funções foram sendo assumidas pelo Sistema, como as relacionadas à economia solidária, que inclusive, proporcionou a criação de uma secretaria com o propósito específico no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, a Secretaria Nacional de

Economia Solidária (SENAES). Entretanto, o desempenho do SINE, mesmo em momentos de crescimento econômico, apresenta baixo desempenho medido entre vagas captadas e vagas preenchidas. Em nível nacional, o aproveitamento das vagas nunca foi superior a 30%, embora em alguns estados esse aproveitamento possa ser maior. Uma das razões indicadas para esse baixo desempenho é a baixa qualificação do trabalhador, que em geral é muito pouco precisada, às vezes está associada há anos de escolaridade, outras se refere ao perfil profissional, que alia a própria escolaridade e o tempo de experiência em determinada ocupação. A verdade é que a atuação do SINE, embora prevista na chamada Lei do FAT, não cumpre o que ela mesmo determina, ou seja, as ações em prol do trabalhador estão desarticuladas basicamente porque o sistema não trabalha com as informações do trabalhador que dispõe, orienta muito pouco e não consegue garantir que o público prioritário seja atingido (CASTIONI, 2009). As principais constatações são de que é baixa a qualidade dos registros do sistema de identificação do trabalhador, a lista de cursos oferecida a ele não guarda relação nem com o setor e nem com a ocupação, por conta disso, os cursos oferecidos não o ajudam a melhorar suas competências no Mundo do Trabalho.

Uma das carências identificadas no SINE é que não se faz uso das informações de que se dispõe sobre o trabalhador que comparece a uma agência de intermediação. A orientação profissional inexistente e não se auxilia o trabalhador a melhorar suas chances de reinserção, os cursos oferecidos não guardam relação com a sua trajetória. Guimarães (2009) captou como são organizadas as agências de intermediação públicas e privadas na Região Metropolitana de São Paulo. Na visão da autora o *layout* se orienta por três níveis: recepção, atendimento e retaguarda. Nas agências públicas a ênfase é muito maior na primeira, pois sinaliza que o demandante deve permanecer por um bom tempo e segundo a autora, sinaliza ao demandante a vocação do sistema para bem acolher o trabalhador que está em busca de uma nova inserção no mercado de trabalho. A autora destaca que embora haja um contato com os atendentes, que têm de preencher um longo questionário, o espaço para a orientação é inexistente e o sistema basicamente se resume a cadastrar e encaminhar o trabalhador a uma vaga de emprego existente.

Entretanto, quando se analisa o desempenho do sistema de intermediação, a questão da qualificação profissional é expressa na escolaridade e na experiência, deixando um grande número de pessoas sem oportunidades de se reinserirem no Mundo do Trabalho. A proliferação de ações voltadas para essa população, como os cursos do FAT, às vezes, sobrepostas umas às outras, resultou naquilo que Kuenzer (2005) chamou de “certificação vazia”. É comum encontrarmos os trabalhadores com uma série de títulos obtidos em cursos de formação rápida e financiados com recursos públicos, mas que não o ajudaram a melhorar sua formação básica.

Mesmo com o lançamento em 2017 do “Portal SINE” e o programa “Mais Empregos”, entre outros aplicativos, não foram capazes de atacar o problema principal, da orientação profissional. Pesquisas apontam que 75% das vagas não são publicitadas e 45% das vagas são ocupadas por pessoas indicadas por amigos.

Pesquisa realizado a pedido do então Ministério do Trabalho e Emprego, identificou que existe, de fato, pouco conhecimento do empregador sobre os serviços do SINE, 26%, em média, baixa atratividade e adesão do SINE para os trabalhadores (44%) e empregadores (14%) e as indicações pessoais respondem por 63% nos processos de intermediação a um novo emprego (MARINHO, 2010).

Segundo Vieira (2012) o desemprego vem se configurando como uma “questão social”, e até o século passado era uma questão quase exclusivamente econômica que, a partir de 1930, passa a ser visto como uma falha do sistema econômico, por isso foram necessárias medidas de intervenção nos mercados por parte do governo.

Mesmo que o desemprego seja definido como uma situação transitória e ocasional, a intervenção por parte do governo vem se tornando essencial ao mercado de trabalho, principalmente quando emergem o desemprego de longa duração e o recorrente, tornando-o assim um problema social, ganhando status de questão sociológica.

No seu trabalho sobre a "nova sociologia econômica", Granovetter (1974), desenvolveu uma formulação sobre como se delineiam situações sociais, específicas, compostas por vários atores, práticas, representações e resultados na busca por trabalho. Dessa forma:

Identificou que a procura de trabalho pode se basear em três tipos de estratégias: i) estratégia formal, caracterizada pela existência de um intermediário impessoal e que prescinde de um contato prévio entre quem procura emprego e seu provável empregador; ii) prospecção direta, expressa no ato de apresentar-se ou escrever diretamente junto a um estabelecimento, sem intermediário e sem conhecimento prévio da disponibilidade de postos de trabalho; iii) contatos pessoais e informais, que supõem a existência de algum conhecimento prévio, por meio do qual o indivíduo tem acesso pessoal ao informante. Essas estratégias não são mutuamente excludentes, pelo contrário, combinam-se (Granovetter, 1974, apud Vieira, 2012, p 36).

### **Como poderia ser a orientação profissional nas agências de emprego**

A inserção ocupacional move os trabalhadores na sua busca para se manterem empregados ou gerarem renda para si e para sua família. A orientação profissional pode contribuir ajudando na escolha de uma carreira, profissão e atividade, ao conciliar as condições pessoais e desejos da pessoa em relação ao Mundo do Trabalho.

Uma trajetória profissional é permeada por escolhas. Mesmo após ter-se decidido por uma profissão, muitas outras situações de escolha ocorrerão no percurso profissional. A pergunta "o que vou fazer da minha vida?" já não pode ser vista como um problema apenas da adolescência, mas sim, como uma demanda que se coloca para todos no mundo do trabalho atual (SAVICKAS, 2009 apud, MENDONÇA & DOS SANTOS, 2019, p.2).

Atualmente quando se pensa em orientação profissional, se busca atender os vários momentos em que é preciso tomar decisões, planejar e assumir uma posição no Mundo do Trabalho, muitas vezes enfrentando dificuldades e a necessidade da qualificação profissional. Com essa perspectiva, a orientação que já trabalhava com a primeira escolha, foi sendo trabalhada também no âmbito de profissionais que desejam mudar de profissão, ou seja, para àqueles que já fizeram sua primeira escolha, eventualmente buscam ajuda para rever essa escolha, ora por motivo pessoal, ora por mudanças no mercado de trabalho.

Cada escolha profissional é interferida por diversos elementos, como questões sociais, econômicas, de oportunidades existentes e até mesmo a localidade do sujeito que a escolhe, há um rol de escolhas possíveis. Um elemento importante nas trajetórias profissionais é a adequação de carreira, na qual permite o sujeito a se adaptar. "Esta pode ser compreendida como um conjunto de características

necessárias para lidar com as mudanças nas condições de trabalho e na própria vida profissional” (MENDONÇA & DOS SANTOS, 2019, p. 02).

A orientação para o trabalho pode ser útil em diversos momentos da vida profissional, por se tratar de uma reflexão sobre as dificuldades encontradas no Mundo do Trabalho, tais como; a procura do primeiro emprego, perda do emprego, insatisfação com o emprego, necessidade de qualificação e de crescimento pessoal. A orientação contribui por reconhecer as próprias necessidades e a compreender o passado, delineando o futuro, sendo assim, planejando o futuro.

### **Acolhimento do Trabalhador – principais resultados apontados durante a observação do atendimento junto às agências do trabalhador**

Comumente os trabalhadores vão às agências públicas quando são demitidos, com intenção de receber o aval para o seguro-desemprego, em sua maioria tendem a esperar passar o tempo do seguro para começar a procurar um novo emprego. Com base na literatura e nas visitas *in loco* foi possível traçar um panorama dessa atividade nas agências de emprego. Baseamo-nos também em outras propostas realizadas para o próprio SINE, mas nunca implementadas (MTE/PROESQS, 2011).

As questões preliminares para estruturar uma atividade de apoio aos trabalhadores que buscam as agências de intermediação envolve os grupos que buscam algum tipo de apoio geralmente para.

1. Primeiro emprego;
2. trabalhadores em situação de desemprego recorrente;
3. trabalhadores em situação de desemprego de longa duração;
4. desempregados em idade acima de 40 anos e baixa escolaridade.

Envolve também três momentos essenciais nos processos de orientação, sendo eles:

1. o autoquestionamento;
2. a reflexão a respeito da vida privada com foco no trabalho;
3. a identificação de alternativas para viabilização de escolhas

profissionais.

A partir da observação realizada e da organização de tais grupos de interesse, foi proposto dividir em quatro etapas, sendo que para cada etapa seriam desenvolvidos instrumentos específicos para os distintos grupos que buscam apoio junto às agências. Importante também seria criar uma rotina para que os diferentes grupos pudessem aderir de forma espontânea a estas iniciativas, onde as abordagens poderiam partir dos seguintes questionamentos, por exemplo:

- a) Tendências do Mundo do Trabalho – mudanças das profissões;
- b) Relações Sociais, novas formas de regulação do trabalho (reforma trabalhista);
- c) empreendedorismo e cooperativismo.

Como sugestão, para que gradativamente estas atividades sejam incorporadas nas rotinas de atendimento, todo mês teríamos a formação de grupos. Por exemplo, toda primeira segunda-feira do mês seriam formados grupos de interesse e depois se organizariam as atividades de cada um deles sempre respeitando as especificidades. A observação junto às agências demonstrou que a maior concentração de atendimentos recai exatamente nos primeiros dias da semana e no início de cada mês. Sendo assim, a realização de algumas entrevistas com interessados, apontou que seria possível uma abordagem nos grupos que levasse em consideração:

Etapa 1: Questionamento do seu papel no trabalho e no contexto social. Teria por objetivo problematizar as questões sobre a importância social do trabalho; perceber características e interesses pessoais; fazer com que o orientando expresse suas dúvidas e ansiedades; levar o orientando a expressar seus sentimentos em relação à dificuldade de escolha.

Etapa 2: Compreensão do seu passado (condição histórica) para visualização de futuro (construção da identidade). Teria duas dimensões: 1) fazer com que o orientando estabeleça uma relação dele com sua trajetória profissional e os seus projetos; 2) auxiliar o orientando a imaginar-se no passado, no presente e no futuro, inter-relacionando-os com o seu projeto de vida.

Etapa 3: Conscientização de seus interesses e de suas necessidades. Esta teria como objetivo, propiciar um contato com as habilidades genéricas e qualificação

relacionadas à atuação profissional, propiciando também uma primeira reflexão sobre as profissões e as habilidades específicas requeridas por elas, permitindo um contato com outras profissões, despertando o interesse por aquelas até então desconhecidas; ter uma visão global do trabalho, às mudanças percebidas, o seu interesse, suas possibilidades e necessidades de qualificação profissional, bem como de afinidade entre outros membros do grupo, permitindo articulações futuras; incentivar a pesquisa de informações tanto sobre o Mundo do Trabalho, o que está mudando, requisitos de qualificação profissional e áreas de atuação/atividades; situar valores, preconceitos, estereótipos e fantasias que surgirem em relação às profissões ou atividades, principalmente às ligadas com às demandas da Indústria 4.0.

