

Antonia de Abreu Sousa
Enéas Arrais Neto
Elenilce Gomes de Oliveira
Raimundo José de Paula Albuquerque
(organizadores)

O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO CRÍTICA



N.Cham. 370.113 M928

Título: O mundo do trabalho e a
formação crítica .



14165311

Ac. 132747

BCCE



O Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR) vem desenvolvendo pesquisas e estudos que englobam temáticas do trabalho, formação, subjetividades, qualificação profissional e outras. Nesse processo, a dialética está sempre presente e não se reduz a formas rigorosas de pensar, ou seja, à lógica do conhecimento, mas a modos de pesquisar e refletir acerca das temáticas estudadas inseridas no próprio movimento, na historicidade dos elementos que constituem os diversos fenômenos históricos, políticos e sociais.

Nesse contexto, comprehende-se a educação como conscientização das determinações históricas, sociais e políticas. Assim, os artigos aqui apresentados nos desvelam aspectos que compreendem questões que vão desde as mudanças no mundo do trabalho, a formação da personalidade com base na teoria marxista até o estresse que tem afetado a categoria docente.

O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO CRÍTICA

O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO CRÍTICA

Centro Universitário da Cidade Laranjeiras

Dr. Leônidas Gomes de Oliveira

Dr. Gerson Lins

Dr. Silviano Pires Góes

Centro Universitário

Dr. Silviano Pires Góes (CUC)

Dr. Gerson Lins (CUC)

Dr. Gerson Lins (CUC)

Dr. Silviano Pires Góes (CUC)

Centro Universitário

2012

PERGAMUM
BCCE/UFC

Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

Universidade Federal do Ceará – UFC**Reitor**

Prof. Jesualdo Pereira Farias

Vice-Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Edições UFC**Diretor e Editor**

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial**Presidente**

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Profª. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Profª. Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Comitê Editorial da Coleção LABOR

Dr. Enéas Arrais Neto

Drª. Elenilce Gomes de Oliveira

Dr. Erasmo Miessa Ruiz

Dr. Hildemar Luiz Rech

Conselheiros

Dr. Enéas Arrais Neto (UFC)

Dr. Epitácio Macário (UECE)

Dr. Eduardo Ferreira Chagas (UFC)

Dr. Erasmo Miessa Ruiz (UECE)

Dr. Hildemar Luiz Rech (UFC)

Dr. Ricardo Antunes (UNICAMP)

Dr. Paolo Nosella (UFSCAR)

Dr. Paulo Tumolo (UFSC)

Dra. Antonia de Abreu Sousa (IFCE)

Dra. Lucília R. de Souza Machado (UNA)

Dra. Maria Aparecida Ciavatta (UFRJ)

AC: 332747

R: 14165311/2015

11/05/15

Antónia de Abreu Sousa

Enéas Arrais Neto

Elenilce Gomes de Oliveira

Raimundo José de Paula Albuquerque

(ORGANIZADORES)

11/05/15

REFLEXÃO DO TRABALHO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
E INFLUÊNCIA COMO NÚVOS DISCURSOS
CAPITALISTAS

REFLEXÃO SOBRE O MUNDO DO TRABALHO E A
FORMAÇÃO CRÍTICA

O MUNDO DO TRABALHO E A
FORMAÇÃO CRÍTICA

370.113

M928



EDIÇÕES
UFC

Fortaleza
2012

PERGAMINHO
- BCCE/UFC

O Mundo do Trabalho e a Formação Crítica

© 2012 by Antonia de Abreu Sousa, Enéas Arrais Neto, José de Paula Albuquerque e Elenilce Gomes de Oliveira (Organizadores)

Impresso no Brasil/Printed in Brazil

Todos os Direitos Reservados

Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2995 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60.020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição) / 3366.7439 (Livraria)

Internet: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO DE TEXTO

Silvânia Bravo Bezerra Nunes

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3-801

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Luiz Carlos Azevedo

CAPA

Valdianio Araújo Macedo

Catalogação na Fonte

Bibliotecária Perpétua Socorro Tavares Guimarães CRB 3 801-98

O Mundo do trabalho e a formação crítica / Antonia de Abreu Sousa, Enéas Arrais Neto, José de Paula Albuquerque e Elenilce Gomes de Oliveira [organizadores]. – Fortaleza: Edições UFC, 2012.