Etapa 4: Planejamento de futuro (desenho de proposta de vida). Por fim, esta tem como objetivo aprofundar o conhecimento sobre trabalho, bem como, levar o orientando a ter consciência de que seus interesses, simpatias e antipatias em relação à profissões/atividades e como elas estão influenciando na sua percepção do Mundo do Trabalho, propiciando o questionamento, construção e planejamento de sua entrada ou reentrada no Mundo do Trabalho; perspectivas de retorno aos estudos, seja para completar partes da sua trajetória educacional ou para obter uma certificação profissional. Nesta etapa, pretende-se oportunizar formas de articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto, uma ação entre as Secretarias do Trabalho e da Secretaria da Educação do Distrito Federal teve início, visando integrar uma das escolas, o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), que manifestou interesse em acolher estes trabalhadores que visam completar sua escolaridade. Além disso, esta ação visa aproximar as escolas de EJA dos seus potenciais interessados, uma vez que às mesmas vem sofrendo significativa redução de ocupação de vagas. O Censo Escolar (INEP, 2019) apontou uma queda de quase 10% no número de vagas e no Distrito Federal algumas delas deverão ser fechadas, segundo a própria Secretaria de Educação por falta de demanda, num país que ainda tem 77 milhões de adultos que não completaram o ensino médio obrigatório, destes, menos de 5% estavam matriculados em turmas de EJA do ensino fundamental e médio no ano de 2019.

A aproximação das escolas também foi revelada pelas entrevistas

realizadas junto aos trabalhadores em que estes declararam não buscarem a escola, pois já foram “expulsos” outrora. Dessa forma, a escola passa a ser vista no imaginário destes trabalhadores como algo que não lhe asseguraria o acolhimento. Percebeu-se na abordagem realizada que um encaminhamento direcionado contribuiria tanto para melhorar a performance do próprio SINE, como também de despertar o interesse da escola de EJA em desenvolver ações visando atender o real interesse dos trabalhadores.

### Considerações Finais

Ainda em caráter preliminar, o desenvolvimento do trabalho permitiu identificar junto às agências de atendimento ao trabalhador, uma disponibilidade dos gestores em oferecerem este serviço aos trabalhadores, uma vez que isso também, permite melhorar a performance das agências na relação entre vagas captadas e vagas aproveitadas. Além disso, percebeu-se nesta fase inicial do projeto uma disposição dos atendentes de colaborarem com o desenvolvimento do projeto. Uma das dificuldades é que o sistema de informações, onde estão registrados os vínculos da vida pregressa dos trabalhadores não registra com precisão as atividades desenvolvidas. A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO é muito limitada em explicitar as competências dos trabalhadores, dessa forma, o conhecimento em geral se vincula a escolaridade, mas, a maior parte daqueles que procuram as agências, a escolaridade é muito baixa, necessitando de ações para a sua elevação.

### Referências

BRASIL. **Decreto nº 41.721, de 25 de junho de 1957.** Promulga as Convenções Internacionais do Trabalho de nº11,12,13,14,19,26,29,81,88,89,95,99,100 e 101, firmadas pelo Brasil e outros países em sessões da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. [S. l.], 28 jun. 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-41721-25-junho-1957-380507-norma-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.284, de 10 de março de 1986.** Mantém a nova unidade do sistema monetário brasileiro, o seguro-desemprego, amplia e consolida as medidas de combate à inflação. [S. l.], 13 mar. 1986. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2284.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2284.htm). Acesso em: 25 maio

---

2020.

BRASIL. **Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990.** Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, e dá outras providências. [S. l.], 12 jan. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-7998-11-janeiro-1990-366029-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018.** Dispõe sobre o Sistema Nacional de Emprego (Sine), criado pelo Decreto nº 76.403, de 8 de outubro de 1975. [S. l.], 18 maio 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/L13667.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13667.htm). Acesso em: 25 maio 2020.

CASTIONI, R. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**. v. 26, p. 9-24, 2013.

CASTIONI, R. A Qualificação Profissional no âmbito do Sistema Público de Emprego – SPE: o difícil caminho da integração. **Anais do XI ENCONTRO NACIONAL DA ABET**. A crise mundial e os dilemas do Trabalho. Campinas-SP: Unicamp. Outubro de 2009.

GRANOVETTER, M. **Getting a job - a study on contacts and careers**. Cambridge, Harvard University Press, 1974.

GUIMARÃES, N. A. **À procura de Trabalho: Instituições do Mercado e Redes**. Coleção Trabalho & Desigualdades (10). Belo Horizonte: Argvmentvn, 2009, 224 pp.

IBGE: Brasil tem recorde de pessoas em busca de emprego há mais de dois anos. **Época Negócios**, 16 de ago. de 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/08/ibge-brasil-tem-recorde-de-pessoas-em-busca-de-emprego-ha-mais-de-dois-anos.html>. Acesso em: 29 de set. de 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais, out-nov-dez 2019, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 14 fev. 2020.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília: Inep 2019, [S. l.], p. 1-1, 31 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2020.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo:

Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

MARINHO, D. N. C.; BALESTRO, M. V.; WALTER, M. I. M. T. (orgs.). **Políticas públicas de emprego no Brasil: avaliação externa do Programa Seguro-Desemprego**. Brasília: MTE/UnB, 2010.

MENDONÇA, T. R. O. de; DOS SANTOS, L. M. M.. Trajetórias de egressos de um Programa de Orientação Profissional: contextos e escolhas. **Rev. bras. orientac. prof.** Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 67-77, jun. 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902019000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 26 maio 2020.

MTE. PROESQS. **Saúde mental, realocação profissional para os trabalhadores desempregados: proposta metodológica de orientação para o trabalho nas agências públicas de emprego**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego / Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT - UnB). 2011. 41 p. (Cadernos especiais; 62).

MTE. **Avaliação Financeira do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT**. Nota Técnica nº 043/2013/CGFAT/SPOA/SE/MTE. Brasília, 2013.

RODRIGUEZ, Maria Luisa. **Educación para la carrera y diseño curricular: teoría y práctica de programas de educación para el trabajo**. Barcelona: UB, 1995.

SAVICKAS, M. L.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J.; DUARTE, M. E.; GUICHARD, J.; SORESI, S.; ESBROECK, R. V. & VIANEN A. E. M. Van. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. **Journal of Vocational Behavior**, 2009, pp. 1-12.

TOKARSKI, Marcelo. Falta planejamento - Falha no sistema de recolocação impede o preenchimento de vagas. Brasília-DF: **Correio Braziliense**, 27 jul. 2008.

VIEIRA, Priscila Faria. **A experiência da procura de trabalho: Interações, vivências e significados**. São Paulo: Annablume; CEM: FAPESP, CNPq, 2012. 281 p.

**Castioni, Remi**

Brasília, DF, Brasil

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Realizou pós-doutorado na Universitat de Barcelona, junto ao Institut de Recerca en Educació (2017/18). Atualmente é professor-pesquisador da Universidade de Brasília, classe Associado, atuando na Faculdade de Educação e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em políticas públicas e gestão da educação. É membro também do Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade profissional.

**Email:** rcastioni@globo.com

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9042288666288034>

**Nicole de Andrade Oliveira**

Brasília, DF, Brasil

Cursando Pedagogia pela Universidade de Brasília-Unb (2019). Participa do projeto de Iniciação Científica sobre o papel da intermediação público de emprego para jovens e adultos. O projeto está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Anísio Teixeira- GEPAT, orientado pelo Professor Dr. Remi Castioni. Atualmente, cursando também Geografia na modalidade a distância pela Faculdade Educacional da Lapa-Fael (2019)

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6497882405640036>

**Recebimento:** 27/05/2020

**Aprovação:** 02/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**Estratégias de permanência no ensino superior para povos indígenas em uma universidade federal**

---

**Strategies for permanence in higher education for indigenous people in a federal university**

---

**Estrategias de permanencia en la educación superior para pueblos indígenas en una universidad federal**Lima, Alan Lucas de Oliveira<sup>1</sup> (Redenção, Ceará e Brasil)ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3002-3812>Kanikadan, Andrea Yumi Sugishita<sup>2</sup> (Redenção, Ceará e Brasil)ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5057-4801>**Resumo**

O presente estudo tem como objetivo estudar as estratégias de permanência de estudantes indígenas no ensino superior, em uma universidade federal, localizada no interior do Ceará. O intuito é estudar práticas que vão além do ingresso de indígenas no ensino superior brasileiro, não deixando de ressaltar sua importância principalmente no que se refere a possibilidade de inserção de grupos étnicos em espaços que foram privados historicamente de ter acesso. Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, com dados coletados a partir de entrevistas com estudantes indígenas, professores e responsáveis pela gestão de políticas públicas destinadas a permanência desses estudantes na universidade. Os dados foram analisados a partir de conceitos referentes a inclusão e permanência encontrados na literatura em questão. No que concerne aos resultados da pesquisa, observou-se que as demandas destacadas pelos entrevistados vão além de fatores econômicos e também estão relacionadas a questões culturais e sociais.

**Palavras-chave:** Estudantes indígenas. Ensino superior brasileiro. Estratégias de permanência.

**Abstract**

This paper aims to study the strategies of permanence of indigenous students in higher education, at a federal university, located in Ceará countryside. It intends to study practices that go beyond the entry of indigenous people in Brazilian higher education, emphasizing the importance of insertion of ethnic groups in spaces that have historically been deprived of access. It is a descriptive and exploratory research, with a qualitative approach, with data collected from interviews with indigenous students, teachers and those responsible for the management of public policies looking forward to the permanence of these students at the university. The data were analyzed based on concepts related to inclusion and permanence found in the literature. The results show that the demands highlighted by the interviewees go beyond economic factors and are also related to cultural and social issues.

**Keywords:** Indigenous students. Brazilian higher education. Permanence strategies.

**Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo estudiar las estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior, en una universidad federal, ubicada en el interior de Ceará. El objetivo es estudiar prácticas que van más allá de la entrada de los pueblos indígenas en la educación superior brasileña, al tiempo que enfatizan su importancia, especialmente con respecto a la posibilidad de inserción de grupos étnicos en espacios que históricamente han sido privados de acceso. Es una

---

<sup>1</sup>Graduação em andamento em Administração Pública. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Brasil. [akanikadan@unilab.edu.br](mailto:akanikadan@unilab.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Ecologia Aplicada pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. [alan.prouca@gmail.com](mailto:alan.prouca@gmail.com)

---

investigación descriptiva y exploratoria, con un enfoque cualitativo, con datos de entrevistas con estudiantes indígenas, maestros y los responsables de la gestión de políticas públicas dirigidas a la permanencia de estos estudiantes en la universidad. Los datos se analizaron en base a conceptos relacionados con la inclusión y la permanencia encontrados en la literatura en cuestión. Con respecto a los resultados de la investigación, se observó que las demandas destacadas por los entrevistados van más allá de los factores económicos pues están relacionadas con cuestiones culturales y sociales.