346 p.

ISBN: 978-85-7282-497-2

(Coleção Labor, n. 7).

1. Formação profissional 2. Qualificação profissional
3. Educação para o trabalho I. Sousa, Antonia de Abreu II.
Arrais Neto, Enéas III. Albuquerque, José de Paula IV.
Oliveira, Elenilce Gomes de V. Título

CDD: 331.098

Editora Filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Maria José Pires Barros Cardozo 9

AS MUTAÇÕES NA BASE DA PRODUÇÃO MATERIAL E SEUS IMPACTOS NO MUNDO DO TRABALHO E NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Ilzeni Silva Dias 17

DA NOVA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO ÀS CONCEPÇÕES DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: A TESE DA REQUALIFICAÇÃO COMO NOVO DISCURSO EDUCACIONAL DO CAPITAL

Francisco José Lima Sales 45

GESTÃO DO CONHECIMENTO – A NOVA FACE DA EDUCAÇÃO NO CAPITAL

Lydia Maria Pinto Brito 57

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INDIVÍDUO E A PERSONALIDADE EM LUCIEN SÈVE

Erasmo Miessa Ruiz 79

A CONTRADIÇÃO DO NÃO IDÊNTICO SOB O ASPECTO DA IDENTIDADE NA "DIALÉTICA NEGATIVA" DE THEODOR ADORNO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

Hildemar Luiz Rech 123

Isaías Batista Lima 123

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E O DIFÍCIL CAMPO DEMOCRÁTICO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Ronaldo de Sousa Almeida 141

Gilson de Sousa Oliveira 141

GÊNERO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL

Maria Anita Vieira Lustosa 155

Márcia Gardênia Lustosa Pires 155

BREVES NOTAS SOBRE O CONCEITO DE CLASSE
BURGUESA EM MARX E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO
DA CLASSE INDUSTRIAL NO CEARÁ

Maryland Bessa

Enéas Arrais Neto

Raimundo José de Paula Albuquerque 167

A SITUAÇÃO DA CLASSE POBRE NO NORDESTE DO
BRASIL COM HIV/AIDS

Roberto Kennedy Gomes Franco 185

TRABALHO, EDUCAÇÃO E O DEBATE BRASILEIRO DA
POLITECNA

Justino de Sousa Junior 203

DA CONCEPÇÃO MARXIANA DE EDUCAÇÃO (EDUCAÇÃO
INTELECTUAL, TECNOLÓGICA E CORPORAL) PARA
A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO PARA OS
TRABALHADORES: O TRABALHO NA TERRA COMO
PRINCÍPIO EDUCATIVO NO MST

Adilene Gonçalves Quaresma 223

CRISE DO EMPREGO E ESTRUTURAÇÃO DE NOVA
SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE

Maria da Conceição da Silva Freitas 247

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONDIÇÕES DE TRABALHO,
ESTRESSE E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Maria da Apresentação Barreto 267

O PROEP COMO FINANCIAMENTO EXTERNO PARA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: ANÁLISE NA
REDE FEDERAL

Antonia de Abreu Sousa

Elenilce Gomes de Oliveira 293

AS PROPOSTAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE AOS NOVOS EMPREENDIMENTOS PRODUTIVOS DE PERNAMBUCO

Fabiana Maria da Costa

Luanne Alves Oliveira

Angela Santana do Amaral 307

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO CEFET-MA

Eliane Maria Pinto Pedrosa

Francisca das Chagas Silva Lima

Lélia Cristina Silveira de Moraes 329

Este texto tem como objetivo analisar a formação profissional de jovens e adultos no âmbito da educação permanente, no CEFET-MA, com ênfase no Projeto de Extensão e Extensão Universitária (PROEJA). Através da análise da formação profissional de jovens e adultos no PROEJA, é possível observar que a formação é voltada para a inserção no mercado de trabalho, visando a qualificação profissional. No entanto, é importante ressaltar que a formação profissional não é a única finalidade da educação permanente, mas também deve contribuir para a formação integral do indivíduo, visando a sua inserção na sociedade de forma ética e responsável. A formação profissional deve ser entendida como um processo de construção social, que envolve a interação entre o indivíduo e a sociedade, visando a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade de forma ética e responsável.

Na educação permanente, é importante considerar a formação profissional como uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho, mas também deve ser entendida como um processo de construção social, que envolve a interação entre o indivíduo e a sociedade, visando a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade de forma ética e responsável.

Na educação permanente, é importante considerar a formação profissional como uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho, mas também deve ser entendida como um processo de construção social, que envolve a interação entre o indivíduo e a sociedade, visando a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade de forma ética e responsável. A formação profissional deve ser entendida como um processo de construção social, que envolve a interação entre o indivíduo e a sociedade, visando a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade de forma ética e responsável.

Na educação permanente, é importante considerar a formação profissional como uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho, mas também deve ser entendida como um processo de construção social, que envolve a interação entre o indivíduo e a sociedade, visando a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade de forma ética e responsável.

Na educação permanente, é importante considerar a formação profissional como uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho, mas também deve ser entendida como um processo de construção social, que envolve a interação entre o indivíduo e a sociedade, visando a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade de forma ética e responsável.

PREFÁCIO

O Laboratório de Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR vem desenvolvendo pesquisas e estudos que englobam temáticas do trabalho, formação, subjetividades, qualificação profissional e outras. Nesse processo, a dialeticidade está sempre presente e não se reduz a formas rigorosas de pensar, ou seja, à lógica do conhecimento, mas a modos de pensar, pesquisar e refletir acerca das temáticas estudadas inseridas no próprio movimento, na historicidade dos elementos que constituem os diversos fenômenos históricos, políticos e sociais.

Nesse sentido, os estudos aqui apresentados revelam que somos resultados de múltiplas determinações e nos tornamos humanos mediante descoberta dessas determinações e das ações que empreendemos sobre elas, ou seja, tornamos-nos sujeitos de ação, reflexão e ação quando, mediados pelo conhecimento, somos capazes de compreender as contradições presentes na sociedade e lutar para superá-las. Isto ocorre porque somos seres sociais, construídos no conjunto das relações sociais de produção, ou seja, pela forma como nos organizamos para produzir a nossa existência material que, por sua vez, influencia na nossa formação social, política, cultural, moral e ética.

Para tanto, a educação, como nos diz Mészáros em *Educação para Além do capital*

é fundamental para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).*

Compreendendo-se a educação como conscientização das determinações históricas, sociais e políticas, consideramos que os artigos aqui apresentados nos desvelam aspectos

* MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

que contribuirão para entendermos questões que vão desde as mudanças no mundo do trabalho, a formação da personalidade com base na teoria marxista até o estresse que tem afetado a categoria docente.

O artigo intitulado "As Mutações na Base da Produção Material e seus Impactos no Mundo do Trabalho e na Qualificação Profissional", de autoria da Professora Ilzeni Silva Dias, trata sobre as profundas transformações ocorridas no final do século passado e início do novo século, com características incomuns, se comparadas às demais que ocorreram ao longo da história. Lembra a autora os grandes saltos ontológicos ocorridos em seus respectivos momentos históricos.

O artigo de Francisco José Lima Sales, intitulado "Da Nova Configuração do Trabalho às Concepções da Qualificação Profissional: a Tese da Requalificação como Novo Discurso Educacional do Capital", aborda a problemática da qualificação do trabalhador que mostra a existência de regularidades entre os autores, à medida que a maioria se valia do tradicional esquema que enquadava essa discussão a partir das fases clássicas de desenvolvimento do capitalismo (cooperação simples, manufatura e maquinaria). Desse esquema clássico capitalista, derivaram teses (requalificação, desqualificação, polarização das qualificações e qualificação absoluta e desqualificação relativa) que passaram a abordar os efeitos do processo de modernização produtiva sobre a qualificação do trabalhador. A análise permite concluir que a tese da requalificação passou a embasar o novo discurso educacional do capitalismo.