**Palavras-Clave:** Estudiantes indígenas. Educación superior brasileña. Estrategias de permanencia.

## Introdução

O desenvolvimento social tem papel fundamental e deve ser levado em consideração, principalmente quando se busca destacar práticas que fomentem o desenvolvimento local, pois há importância na função do Estado em preservar direitos fundamentais para a sociedade e a seus respectivos grupos sociais, possibilitando a garantia de direitos individuais e coletivos.

O Estado, como ator principal na criação de políticas públicas, não possibilitou de forma efetiva a garantia e a preservação de direitos fundamentais, principalmente quando se destaca a relação do setor público com grupos étnicos que, historicamente foram subalternizados, caracterizados por uma imagem marcadamente periférica, sendo alvo de notória discriminação, como ressalta Diniz (2010).

Em relação às comunidades indígenas brasileiras, é importante destacar o processo de invisibilidade social, ou seja, entendia-se que determinados grupos que, viverem a margem da sociedade, já não mais existiam. Um processo impulsionado pela escassez de políticas públicas que incentivassem a reafirmação sociocultural e que preservassem seu território. O processo de invisibilidade ainda é bastante presente, mesmo que, no caso dos povos indígenas, segundo o censo de 2010 do IBGE, cerca de 896.917 pessoas reconheciam-se como indígenas, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. Ou seja, um grupo numericamente presente, porém não visibilizado.

No caso das universidades brasileiras, a presença de indígenas ainda é pouco frequente, embora tenha se intensificado nos últimos anos. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) destacam que, o ingresso de indígenas no ensino superior se dá pela criação de cursos específicos, como o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), tendo como intuito a formação diferenciada de docentes indígenas.

---

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) ainda ressaltam a Lei 12.711/2012, intitulada de Lei das cotas, o ingresso de indígenas por meio de licenciaturas interculturais e vagas reservadas ou suplementares.

Essas práticas, mesmo que não totalmente eficientes, pois não suprem as demandas de todos os indígenas que buscam ingressar no ensino superior, tem papel fundamental, principalmente quando se deseja destacar políticas de inserção de grupos étnicos em espaços não antes ocupados, como as universidades públicas brasileiras.

Contudo, sem deixar de ressaltar a importância de práticas de ingresso, importante também é destacar políticas de permanência, ou seja, práticas que possibilitem que, após a inserção de indígenas no ensino superior, o Estado, mesmo que de forma desconcentrada, dê condições necessárias para a permanência do indígena no ambiente acadêmico.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo estudar as estratégias de permanência de indígenas no ensino superior, realizando um estudo na em uma universidade federal, com sede no estado do Ceará.

Observou-se ainda, a pouca produção científica que tenha como objetivo o estudo de indígenas no ensino superior brasileiro, destacando-se a lacuna de estudos sobre políticas de inserção, práticas, institucionais ou não, que garantam a permanência desses indivíduos. A escolha da universidade se deu pela aproximação do autor com a instituição e por ser uma universidade que, mesmo tendo aderido recentemente a políticas de ingresso para estudantes indígenas, já conta com estudantes de diversas comunidades indígenas, que possuem especificidades distintas e que estão espalhadas por todo estado.

## **Metodologia**

Inicialmente, realizou-se a leitura de trabalhos acadêmicos sobre a inserção e permanência de indígenas no ensino superior brasileiro. Utilizaram-se como palavras-chave para a pesquisa os termos: “Ações afirmativas para indígenas”, “Inserção de indígenas no ensino superior”, “Indígenas na universidade” e “Permanência de indígenas no ensino superior brasileiro”, buscando selecionar trabalhos acadêmicos que abordassem em seu estudo experiências de universidades

brasileiras na implementação e execução dessas políticas, trabalhos acadêmicos que destacassem a importância de políticas de ingresso e permanência nas universidades brasileiras e selecionar também, trabalhos que ressaltassem os principais gargalos que contribuem para a não permanência desses indivíduos no ambiente acadêmico.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo a realização de uma pesquisa descritiva e exploratória, pois além de utilizar-se de materiais acadêmicos já existentes sobre a permanência de estudantes indígenas no ensino superior para desenvolver o referencial teórico, também realizou-se uma sondagem sobre o fato estudado numa universidade federal. Para Gil (2008, p. 28) a pesquisa descritiva e exploratória tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Em relação a abordagem da pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, observando que, analisou-se os dados coletados através de entrevistas com estudantes indígenas, professores e responsáveis pela gestão de políticas públicas destinadas a permanência desses estudantes, fazendo assim uma análise valorativa. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

No que concerne as entrevistas, com o intuito de torná-las mais abrangentes, utilizou-se o modelo de entrevista não estruturado. Observa-se que, apesar do entrevistador não elaborar questões específicas para os entrevistados, pode, no decorrer da entrevista aprofundar-se nos pontos pré-selecionados, da forma como achar mais conveniente e oportuno para a pesquisa realizada. Júnior e Júnior (2011, p.240) destacam que, “o tipo de entrevista informal é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados”.

Desse modo, com o objetivo de auxiliar os assuntos que foram abordados no decorrer das entrevistas, utilizaram-se os seguintes pontos principais:

- A relação do indígena com a universidade;
- As principais dificuldades enfrentadas;
- A permanência do indígena no ensino superior.

As entrevistas tiveram os estudantes indígenas como grupo principal, contudo, também foram realizadas entrevistas com professores e representantes institucionais.

Em relação aos estudantes indígenas entrevistados, optou-se por selecionar pelo menos dois estudantes de cada comunidade indígena, observando que as comunidades indígenas possuem características comuns e distintas. Também foram entrevistados estudantes representantes do movimento indígena dentro da universidade.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e aconteceram na própria Instituição no período de quatro meses, de fevereiro a maio de 2019. Deve-se ainda ressaltar que, utilizou-se de algumas plataformas digitais para agendar as entrevistas.

Em relação as dificuldades relacionadas a coleta de dados, destaca-se a obtenção de informações sobre a quantidade de estudantes ativos na Instituição, de quais comunidades indígenas vieram e como estão distribuídos pelos cursos da Universidade. Como o ingresso de estudantes indígenas na Universidade é bastante recente, a Instituição está organizando os dados quantitativos referentes a esses estudantes. Assim, a Diretoria acadêmica disponibilizou Relatório de Estudantes Autodeclarados Indígenas (2019) com dados que facilitaram este estudo.

Os procedimentos utilizados nessa pesquisa foram o bibliográfico e o documental. São procedimentos que seguem os mesmos caminhos, apenas as fontes de consulta se diferenciam: bibliográfica, “livros e artigos científicos localizados em bibliotecas” e documental: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, realizou-se a seleção de trabalhos acadêmicos para construir o referencial teórico, além de programas e leis que serviram para fundamentar o estudo realizado. A pesquisa foi realizada em uma Universidade Pública Federal com sede no interior do estado do Ceará.

## **Políticas públicas educacionais para povos indígenas**

Segundo Secchi (2013), pode-se definir política pública como uma diretriz criada para combater um problema público entendido como coletivamente relevante. Souza (2007), de maneira resumida, caracteriza políticas públicas como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Desse modo, a Administração Pública, com o objetivo de solucionar problemas, através da criação de políticas públicas, assume função fundamental na redução de desigualdades sociais.

Em relação ao processo educativo, a produção de conhecimento, desde o ensino básico até o ensino superior, influência de forma direta na qualidade de vida da sociedade. Apesar do Brasil, nos últimos anos ter aumentado o investimento na área da educação, ainda se encontra em crescimento tardio comparado com países desenvolvidos ou com alguns países em desenvolvimento. O conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a iniciativa e a criatividade, constituem matérias-primas fundamentais para as grandes economias (MELLO, 1991).

Com o intuito de diminuir desigualdades, as políticas compensatórias possibilitam através de mecanismos como as ações afirmativas, por exemplo, que determinados grupos sociais possam ter acesso a espaços públicos e privados, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento. Desse modo, essas políticas, como as cotas, permitem que o Estado inclua povos excluídos no curso da história, possibilitando a inserção de grupos étnicos em espaços que até então foram privados de acesso. Em relação a demanda de vagas destinadas para povos indígenas, Lima (2007) nos relata que, os indígenas têm procurado o ensino superior para incorporar saberes novos e, a partir disso, participar de um espaço que formule estratégias contra hegemônicas.

Em relação as comunidades indígenas brasileiras, é importante destacar que muitas das políticas públicas destinadas a esses grupos só foram incluídas nas agendas governamentais como consequência da luta do movimento indígena, que busca a garantia de direitos fundamentais, relacionados principalmente a questões socioambientais e humanitárias.

Como já falado, as ações afirmativas para o ingresso de indígenas no ensino superior são de notória importância, observando que, sem os mecanismos já criados, essas pessoas teriam que passar pelo processo tradicional já adotado nas universidades públicas. Ou seja, teriam que concorrer através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou por meio dos vestibulares próprios das universidades. Desse modo, sem as políticas compensatórias, as universidades não conseguiriam de forma efetiva, ter em seu quadro de alunos um número considerável de estudantes indígenas, já que seu acesso à educação esteve sempre negligenciado. Estácio (2015) destaca que as ações afirmativas podem ser entendidas como um grupo de ações e orientações que protegem as minorias e os grupos que tenham sido discriminados no passado, não combatendo apenas os flagrantes de discriminação, mas também a discriminação que está enraizada na sociedade. Estácio (2015, p.10) ressalta ainda que:

Tais ações não deverão ter características exclusivamente assistencialistas, mas pensadas como política efetiva do Estado com o fito de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica dos alunos e alunas afrodescendentes, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas. Isso reforça a concepção de que a implementação do sistema de quotas nas universidades brasileiras deverá ser pensada, conjuntamente, com programas e projetos de permanência no ensino superior. Isso porque não é suficiente apenas garantir uma vaga na universidade aos afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, entre outros, mas também é preciso garantir-lhes condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica, proporcionando-lhes uma permanência material e simbólica exitosa (ESTÁCIO, 2015, p.10).

Apesar das críticas feitas em relação à criação das políticas compensatórias por parte da sociedade, principalmente quando se acredita que as mesmas ferem a igualdade formal, que expressa a igualdade de todos os indivíduos perante a lei, é importante destacar que, as medidas adotadas pelo Estado com o objetivo de compensar grupos étnicos ou não, historicamente prejudicados e ainda discriminados, tem como justificativa a igualdade material, onde o tratamento deve ser desigual a pessoas que se encontram em condições desiguais, na proporção de suas desigualdades.

Sobre o dever do Estado em garantir direitos fundamentais, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, garante que todos tenham acesso à educação, sem

restrições que limitem o ingresso de grupos étnicos em virtude de suas diferenças. Ferri e Bagnato (2018, p.25) destacam a necessidade de criação de estratégias que garantam tais princípios constitucionais ressaltando que isso está relacionado à garantia de direitos humanos, ou seja, a garantia de acesso às políticas que suprem as necessidades essenciais.

Apesar das ações afirmativas serem consideradas um avanço relacionado a diminuição de gargalos que impedem a introdução de indígenas nas universidades públicas brasileiras, diminuindo restrições e as desigualdades de concorrências, Santos (2009) expressa que essas políticas devem ir além de seu objetivo principal, que seria a inserção. Desse modo, pensar em políticas que garantam a permanência desses grupos étnicos no ensino superior é fundamental para a efetivação dessas políticas públicas. Estácio (2015) também ressalta que, as ações afirmativas não devem se restringir a reserva de vagas para minorias étnicas ou raciais, pois tais políticas devem ir além das cotas e tornar evidente que é possível, no caso da sociedade brasileira, redistribuir políticas compensatórias.

Assim, torna-se necessário entender o conceito e as condições básicas que garantam a permanência de indígenas na universidade. Para Estácio (2015) a permanência possui uma concepção de tempo que é cronológica e outra simbólica, permitindo a existência de diálogo, a troca de experiência e a transformação de todos e de cada um. Assim, deve-se entender que, o conceito de permanecer está além do sentido de durar no tempo, ou seja, o indivíduo deve criar uma integração com o espaço e com os indivíduos que nele estão inseridos.

A permanência de indígenas no ensino superior está relacionada a diversos fatores que interferem direta ou indiretamente em sua relação com o espaço acadêmico. Santos (2009) divide esses fatores em dois tipos, um voltado para questões materiais, ou seja, para se manter na universidade o aluno precisa de dinheiro para se alimentar, para se locomover, dinheiro com material e etc. O segundo fator engloba questões relacionadas ao apoio pedagógico, a valorização da autoestima e etc. Neste caso, Santos (2009) o denomina como permanência simbólica.

As vulnerabilidades socioeconômicas vivenciadas pelas comunidades indígenas não proporcionam aos estudantes condições básicas para se manterem na

universidade. Os gastos são diversos e a carga horária do ensino e a escassez de emprego, não possibilitam, na maioria das vezes, que os estudantes exerçam alguma atividade econômica. Quanto encontram uma oportunidade de trabalho, abrem mão da vivência plena na universidade, o que impacta em sua permanência simbólica (SANTOS, 2009, p.73). Assim, para continuar seus estudos, os estudantes dependem de políticas de assistência estudantil, que os auxiliam com gastos relacionados a permanência.

Como exemplo de política de assistência estudantil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O plano tem como objetivo principal a igualdade de oportunidades, possibilitando a melhoria do desempenho acadêmico e reduzindo situações de repetência e evasão. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) relatam que, mesmo o Pnaes não fazendo em seu texto referência direta à assistência de estudantes indígenas, o plano tem notória importância no que tange a elaboração de estratégias para manter esses estudantes nas instituições.

De maneira específica, os estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem pleitear a participação no Programa Bolsa Permanência. Segundo o Ministério da Educação, o Programa é uma política pública voltada a concessão de auxílio financeiro, podendo assim, contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. Os estudantes ainda podem participar de bolsas relacionadas a pesquisa, ensino, extensão e estágios remunerados.

Além da dificuldade financeira, outros gargalos contribuem para a não permanência do indígena no ensino superior. Como exemplo, o sentimento de não pertencimento. Na universidade, os estudantes estão afastados de suas comunidades e o convívio universitário, e sem um acompanhamento inicial, podem ficar isolados, não permitindo a sua efetiva adaptação.

A presença de indígenas no ensino superior ainda é recente e tem se intensificado com a intervenção do Estado em criar políticas públicas de inserção. Contudo, esses espaços ainda são marcadamente elitizados. Santos (2012) expressa

que o ensino superior brasileiro, ao longo da história, sempre se pautou por uma tendência mais elitista, resultado da exclusão de grupos sociais menos favorecidos.

Santos (2009) evidencia que a sociedade estabelece formas para classificar os indivíduos e o total de atributos considerados comuns e naturais aos membros de cada categoria social.

Desse modo, a exclusão, a discriminação e o isolamento acontecem pela falta de integração do indígena com o ambiente e com os indivíduos que o compõem, impedindo a permanência simbólica pela inadaptação e/ou discriminação (ESTÁCIO, 2015, p.10).

Santos (2009) nesse contexto, revela-nos que, para reverter essa situação que colabora para o não pertencimento, é necessário que as desigualdades de equilíbrio sejam diminuídas.

Deve-se evidenciar práticas que buscam reduzir desigualdades, como exemplo destaca a interiorização do ensino superior que busca a democratização do acesso à educação, permitindo a criação de espaços acadêmicos mais plurais e diversos.

Em relação as instituições, as universidades assumem atribuições fundamentais na inclusão de indígenas em seu corpo discente, ou seja, deve-se reconhecer os grandes desafios que essas instituições assumem, com o objetivo de criar um espaço acadêmico mais plural e democrático.

[...] a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico". (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p.34)

Paladino (2013) expressa que a universidade deve acompanhar de forma qualificada os estudantes indígenas, principalmente quando se refere a questões pedagógicas, culturais e políticas, permitindo através dessas ferramentas a permanência dos mesmos.

## Resultados e discussões

Segundo dados fornecidos pela Diretoria acadêmica da Universidade, oitenta e oito estudantes indígenas estão matriculados na Instituição em cursos de graduação. Esses estudantes estão distribuídos pelos cursos de Administração Pública, Agronomia, Antropologia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Engenharia de Energias, História, Humanidades, Letras – Língua Portuguesa, Pedagogia, Química, Relações Internacionais e Sociologia.

**Tabela 1** - Distribuição dos estudantes indígenas pelos cursos de graduação

Curso	Número de matriculados	%
Humanidades	16	18,2
Agronomia	15	17,0
Pedagogia	13	14,8
Administração Pública	10	11,4
História	7	8,0
Letras	6	6,8
Ciências Biológicas	5	5,7
Antropologia	4	4,5
Enfermagem	4	4,5
Química	3	3,4
Sociologia	3	3,4
Engenharia de Energias	1	1,1
Relações Internacionais	1	1,1
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Deve-se destacar que esses estudantes ingressaram na Universidade através dos programas tradicionais de ingresso, como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Sistema de Seleção Utilizando os Resultados do Enem (SiSURE) ou por meio de programas de seleção internos, como os editais específicos ofertados por alguns cursos.

É importante evidenciar que as vagas disponibilizadas para indígenas através dos editais específicos ofertados pelos cursos são vagas ociosas, ou seja, vagas que não foram preenchidas através dos programas de seleção tradicionais. Desse modo, caso fossem preenchidas todas as vagas ofertadas pelo Sisu ou SiSURE não sobriam vagas para a inserção de indígenas através dos editais específicos. Com isso, nota-se a necessidade de se existir políticas mais específicas que levem em conta as discussões propostas por Estácio (2015), as quais possam

proteger minorias e grupos discriminados no passado, além de incluir pautas do movimento indígena para seu aprimoramento conforme destaca Lima (2007).

**Tabela 2** - Status dos estudantes indígenas entre os semestres 2011.2 e 2019.1

Situação	Número de estudantes	%
Ativo	88	77,2
Cancelado	13	11,4
Trancado	1	0,9
Concluído	12	10,5
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

No que tange a evasão de estudantes indígenas da Instituição de ensino, os dados disponibilizados pela Diretoria acadêmica da Universidade apontam que, entre os semestres 2011.2 e 2019.1 (Tabela 2). Trata-se de número relevante, dado o total de estudantes indígenas que ingressou na universidade. Caso não tivessem desistido dos cursos, possivelmente haveria um número maior de graduados e dessa forma, mais profissionais indígenas atuando na sociedade.

Essas informações são importantes pois reforçam a necessidade de existir na universidade setores que realizem o acompanhamento desses estudantes para que se conheça a razão pela qual desistem dos cursos. Além disso, as demandas apresentadas a seguir influenciam não somente na permanência do indígena no ensino superior, mas no tempo em que esses indivíduos levam para concluir suas graduações. Ou seja, mesmo que o estudante permaneça na universidade, ele tende, na maioria das vezes, a prorrogar seu tempo na instituição.

Em relação aos depoimentos relacionados a permanência desses estudantes na Universidade, observou-se que, apesar dos estudantes virem de comunidades distintas, a maioria das demandas possuem características comuns e assemelham-se. Ou seja, os estudantes indígenas entrevistados enfrentam, na maioria das vezes, as mesmas dificuldades após ingressarem no ensino superior.

Ao ingressar na Universidade, todos os estudantes entrevistados alegam necessitar de alguma ajuda financeira da Instituição para dar continuidade aos seus

estudos. Quando contemplados com algum benefício, os estudantes utilizam o recurso para gastos com moradia, alimentação, transporte. Santos (2009), ao caracterizar os fatores materiais destaca que, para se manter na universidade o aluno precisa de dinheiro para se alimentar, para se locomover, dinheiro com material e etc.

Em relação aos benefícios financeiros, os estudantes indígenas em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem se candidatar aos auxílios financeiros ofertados pelo própria Universidade através do Programa de Assistência ao Estudante. Os estudantes indígenas se encaixam no perfil dos usuários aptos a participarem do Programa Bolsa Permanência. Contudo, todos os estudantes entrevistados ressaltaram a dificuldade para acessar tal política. Eles destacaram que a demasiada burocracia para ingressar no programa torna o processo lento e desestimulante. Alguns estudantes relatam que, tiveram que esperar mais de seis meses após ingressarem na Instituição para receber algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro.

As entrevistas mostram que a demora para ter acesso a programas como esse é um dos motivos determinantes na permanência desses indivíduos, principalmente quando são observadas as dificuldades dos recém chegados na Instituição. Os estudantes destacam que os primeiros meses podem ser definidos como os mais difíceis, pois a maioria desses indivíduos não possui renda alguma, aqui deve-se salientar a alta fragilidade financeira dessas famílias indígenas. Ou seja, sem a ajuda de políticas financeiras esses estudantes ficam impossibilitados de suprir suas necessidades mais básicas. Os estudantes ainda relatam a alta dificuldade de conseguir emprego devido à dificuldade de conciliar com o tempo destinado aos estudos e a escassez de oferta de vagas no mercado de trabalho. Conforme Santos (2009) destacou que, na tentativa de permanecer materialmente, os estudantes podem deixar de vivenciar a universidade em sua plenitude para que possam trabalhar e essa escolha tem impactos que repercutem de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica.

Desse modo, os estudantes indígenas recém ingressos ficam nos primeiros meses descobertos de qualquer política de assistência financeira e são forçados a adotar práticas alternativas para conseguir satisfazer suas necessidades mais básicas. Como exemplo, os estudantes descreveram que enquanto não eram

assistidos por nenhuma política financeira precisaram da ajuda de colegas e professores para cobrir gastos com moradia e alimentação.

Uma medida que poderia ser utilizada para acelerar o processo de inclusão de indígenas em programas financeiros seria a possibilidade de se fazer o cadastro desses estudantes antes destes começarem suas atividades na instituição. Assim, quando o estudante indígena fosse realizar sua matrícula no curso de graduação, já seria solicitado pela Instituição todos os documentos necessários para a adesão aos programas financeiros. Atualmente os estudantes só podem solicitar algum tipo de benefício após o início do período letivo e precisam esperar os respectivos editais de inscrição. Os entrevistados destacam que a abertura desses editais não coincide com o período de ingresso, principalmente os editais referentes ao Programa Bolsa Permanência.