A autora Lydia Maria Pinto Brito, em seu artigo "Gestão do Conhecimento – A Nova Face da Educação no Capital", tem como ponto de partida os estudos de Lukács para analisar as matrizes de gestão do trabalho criadas pelo capital na década de noventa: Gestão do Conhecimento, que em articulação com a Gestão de Competências e as Organizações de Aprendizagem, vão-se construir na nova forma de organização do trabalho adotada pelas empresas de referência mundial. O novo modelo em construção, que vem dar suporte gerencial

para a substituição do taylorismo – fordismo por modelos processuais, em redes e virtuais, faz parte da reestruturação produtiva que vem tentando solucionar, a partir de seus aspectos fenomênicos, a crise do modo de produção capitalista.

O artigo intitulado “Algumas Considerações sobre o Indivíduo e a Personalidade em Lucien Séve” da autoria de Erasmo Miessa Ruiz aponta questionamentos, pressupostos e reflexões acerca de uma teoria da personalidade e do indivíduo a partir de uma análise marxista empreendida por Lucien Séve. O texto enfatiza que a questão da personalidade é inerente a todas as ciências sociais e não só à Psicologia, portanto, não poderia haver incongruência entre o marxismo e os estudos da personalidade que, embora ainda sejam insuficientes, precisam ser colocados na arena da investigação científica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da Psicologia e do marxismo, uma vez que uma teoria da personalidade fundamentada no marxismo constituir-se-á no desdobramento de uma teoria marxista do conhecimento, não só como se configura o conhecimento, mas como se constrói o sujeito singular que conhece. Isso pode ser percebido na crítica que Marx fez à divisão social do trabalho, quando ele lançou as bases de uma teoria da personalidade que superasse a especialização e, consequentemente, as premissas do individualismo de cunho positivista.

No artigo “A Contradição do não Idêntico sob o Aspecto da Identidade na ‘Dialética Negativa’ de Theodor Adorno e suas Consequências para a Educação”, os autores Hildemar Luiz Rech e Isaias Batista introduzem a discussão acerca das análises desenvolvidas por Adorno que desmascara o modelo autorreferente de identificação do cogito cartesiano e propõe uma correção dos registros de conceituação, sem, contudo, abrir mão da mediação do conceito. Contra a assimilação alienante aos padrões de identificação sistêmica, Adorno propõe uma subjetividade de vigilância sistemática. A sua “dialética negativa” apresenta um procedimento que se apoia sobre um paradoxo inerente. Para o autor, existe um abismo insuperável entre sujeito e objeto, entre conceito e realidade,

o qual a razão crítica, contudo, deve procurar transpor por sua conta e risco pela mediação crítica do conceito. O cerne da dialética negativa se constitui na base da autorreflexão desse equívoco com seus diversos significados. E esta reflexão crítica traz importantes consequências para uma perspectiva educacional de emancipação.

O artigo "A Formação da Sociedade Brasileira e o Difícil Campo Democrático na Esfera Neoliberal", de Ronaldo de Sousa Almeida e Gilson de Sousa Oliveira, reflete em que medida a formação da sociedade brasileira historicamente marcada por relações autoritárias e excluidentes e, atualmente impregnada pela ideologia e práticas neoliberais, tem dificultado a consolidação dos direitos sociais, civis e políticos numa perspectiva democrática. Para fazer essa análise, os autores procuram referências em Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, José Murilo de Carvalho, José de Sousa Martins e Francisco de Oliveira, autores estes que contribuíram para desvelarmos as raízes da formação econômica, política e social do Brasil e os envieses da democracia que foram implantados de forma vertical e com participações tuteladas pelo Estado e pela elite hegemônica.

O artigo, intitulado "Gênero e Educação: Reflexões sobre o Percurso Histórico da Educação Feminina no Brasil" das autoras Maria Anita Vieira Lustosa e Márcia Gardênia Lustosa Pires, apresenta o debate sobre o processo de escolarização da figura feminina no cenário brasileiro, examinando concisamente seu percurso histórico, destacando as primeiras iniciativas de instrução para mulheres desde o período colonial e os possíveis avanços e recuos dessas ações educativas implementadas no decurso da história. O estudo, ainda, desvela trajetória das conquistas da mulher na luta pelo direito à escolarização. A temática da educação feminina se constitui como um fato instigante a ser discutido na perspectiva da totalidade social em face das contradições inerentes ao modelo de sociedade vigente.