A distância entre a comunidade indígena e a Universidade também foi expressa como um dos fatores que influencia na permanência, pois, além de ingressarem em um ambiente diferente do seu convívio e com uma cultura distinta da sua, esses indivíduos são separados de suas famílias e passam a vivenciar uma nova rotina. Santos (2009) ressalta os aspectos simbólicos que envolvem a permanência, sendo necessário que esse ambiente universitário seja convidativo ao estudante indígena.

Devido à grande distância entre as comunidades indígenas e a Universidade, muitos dos estudantes não conseguem voltar para as suas residências todos os dias e necessitam residir nos municípios onde a Universidade está situada ou em municípios vizinhos. A escolha por municípios vizinhos acontece pelo alto custo dos alugueis nas cidades onde a Universidade está localizada, principalmente no município sede da Universidade. Cabe destacar que, mesmo a Universidade pertencendo a um projeto de interiorização, os dados obtidos com esse estudo mostram que ainda é necessário a existência de outras políticas para contemplar o que Santos (2009) coloca sobre práticas para reduzir desigualdades.

Muitos estudantes indígenas, assim como os demais estudantes que residem no município sede ou em cidades vizinhas, optam por, quando possível, na maioria das vezes em feriados ou em finais de semana, voltar para as suas comunidades de origem. Os alunos que conseguem ir para Universidade e voltar no

mesmo dia para suas residências alegam o excesso de cansaço, falta de segurança nos transportes públicos e alto gasto com locomoção. Dos entrevistados, há apenas um pequeno grupo de estudantes que consegue voltar para as suas comunidades todos os dias, pois se trata de uma comunidade próxima à Universidade.

Em relação ao desempenho educacional dentro da Instituição, os estudantes relatam a dificuldade de acompanhar as atividades acadêmicas devido à pouca familiaridade com os assuntos abordados nas disciplinas dos cursos. Destacam ainda que, além dos professores não adotarem um modelo de ensino diferenciado, levando em consideração as condições distintas dos alunos, poucas disciplinas possuem alunos monitores que devem auxiliar o desenvolvimento das atividades, favorecendo a integração de conhecimentos. Logo, os estudantes indígenas precisam estudar sozinhos e muitas vezes não conseguem compreender os conteúdos ministrados em sala de aula.

A falta de um acompanhamento pedagógico também pode contribuir para a não permanência desses estudantes, considerando-se as dificuldades em acompanhar o modelo educacional adotado pelas universidades, que na maioria das vezes, difere do modelo de ensino vivenciado em sua educação básica. Desse modo, a dificuldade em acompanhar o ensino ministrado nas universidades pode desestimular o estudante indígena. No mesmo sentido, Paladino (2013) expressa a necessidade de a universidade em acompanhar de maneira qualificada esses estudantes, principalmente quando se trata de questões pedagógicas, culturais e políticas, possibilitando que, através dessas ferramentas, esses indivíduos permaneçam no ensino superior.

Ainda em relação ao acompanhamento pedagógico, seria importante um envolvimento de docentes numa discussão sobre adoção de novas práticas de ensino voltadas para a aprendizagem de grupos étnicos, o que resultaria na criação de métodos e técnicas pedagógicos que tornassem mais eficientes a aprendizagem para estudantes indígenas.

Assim, é perceptível que programas de acompanhamento pedagógico específico para indígenas no ensino superior sejam fundamentais no desempenho acadêmico desses indivíduos e devem ser implementados com a finalidade de diminuir desigualdades de aprendizagem. Segundo os entrevistados, faz-se

---

necessário um acompanhamento pedagógico que ultrapasse o espaço da sala de aula e que trabalhe especificamente em cima de suas dificuldades e limitações.

Outro fator apontado pelos entrevistados que pode determinar a permanência é o sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico. Os estudantes relatam que, apesar da existência de grupos dentro da Universidade que buscam inseri-los e fazer com que se sintam parte da Instituição, ressaltam que, principalmente nos primeiros meses após o seu ingresso na Universidade, sentem-se não se encaixar no ambiente em que os rodeia, prevalecendo a ausência do sentimento de acolhimento.

Esse sentimento de não pertencimento pode ser explicado por Santos (2012) quando expressa que, ao longo da história brasileira, o ensino superior se pautou por uma tendência mais elitista, resultado da exclusão de grupos sociais menos favorecidos, como os povos indígenas. Como solução, Estácio (2015) sugere que é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder sejam diminuídas ou, preferencialmente, eliminadas.

### **Considerações finais**

O presente estudo buscou, através dos relatos dos estudantes, entender quais são os principais fatores relacionados a permanência de indígenas nas universidades brasileiras, fazendo uma análise através das experiências dos estudantes indígenas em uma Universidade Federal Pública, no interior do Ceará.

As políticas compensatórias assumem função fundamental, pois permitem a inserção de grupos étnicos em espaços que foram historicamente privados de acessar. No caso do ensino superior brasileiro, observa-se que, sem as políticas de ingresso, que buscam diminuir desigualdades educacionais, as comunidades indígenas não conseguiriam ingressar efetivamente nas instituições de ensino. Neste estudo, é perceptível que, sem a criação dos editais específicos para indígenas, muitos dos estudantes não estariam na Universidade.

Apesar da notoriedade das políticas de ingresso, observando que são consideradas um avanço relacionado a diminuição de gargalos que impedem a inserção de indígenas no ensino superior, conclui-se que essas políticas não são suficientes para garantir a efetiva permanência do indígena. Desse modo, não basta

criar mecanismos que permitam o ingresso desses indivíduos nas universidades, é importante garantir, por meio da criação de mais políticas públicas, que o indígena após ingressar, permaneça e consiga concluir com êxito sua graduação.

Com o recente acesso de indígenas na Universidade, a Universidade estudada assume uma função fundamental, observando a responsabilidade da Instituição em promover uma formação de qualidade firmada no ensino, pesquisa e extensão. Dos desafios enfrentados pela Instituição de ensino, que são diversos, destaca-se que, a busca para inserir grupos étnicos em seu corpo discente, com demandas e características distintas, ou seja, pensar em políticas de permanência que contemplem todas as especificidades e características singulares, demanda grandes esforços.

No que se refere aos fatores que podem determinar a permanência, destacam-se fatores financeiros, culturais, territoriais e sociais. De modo geral, observou-se que sem o auxílio das políticas públicas voltadas para a permanência, a maioria dos estudantes não conseguiria permanecer na universidade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 389**, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 maio 2013. Seção 1, p. 12.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan. 2018.

DINIZ, Regina Lúcia Portela. **Crescimento e Desenvolvimento da Criança Indígena: Um Estudo da Etnia Pitaguary** – Ceará. 2010. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **A presença indígena no ensino superior: a experiência da universidade do Estado do Amazonas**. 2015. Disponível em: <[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434417394\\_ARQUIVO\\_Aprese ncaindigenanoES-ArtigoCompleto.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434417394_ARQUIVO_Aprese ncaindigenanoES-ArtigoCompleto.pdf)>. Acesso em: 11 abril. 2019.

FERRI, Erika Kaneta; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Políticas públicas de Ação Afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão

dos implementadores. **Pro-posições**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.54-82, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0133>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. [S. l.]: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. p. 26-154.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico, 2010**. IBGE, 2010.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

LIMA, A. C. de S. **Ensino superior para indígenas**: sobre cotas e algo mais. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: desafios para a educação superior. Belém: Laced, 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p.7-47, set./dez. 1991.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs). **Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 20 jul. 2010.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para Além Das Cotas**: A Permanência De Estudantes Negros No Ensino Superior Como Política De Ação Afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: ELITIZAÇÃO E INFLUÊNCIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL**. 2012. Disponível em: <[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_13/PDF/42.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/42.pdf)>. Acesso em: 11 abri. 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de análise, Casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 188 p.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G., ARRETCHE, M., MARQUES, E., orgs. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL. Diretoria Acadêmica. **Relatório de Estudantes Autodeclarados Indígenas 2019**. Ceará, 2019.

**Alan Lucas de Oliveira Lima**

Redenção, CE, Brasil

Graduação em andamento em Administração Pública.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Brasil.

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6272175592735665>**Andrea Yumi Sugishita Kanikadan**

Redenção, CE, Brasil

Possui graduação (2000) e mestrado (2005) em Administração pela Universidade de São Paulo e doutorado em Ecologia Aplicada pela Universidade de São Paulo (2014). Realizou estágio doutoral pelo programa BEPE- FAPESP na Universidade de Toulouse Le-Mirail (2012-2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: comunidades quilombolas, indígenas, agricultura familiar, desenvolvimento local, qualidade de vida no trabalho e políticas públicas

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8061259946864185>**Recebimento:** 29/05/2020**Aprovação:** 05/06/2020**Q.Code****Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

---

**O Corpo e suas relações: concepções em educação profissional e tecnológica**

---

**The body and its relations: conceptions in professional and technological education**

---

**El cuerpo y sus relaciones: concepciones en la educación profesional y tecnológica**

---

Faé, Janaína Scopel<sup>1</sup> (Ipê, Rio Grande do Sul, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1900-3880>  
Sonza, Andréa Poletto<sup>2</sup> (Bento Gonçalves, RS, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0033-4409>

**Resumo**

Neste ensaio propomos três tópicos para análise e reflexão de como o corpo tem sido pensado, visto e apropriado na sociedade atual: corpo e trabalho como essência do homem; dualismos e dicotomias do corpo, trabalho e educação; as concepções de corpo nas relações contemporâneas. O primeiro se refere à construção histórica do corpo em função da sua relação com o trabalho, a essência do homem. A composição do segundo implica uma análise dos muitos dualismos e dicotomias existentes no mundo do trabalho e da educação que refletem numa visão fragmentada do corpo físico/motor e psicológico/cognitivo. Finalmente, o terceiro tópico propõe considerações sobre a apropriação do corpo pelo mercado, mídia e tecnologia, e a percepção que os jovens têm sobre os padrões estabelecidos por estes setores. Ao concluir a análise traçamos algumas breves considerações e possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) neste contexto. É relevante lançar mão dos princípios da concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação propostos pelos projetos políticos pedagógicos da EPT, no sentido de uma educação integral. Porque o corpo é a morada dos processos onde se dá a aprendizagem, e carrega nele toda a bagagem de vida do indivíduo.

**Palavras-chave:** Corpo. Trabalho. Educação. Dicotomias. Percepção corporal.

**Abstract**

In this article, the authors propose three topics to analyze and reflect on how the body has been thought, seen and appropriated in today's society: body and work as essence of people; dualisms and dichotomies of the body, work and education; body conceptions in contemporary social relationships. The first one refers to the historical construction of the body, according to its relationship with work, the essence of people. The composition of the second one implies an analysis of some dualisms and dichotomies existing in the world of work and education, that reflect on a fragmented view of the physical / motor and psychological / cognitive body. Finally, the third one proposes general considerations about the body appropriation by the capitalist market, media and technology, and the perception that young people have about the body patterns that have been established by these sectors. At the end of the analysis, we describe some brief considerations and possibilities for the Professional and Technological Education (PTE) in this context. It's relevant using the conceptual principles of the human being, society, culture, science, technology, work and education proposed by PTE's pedagogical political projects, in the sense of integral education. Because the body is the home of the processes where learning takes place, and it carries itself all the human experiences.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no IFRS campus Porto Alegre. Atua como professora de Educação Física no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Ipê - RS.

<sup>2</sup> Assessora de Ações Inclusivas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutora em Informática na Educação (Linha de Pesquisa: Informática na Educação Especial) pela UFRS.

**Keywords:** Body. Work. Education. Dichotomies. Body perception.

### Resumen

En este ensayo, proponemos tres temas para el análisis y la reflexión sobre cómo se ha pensado, visto y apropiado el cuerpo en la sociedad actual: el cuerpo y el trabajo como la esencia del hombre; dualismos y dicotomías del cuerpo, trabajo y educación; las concepciones del cuerpo en las relaciones contemporáneas. El primero se refiere a la construcción histórica del cuerpo en términos de su relación con el trabajo, la esencia del hombre. La composición del segundo implica un análisis de los muchos dualismos y dicotomías existentes en el mundo del trabajo y de la educación que se reflejan en una visión fragmentada del cuerpo físico / motor y psicológico / cognitivo. Finalmente, el tercer tema propone consideraciones sobre la apropiación del cuerpo por el mercado, los medios y la tecnología, y la percepción que tienen los jóvenes sobre los estándares establecidos por estos sectores. Al final del análisis, describimos algunas breves consideraciones y posibilidades para la Educación Vocacional y Tecnológica (EPT) en este contexto. Es relevante hacer uso de los principios de la concepción de ser humano, sociedad, cultura, ciencia, tecnología, trabajo y educación propuestos por los proyectos políticos pedagógicos del EPT, en el sentido de la educación integral. Porque el cuerpo es el hogar de los procesos donde se lleva a cabo el aprendizaje, y lleva todo el equipaje de la vida del individuo.

**Palavras-Clave:** Cuerpo. Trabajo. Educación. Dicotomías. Percepción del cuerpo.

### Introdução

É por meio do corpo que estamos no mundo e nos apropriamos dele. O corpo sente emoções, transmite vontades, toma decisões, explora potencialidades. Corpo que se representa em qualquer lugar, mas aqui, iremos pensá-lo e situá-lo na esfera da educação, no mundo do trabalho e nas relações sociais cotidianas.

Diversos autores e estudos trazem esta temática, que por ser atemporal e intimamente imbricada em conexões biológicas, históricas e sociais, provocam discussões que não se findam, e a Educação Profissional e Tecnológica desponta como terreno fértil para o crescimento destes debates.

O homem é um animal incompleto, influenciado pelos hábitos e costumes de onde está inserido. Ele é um sujeito social, que não pode ser reduzido somente a um corpo físico/biológico (DAOLIO, 1992).

Quando falamos em desenvolvimento do indivíduo, nos referimos à sua totalidade. Por mais que os processos biológicos e fisiológicos de maturação e desenvolvimento sejam cientificamente comprovados, por outro lado, sabe-se que as funções mentais - e por conseguinte, as ações práticas relacionadas a elas - se originam também através dos processos de interação social e cultural. E o corpo é o instrumento pelo qual se dão essas interações.

O movimento corporal acontece em qualquer atividade humana de manipulação simbólica - através do pensar e raciocinar - da mesma maneira que a

---

maioria dos atos físicos ou musculares dependem de uma ação intelectual (HEROLD JUNIOR, 2006). Neste ponto traçamos nossa primeira relação: o corpo e o trabalho.

Embora o físico e o intelectual interajam em suas finalidades, a caracterização do trabalho como sendo manual ou intelectual ainda é bastante presente. Temos o “trabalhador da fábrica” e o “profissional do escritório”.

É aqui que entendemos um dos papéis da educação, mais precisamente da EPT, na formação humana integral, com base nos princípios da concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação. É dar subsídios para os indivíduos desenvolverem a autonomia do agir e do pensar, e participarem de processos de interação, consigo mesmo e com o ambiente em que está inserido ou venha a se inserir - o mundo do trabalho - a fim de transformá-lo conforme as suas necessidades.

Existe um público que carece dessa mediação, e que se posiciona em todos os universos que pretendemos transitar neste texto: educacional, do mundo do trabalho e das relações sociais. O adolescente em idade escolar, que vive momentos de transformações, de tomada de decisões, de dúvidas e incertezas, de processos de aceitação por seus pares, muitas vezes motivados pela diversidade sociocultural e econômica, que afetam diretamente as concepções acerca de si mesmos e dos outros. O jovem precisa estudar, na maioria dos casos trabalhar, e ainda pertencer a determinados grupos.

Assim se justifica a importância de levarmos a temática do corpo para este público, sendo este corpo a ferramenta, o meio de interação entre o ser e o mundo. Porque é nesta fase do desenvolvimento que “eles aprendem definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante toda a sua idade adulta” (MAUSS, 2017, p. 434).

Entre todos os processos de evolução e interação que a humanidade vivenciou e que nós mesmos ajudamos a modificar, chegamos até o cotidiano de nossos tempos. A sociedade da informação, das experiências superficiais que nada nos tocam, do acumular conteúdo e da pouca prática, do sujeito manipulado pela informação. O par corpo/mente talvez não esteja mais conseguindo interações que realmente promovam acréscimos em suas estruturas.

É notável que as concepções de corpo também mudaram, e surgem padrões de corpo rotulados como ideais, com um grande apelo midiático de padrões de beleza e consumo. Assim, surgem alguns questionamentos: que sociedade está representada nos corpos dos brasileiros? Que modelo de corpo tem prestígio perante nossa sociedade? (GOLDENBERG, 2006; 2011).

Hoje discute-se o corpo na mídia, nas conversas informais, de maneira contundente, e é provável que os padrões seguidos não refletem a situação da maioria da população, nem fisicamente, muito menos economicamente.

Por isso, vários estudos foram e estão sendo realizados no país com esta temática, abordando grupos diversos de sujeitos, e ainda assim a maioria deles aponta para uma grande influência da mídia e do mercado sobre as percepções de corpo.

Em um ensaio sobre as técnicas do corpo, Mauss (2017) traz alguns conceitos e apontamentos que corroboram e até mesmo embasam as relações feitas até aqui e que serão discutidas ao longo deste trabalho.

A começar pelo próprio significado da expressão, técnicas do corpo são “as maneiras como os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2017, p. 421). Desta forma, entendemos que cada sociedade tem seus hábitos próprios. Aliás, o autor utiliza a expressão *habitus*, no sentido de que eles não variam simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios” (p. 425).

Em suma, cada ser é único biológico e culturalmente, carrega consigo códigos e símbolos que são construídos continuamente por meio das inúmeras vivências experimentadas. Ora em qualquer processo de experiências ou interação social, seja como agente ou mero apreciador o indivíduo utiliza seu corpo para expressar-se e abstrair os valores e significados que lhe são convenientes.

Pensar versus agir; o físico em oposição ao psicológico; trabalho manual x trabalho intelectual. São vários os dualismos e dicotomias presentes nas relações de corpo, que estão aí para serem superados. Mauss (2017), quando trata de movimentos do corpo, supõe um enorme aparelho biológico e fisiológico, mas o

considera interdependente do psicológico e se pergunta: “Qual a espessura da roda de engrenagem psicológica?” (p. 441).

E ele mesmo responde, de maneira que conseguimos condensar resumidamente todas as ideias principais, antes de esmiuçarmos cada uma delas:

O que posso vos dizer é que vejo aqui os fatos psicológicos como engrenagens e que não os vejo como causas, exceto nos momentos de criação ou de reforma. Os casos de invenção, de posição de princípios, são raros. Os casos de adaptação são de natureza psicológica individual. Mas geralmente são comandados pela educação, e no mínimo pelas circunstâncias da vida em comum, do convívio. (MAUSS, 2017, p. 442).

Para abordar todas estas questões, passaremos adiante por capítulos que permeiam as relações estabelecidas até aqui. Primeiramente, o corpo como objeto de conhecimento na área da educação, e também ferramenta pela qual o trabalho, essência do homem, se realiza. Também não podemos falar de corpo separado da cognição, e aí surgem as dicotomias que precisamos superar, tanto em se tratando de corpo, como do trabalho e da educação. Por fim, as concepções de corpo e a influência da mídia, do mercado e da tecnologia. O conceito “corpo” será enfatizado e tomado como elemento principal em nossas discussões.

## **1. Corpo e trabalho como essência do homem**

A essência do homem é o trabalho. Uma essência produzida pelos próprios homens e desenvolvida ao longo do tempo num processo histórico. Este trabalho a que se refere Saviani (2007), não é o trabalho assalariado, a mais-valia, mas o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas.

E é por meio do corpo que realizamos este trabalho, que estamos no mundo e nos apropriamos dele. O corpo é o principal instrumento do homem, o mais natural e provavelmente a melhor ferramenta de que dispõe para exercer suas funções.

Porém não podemos categorizar o corpo como “completamente” natural. É através da apropriação de conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores que este corpo se molda para pertencer a determinado contexto cultural, e terminam por transformar até mesmo os fatores biológicos.

Daolio (1995, p. 25) utiliza o termo “inCORPOração” para ratificar a importância desse processo cultural que se instala no corpo do indivíduo. No mesmo

---

sentido Lefevre e Lefevre (2009) referem-se a esse processo como uma “incompletude necessária” (p. 28), uma relação de consumo obrigatória entre o homem e a natureza a fim de que a humanidade exista.

Ao tratarmos do trabalho como processo pelo qual o homem, ao mesmo tempo, tem suas potencialidades construídas e limitadas, e ao atribuímos a ele o propósito primordial de o homem se reconstruir a todo instante, demonstramos que, entre o corpo físico e biológico e a racionalidade - ou seja, as intenções, ideias e valores - existe uma relação dialética de forte imbricamento (HEROLD JUNIOR, 2012).

Porém o corpo humano, tido como fonte de energia e movimento, ocupava um lugar central nas reflexões do trabalho. Hoje, com as transformações tecnológicas e novas manifestações teóricas, “o *corpo-energia* cedeu espaço ao *corpo-informação*, oscilando a relevância das reflexões sobre o corpo [...]” (HEROLD JUNIOR, 2009, p. 524).

Quando mudam as condições materiais de existência dos homens e as formas como são estabelecidas estas condições - meios de produção, relações de trabalho e de consumo - mudam também as ideias, concepções e conceitos. Não é uma reflexão tão difícil de se fazer!

E o que vivenciamos hoje é que o corpo no trabalho é responsável pela produção de bens e serviços que venham a satisfazer necessidades não obrigatórias do seu próprio corpo, aquelas que lhe são sugeridas e até mesmo impostas.

Nessa linha de pensamento, seguimos com a ideia de Lefevre e Lefevre (2009), que trazem como exemplo, um simples espelho, produzido e difundido pelo homem. Este objeto provoca os sentimentos mais diversos, do prazer ao ódio de si mesmo. Um instrumento confeccionado pelo próprio indivíduo, para atender-lhe, e que acaba estabelecendo normas e padrões para si mesmo.

E quando temos um corpo no trabalho, cujo produto deste é modificar o corpo do outro, como no caso das cirurgias plásticas estéticas? Não estaria aqui se perdendo a essência do homem? Apagando suas marcas e características individuais, para tornar-se mais um corpo-objeto dominado pelo consumo?

Em todas estas análises, vimos que o agir e o pensar sobre algo são indissociáveis, embora às vezes um pareça se sobressair ao outro. A EPT, tendo em

vista a integralidade humana e a atuação direta no panorama do mundo do trabalho, precisa promover o movimento no sentido da ontologia do ser, levando em conta o imbricamento entre corpo, trabalho, aprendizagem e relações sociais emancipatórias.

## 2. Dualismos e dicotomias do corpo, do trabalho e da educação

Historicamente a dissociação entre corpo e mente foi marcante nos processos de aprendizagem, negando o corpo em detrimento da mente. “Nessa perspectiva, o corpo foi disciplinado e controlado, com o intuito de que o ambiente da aprendizagem intelectual dos conteúdos não fosse ‘perturbado’ ou prejudicado por ações motoras ou morais” (BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012, p. 239).

Sobre esse ponto, podemos perceber com clareza como a integralidade do ser humano vai perdendo sua essência com o passar do tempo. Quando criança, se aprende brincando. Ao ingressar na educação básica, o lúdico ainda tem algum espaço. No ensino médio, as experiências corporais acabam se limitando às aulas de Educação Física, ainda vista exclusivamente como o componente curricular responsável por movimentar o corpo.

Adentramos a vida adulta e nosso corpo sofre o abandono em função das responsabilidades, do trabalho, e lembramos dele quando vemos na mídia a importância da prática de atividades físicas para a manutenção da saúde, sem ao menos questionarmos o que estamos vendo e o que estamos fazendo para nos mantermos sãos - de corpo e mente.

Uma pesquisa recente procurou analisar a resposta de um programa de exercícios aplicados em pacientes da psiquiatria. Como era de se esperar, os resultados mostraram que a prática de atividade física reduz os sintomas patológicos ligados à saúde mental, à agitação psicomotora e à tensão muscular. Mostrou também melhora no que os autores chamaram de flexibilidade corpo-mente, ou “*Changing Body via Changing Mind*” e vice-versa (TOMASI; GATES; REYNS, 2019, p. 8).

Portanto, melhorar a performance do corpo pela mudança da mente, e da mesma forma, o contrário. Nota-se imprescindível a busca pela manutenção de um equilíbrio, sem dualismo em nossa estrutura física e psíquica.

Em um artigo realizado com o objetivo de promover um diálogo a respeito das reflexões sobre o corpo e a corporeidade elaboradas por Marcel Mauss e Maurice

Merleau-Ponty, os pesquisadores nos mostram que ambos os autores preocuparam-se também em tentar superar a dicotomia entre pensamento e matéria, desde o século passado. É preciso lembrar, porém, que ainda encontramos resquícios desse dualismo e dificuldades para superá-lo (DAOLIO; RIGONI; ROBLE, 2012).

O dualismo existente na concepção de corpo fragmentado se estende da mesma forma ao trabalho e à educação, e fazendo um contraponto, temos autores na atualidade que continuam provocando discussões sobre o tema, com o intuito de promover uma educação e formação unitária.

Conforme Saviani (2007, p. 152) “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. Educar é humanizar, e “a educação é ontologia humana como parte decorrente do trabalho humano” (BORGES, 2017, P. 105).

A relação entre trabalho e educação está marcada pelas dualidades estruturais históricas da educação básica e da educação profissional, e do trabalho manual e intelectual. Essa dualidade é descrita por Manacorda (1992, p. 356) como

[...] uma primeira constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares: a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para muitos, e a definição da instrução institucionalizada como *institutio oratória*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o ‘dizer’, ao qual se associa a arte das armas, que é o ‘fazer’ dos dominantes).

Moura (2007) traça uma linha do tempo da dualidade na educação e conseqüentemente no trabalho, que se inicia em 1909, quando são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, onde o ensino era estruturado para atender às necessidades da agricultura e da indústria. Nas décadas de 30 e 40 o Ensino Profissionalizante constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, não habilitava para o Ensino Superior, enquanto a Educação Básica no seu 2º ciclo (atual ensino médio), com as variantes científico e clássico, preparava os cidadãos para continuarem seus estudos. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promove a equivalência entre o ensino colegial e o ensino profissional. Chega-se então à década de 70, e a reforma no ensino torna a profissionalização obrigatória - de acordo com a opção política do governo, essa mudança facilitaria a

inserção dos estudantes no mercado de trabalho. No final do mesmo período, a profissionalização passa a ser facultativa. Em 1996 a nova LDB trata a educação profissional apenas como modalidade, não fazendo parte da estrutura da educação regular brasileira e consolidando a dualidade educacional.

Ao analisar relações entre corpo, trabalho e inteligência com a mediação do saber tácito, Herold Junior (2009, 2012) faz algumas considerações sobre a divisão entre trabalho manual e intelectual. Entre elas, justifica que com o desenrolar das transformações produtivas, há a tendência de se polarizar corporeidade e inteligência. Entretanto essa dissociação é equivocada, e podemos tomar como exemplo uma indústria, com seus painéis de controle. Nem sempre os indicadores luminosos são suficientes. Os ruídos, os cheiros, o manuseio de válvulas e alavancas também são de grande utilidade. E como eles são percebidos? Através do corpo, estrutura base para que os saberes tácitos e teóricos possam se efetivar.

Ainda no final do século XIX, se apontava a eliminação da oposição entre trabalho manual e intelectual como uma das prerrogativas para uma sociedade mais correta. Dessa forma, cada indivíduo poderia utilizar sua força produtiva, de acordo com suas capacidades, para acrescentar às fontes de riqueza coletiva, independente do estilo do trabalho realizado (MARX, 2012).

Nesse sentido, se educação e trabalho são de natureza humana, se ambos passaram por diversas mudanças e foram afetados pela dualidade estrutural, pelos posicionamentos políticos e estratégias de visibilidade, convém, na EPT, tratarmos de perspectivas de integração entre estes campos, mas não sem antes romper as dualidades existentes em cada um deles.

### **3. As concepções de corpo nas relações contemporâneas**

O corpo, este não pode ser reduzido aos aspectos físico e/ou biológico. Ele é também uma construção cultural, visto que pessoas diferentes utilizam seu corpo de formas diferentes (MAUSS, 2017). O corpo é uma realidade ontológica (MERLEAU-PONTY, 2014).

Nesse sentido, Mauss infere que toda expressão e prática corporal é tradicional, e não natural. Por mais natural que pareça ser um gesto, ele foi construído socialmente, não partiu do próprio fazer do indivíduo.

Por isso o uso do corpo - e não tratamos aqui esse “uso” como se nos referíssemos a um objeto - difere entre os indivíduos. Merleau-Ponty não contraria essa noção de Mauss, mas destaca a dimensão individual do ser biológico onde se dão estas relações.

Há uma grande rede de sentidos e significados que não podem ser desvinculados do corpo físico. Stalybrass (2008) perpassa por várias temáticas em sua obra, mas sempre traz a memória como eixo central. Ora se temos memória, é porque temos um corpo capaz de armazenar as nossas lembranças, transformando-as nestes sentidos e significados que carregamos conosco.

Estes símbolos e códigos, como vimos, são adquiridos durante nossas experiências. Muitos deles internalizamos por nos serem significativos ou afetivos. Outros são impostos, ou aceitamos por conveniência. Assim vamos nos moldando.

Na obra acima citada, que faz alusão a fatos ocorridos no século XIX, o autor narra que Karl Marx, quando se via em situação financeira delicada, penhorava suas roupas. Nesse período, não podia frequentar a biblioteca de Londres, pois as roupas que usava não lhe conferiam status e direito de adentrar. Ao recuperar seu casaco na loja de penhores, voltava à biblioteca para realizar suas pesquisas (STALYBRASS, 2008).

Não por acaso que Marx e Engels em seu *Manifesto do Partido Comunista* (2015), publicado pela primeira vez em 1848, já diziam que “a burguesia cria um mundo à sua imagem” (p. 67). Ou seja, sempre houve e haverá uma elite, uma parcela da população, motivada pelo capitalismo e consumismo desenfreado, que tentará introduzir seus ideais de sociedade.

De que forma? Respondemos a esta pergunta usando as palavras dos mesmos autores: tentará através de vestes extravagantes envolver suas “verdades eternas” (p. 96) para aumentar a venda de sua mercadoria para o público.

E assim, a nossa sociedade contemporânea continua insinuando os modelos que deveríamos usar, e nos bombardeando com informações para doutrinar nossos corpos a alcançar padrões estéticos que são perseguidos como superiores,

necessários, enfim, ideários de sucesso: corpo magro, corpo bonito, corpo forte, entre tantos outros estereótipos.

A mídia e a publicidade se utilizam da ortopedia social, forma de modelar cada indivíduo, seja fisicamente pelas aparências, pelas funções do corpo no trabalho ou como estratégia política e social (CASAQUI; HOFF, 2010).

Esse interesse crescente e permanente, no entanto, é sobre o “corpo-objeto”, voraz consumidor do mercado capitalista, ou seja, o lugar do corpo está reduzido à sua mercadorização, à sua ingestão pelo consumismo e à sua forma de controle e dominação.

Afinal, a quem pertencem nosso corpo e nossa mente? Lefevre e Lefevre (2009) trazem algumas opções: pertencem à ciência/tecnologia e seus operadores cada vez mais especializados no ‘maquinário humano’ e em suas peças; ao próprio indivíduo; ou ao mercado, que domina ambos?

Essa tríade mantém uma forte relação, uma dependência, e é muito tênue o limite em que um acaba interferindo na existência e autoridade do outro. A filosofia do consumo e a urgência de suprir as necessidades - estas nem tão imediatas - passam a mascarar todas as complexas relações do ser humano e revelam o fetichismo existente entre o homem e a mercadoria, e como estes produtos são (im)postos ao indivíduo. Assim, instala-se o modelo vigente de busca aos padrões de “perfeição” a todo custo.

A exacerbação desse desejo da busca incessante e por vezes até desmedida do corpo perfeito, já tem denominação própria: corpolatria, motivada pela mídia e pelo individualismo acentuado que caracteriza a sociedade de consumo (LIMA, 2009). Outro conceito que podemos utilizar para definir essa preocupação exagerada com os cuidados corporais é o de “culto ao corpo”, promovido pela indústria capitalista (RIGONI; NUNES; FONSECA, 2017).

Em uma breve contextualização dos significados do corpo na cultura, Daolio (1995) coloca algumas questões, às quais convém destacar neste trabalho, visto que mesmo passadas mais de duas décadas, continuam atuais, só mudando o contexto histórico e cultural em que nos encontramos. As concepções de beleza são reelaboradas, os padrões corporais são modificados, e a totalidade do ser é deixada para trás.

[...] Como definir um corpo esbelto? Como definir um corpo bonito, ou um corpo atraente, ou um corpo consciente? Como saber se o corpo já chegou ao estágio de liberdade tão sonhado? O que dizer, então, de um corpo feminino flácido, gordo, considerado deselegante nos dias de hoje, mas que era, há não muito tempo, considerado sensual e inspirava pintores renomados? O que dizer do conceito de saúde, associado antigamente a um corpo robusto, até mesmo gordo, e atualmente relacionado a um corpo magro?(...) E o corpo já não tão jovem, sobre o qual são impostos uma série de “consertos” e “reparos” para parecer (não para ser) novo, tais como plásticas, cremes antirugas, dietas rejuvenescedoras, ginásticas, esportes? Quem define esses atributos a respeito do corpo? Quem determina os critérios para se classificar o corpo num ou noutro grupo? (DAOLIO, 1995, p. 24-25).

E com as novas tecnologias, essas ideias de corpo perfeito e receitas milagrosas para obtê-lo se propagam em tamanha velocidade que o sujeito/corpo na maioria das vezes não possui o discernimento para decidir o que realmente é válido diante de tudo o que é posto.

E é esse mesmo o objetivo deste mercado: consumir o público acrítico, alienado e tomado pelo capitalismo. A tecnologia torna-se um importante fabricante de opinião, e por que não dizer, um fabricante de corpos.

Há, nesta situação, o que Silva (2013) conceitua como “embasbacamento”. Atitude de pensamento acrítico em que o ser humano credita na tecnologia o poder de transformar a vida das pessoas. Não se percebe que, embora a tecnologia seja responsável por muitos avanços e benefícios para nossa sociedade, ela gera domínio e exploração.

Somos bastante informados, mas apenas quantitativamente. Não há criticidade. Pelo menos não no sentido de analisar o sentido do uso desta informação, a relevância para a vida individual e coletiva. A crítica aparece como obsessão em opinar, em fazer-se notar ao mostrar que está atento à informação divulgada.

Ao assumir uma postura crítica, chegaremos a um consenso com Souza Filho e Souza (2015, p. 4) de que “é preciso superar a visão do corpo como um objeto moldado pela tecnociência [...] e procurar resgatar os princípios das relações entre o homem, o corpo, a natureza e a cultura.”

Estas relações são aquelas já citadas anteriormente, do homem que utiliza seu corpo para transformar a natureza de acordo com suas necessidades - realizar

trabalho; e do homem que cria sua teia da vida, expressando suas características, qualidades e valores, constituindo-se em cultura.

Ao tratarmos deste resgate de princípios, o termo “consciência corporal” surge como superação da concepção midiática e consumista. Todavia, é regularmente utilizado, pelo senso comum “referindo-se a uma ideia equivocada de que ter consciência do próprio corpo é saber qual é a roupa mais adequada para ele, quais partes dele se pode exibir e quais partes se deve esconder” (RIGONI; NUNES; FONSECA, 2017, p. 140). Desta maneira, o indivíduo continua a refletir no espelho sua imagem sem identificar-se com ela e continua reproduzindo as imposições da sociedade.

Uma parcela da população que acaba sendo bastante persuadida pela ideologização da tecnologia e da mídia consumista são os adolescentes. Esta etapa da vida é um tempo de mudanças corporais integrais, em sua totalidade existencial. Corpo dotado de sensibilidade, razão, percepção, criatividade, afetividade e sociabilidade (BATISTA et al., 2014). Amostra que demanda atenção.

Tomemos como exemplo a rede social Facebook. O público jovem é consumidor ativo das informações ali difundidas, e esta rede sabiamente “utiliza um recurso visual altamente ‘educativo’: a imagem” (RIGONI; NUNES; FONSECA, 2017, p. 130).

A análise de uma imagem, diferente de um texto ou uma reportagem, é praticamente instantânea e as ideias são concebidas sem considerar a finalidade daquela postagem. Essa é uma forma fácil e rápida de propagar modelos, padrões, e de “educar” para um corpo estético e intelectual categorizados como ideais.

Diante da inseparabilidade das questões antropológicas e sociológicas do corpo, e da influência da mídia como um modo privilegiado de governar os corpos numa perspectiva biológica e política, faz-se necessária nos planejamentos de ensino e ementas da EPT, a presença da temática do corpo e suas relações e representações na educação e no mundo do trabalho, além dos valores e princípios culturais que influenciam os padrões corporais.

## Considerações Finais

A maneira como o corpo é visto e tratado na sociedade é um tema atemporal para estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, porque o corpo é cultura, é um resultado de processos históricos e sociais. Portanto, a qualquer momento em que o interesse por investigá-lo for latente, com certeza não será obsoleto, e sim necessário, já que é conveniente adequar o já concebido ao momento cultural presente.

Nesse contexto, Zanella (2013, p. 174) defende a tese de que “a memória do corpo faz parte do trajeto formativo de cada pessoa, cujas experiências ficam registradas como uma escritura”. Surge então como possibilidade para a Educação Profissional e Tecnológica - que preza por uma educação integral - abordar esta temática, haja visto que o corpo é a morada dos processos onde se dá a aprendizagem, e carrega nele toda a bagagem de vida do indivíduo.

As propostas levantadas por diversos estudos com diferentes grupos sociais e faixas etárias, contemplam programas e intervenções pedagógicas no sentido de destacar a importância de se trabalhar o corpo, rompendo a dicotomia entre o pensar e o agir, e rompendo também com as travas internas, controladas por padrões exteriores. Quem são os donos do corpo? Nós mesmos, a mídia, o mercado, a ciência/tecnologia? Após analisarmos o corpo e o trabalho como essência do homem, fica claro também a necessidade de adotar a conexão entre a corporeidade e as transformações no mundo do trabalho nos discursos pedagógicos da EPT.

Tentativas de responder aos questionamentos no tocante a soberania sobre o nosso corpo, podem ser feitas sob diversos ângulos. Saúde, estética, consumo e individualismo são alguns deles. A ciência define o que é benéfico ou não para a manutenção da saúde, a mídia trata de divulgar os dados, já direcionando ao consumo de produtos para obter resultados satisfatórios. “Modelos perfeitos” de corpo se mostram a todo momento, e novamente a tecnologia e o mercado prontamente fornecem o que é preciso para “aperfeiçoar” o que já nos foi dado como a principal ferramenta de existência. O desejo de estar sempre um degrau acima do outro, leva o ser humano a adotar uma postura subordinada àqueles que lhe vendem a perfeição.

É essencial lembrar que o sujeito inserido no ambiente educacional da EPT, pode já estar entranhado nesse processo de mercadorização do corpo, ou está prestes a ser levado por ele. Logo, é relevante lançar mão dos princípios da

concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação propostos pelos projetos políticos pedagógicos da EPT, para evitar que se perca, além da propriedade de si mesmo, a visão da notoriedade e excelência do papel que, reiteramos, ciência, tecnologia trabalho e educação desempenham em nossa sociedade.

## Referências

BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, I. P. B.; MELO, J. P. Corpo, aprendizagem e cultura do movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de educação física do IFRN. **Holos**. Natal, Ano 28, v. 6, p. 237-248, 2012.

BATISTA, A. P.; SOUZA FILHO, M.; OLIVEIRA, I. P. B.; SOUZA, H. A. G.; MELO, J. P. Possibilidades e desafios da educação física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. **Holos**. Natal, Ano 30, v. 4, p. 492-501, 2014.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017.

CASAQUI, Vander; HOFF, Tânia. Imagens do trabalho nos séculos XX e XXI: movimentos do sentido nas representações do corpo associados à esfera produtiva. **Revista Galáxia**. São Paulo, n. 20, p. 44-56, dez. 2010.

DAOLIO, Jocimar. **A representação do trabalho do professor de educação física na escola**: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, Ano 2, n. 2, p. 24-28, jun/1995.

DAOLIO, J.; RIGONI, A. C. C.; ROBLE, O. J. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 179-193, set./dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000300011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 05 maio 2020.

GOLDENBERG, Mirian. O corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, jul./dez, 2006.

\_\_\_\_\_. Gênero, “o Corpo” e “Imitação Prestigiosa” na Cultura Brasileira. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 543-553, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 13 maio 2020.

---

HEROLD JUNIOR, Carlos. **As relações entre corpo e trabalho**: contribuição crítica à educação. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Corpo, inteligência e transformações no mundo do trabalho: reflexões a partir da mediação dos saberes tácitos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 107, p. 515-537, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/11.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Corpo no trabalho e corpo pelo trabalho: perspectivas no estudo da corporalidade e da educação no capitalismo contemporâneo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 11-35, mar./jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-77462012000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462012000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 05 maio 2020.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O corpo e seus senhores**: Homem, mercado e ciência: sujeitos em disputa pela posse do corpo e mente humana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

LIMA, Marisa Mello de. Mercadorização do corpo, corpolatria e o papel do profissional de educação física. **Estudos**. Goiânia, v. 36, n. 9/10, p. 1061-1071, set./out. 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias.. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Amando Mora d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução, prefácio e notas Edmilson Costa. Apresentação Anníbal Fernandes. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ubu Editora, 2017. v. 2.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. Ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

RIGONI, Ana Carolina, Capellini; NUNES, Felipe Gustavo Barros; FONSECA, Karina das Mercês. O culto ao corpo e suas formas de propagação na rede social Facebook: implicações para a Educação Física Escolar. **Motrivência**. Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 126-143, dez. 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012). Acesso em 13 maio 2020.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 13 maio 2020.

SOUZA FILHO, M.; SOUZA, H. A. G. Olhares e reflexões sobre o corpo na cultura contemporânea. **Dialektiké**. Natal, v. 3, n. 2, p. 2-9, 2015.

STALYBRASS, P. **O casaco de Marx**: roupas, memória e dor. Editora Autêntica, 2008.

TOMASI, David; GATES, Sheri; REYNS, Emily. Positive patient response to a structured exercise program delivered in inpatient psychiatry. **Global Advances in Health and Medicine**. V. 8, p. 1-10, 2019. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2164956119848657>. Acesso em 05 maio. 2020.

ZANELLA, Andrisa Kemel. **Escrituras do corpo biográfico e suas contribuições para a educação**: um estudo a partir do imaginário e da memória. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

**Janaína Scopel Faé**

Ipê, Rio Grande do Sul, Brasil.

Especialista em Educação Física Escolar. Atualmente, cursando o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no IFRS campus Porto Alegre. Atua como professora de Educação Física no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Ipê - RS.

**Email:** janafae@yahoo.com.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3662842877783595>

**Andréa Polleto Souza**

Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil.

Doutorado em Informática na Educação (Linha de Pesquisa: Informática na Educação Especial) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como Assessora de Ações Inclusivas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), tratando de temas relacionados às ações afirmativas, inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, valorização etnicorracial, questões de gênero e sexualidade. Tem experiência em EAD e na área de Informática na Educação Inclusiva/Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, Desenho Universal, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade à Web e Inclusão Sociodigital.

Email: andrea.sonza@ifrs.edu.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3125832905320322>

---

**Recebimento:** 13/05/2020

**Aprovação:** 15/06/2020

**Q.Code**



**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França