Maryland Bessa, Enéas Arrais Neto e Raimundo José de Paula Albuquerque, no artigo "Breves Notas sobre o Conceito

de Classe Burguesa em Marx e a Relação com a Construção da Classe Burguesa Industrial no Ceará", refletem o conceito de classe burguesa em Marx delineando semelhanças e diferenças com as origens da classe burguesa industrial no Ceará. Apresentam breves notas sobre o conceito de burguesia no legado marxiano e retratam o movimento de consolidação da classe burguesa industrial no Estado do Ceará, ressaltando o avanço na percepção desse próprio conceito na contemporaneidade.

O artigo "A Situação da Classe Pobre no Nordeste do Brasil com HIV/AIDS", da autoria de Roberto Kennedy Gomes Franco, apresenta dados pesquisados que denunciam que o vírus da AIDS dissemina-se de maneira crescente nas classes sociais de menor escolaridade, ou seja, afeta especificamente a classe pobre. No contexto de mercantilização da saúde, as estimativas indicam que, hegemonicamente, mais de 90% dos casos da pandemia de AIDS se concentram em alguns países de economias periféricas da África e América Latina. Na realidade histórico-educativa brasileira, os dados apontam que cerca de 50% da população sorologicamente positiva para o HIV é pobre e com baixíssimo nível de escolaridade. No Nordeste brasileiro, cerca de 58.000 mil pessoas, algo em torno de 12% dos casos notificados pelo Ministério da Saúde, são portadores de HIV/AIDS (dos 1.793 municípios nordestinos, apenas 53 possuem programas municipais de DST/AIDS). O adoecimento, nesse sentido, reproduz as contradições de classe da sociabilidade do capital.

Justino de Sousa Junior no artigo "Trabalho, Educação e o Debate Brasileiro da Politecnia" retoma o debate acerca da politecnia a partir de um diálogo com a mais recente contribuição do professor Nosella feita por meio do texto "Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica", publicado no Livro Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores (LABOR/UFC). No texto citado, o professor Nosella empreende uma crítica rigorosa à proposta de educação politécnica que defendem os educadores e pesquisadores marxistas no Brasil assim como a forma como têm utilizado o conceito de

politecnia. Segundo Nosella, estes educadores têm utilizado uma definição arbitrária do conceito e estabelecido uma distinção também carente de rigor entre a politecnia como proposta de educação socialista e a proposta política de viés capitalista.

O artigo de Adilene Gonçalves Quaresma sob o título: "Da Concepção Marxiana de Educação (Educação Intelectual, Tecnológica e Corporal) Para a Construção de uma Formação para os Trabalhadores: O Trabalho na Terra como Princípio Educativo no MST" identifica que o referencial de educação liberal positivista tem prevalecido nos movimentos pedagógicos implementados no sistema regular público de educação, este fato contribuiu para não se construir uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores. Mantendo a clássica dualidade escolar que tem por finalidade manter a dualidade estrutural da sociedade. Nesse sentido, defende que uma proposta pedagógica voltada para a classe trabalhadora deve promover o diálogo crítico e incessante com a realidade social e do mundo do trabalho, este entendido como a atividade humana que forma, conforma, deforma e transforma o homem e o meio natural e social, necessitando assim, de se constituir como questão problematizadora e central num processo formativo voltado para a classe que vende sua força de trabalho.

"Crise do Emprego e Estruturação de Nova Subjetividade na Educação Profissional: Currículo e Trabalho Docente", artigo da autora Maria da Conceição da Silva Freitas, apresenta análises a partir da visão dos sujeitos que vivenciam a educação profissional como coordenadores pedagógicos de área técnica e que são responsáveis pela implementação da estruturação curricular da Fundação de Apoio à Escola Técnica da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisadora toma como ponto principal a situação do desemprego juvenil, articulando-a ao currículo por competências e com relação entre a escola e mundo do trabalho.

O artigo "Docência Universitária: Condições de Trabalho, Estresse e Estratégias de Enfrentamento", da autora Maria

da Apresentação Barreto, remete-nos a um problema que tem afetado todas as categorias profissionais nas últimas décadas, o estresse no trabalho. A pesquisa desenvolvida com professores universitários nos revela os elementos que desencadeiam o estresse no labor profissional dos docentes e nos proporcionam o conhecimento de algumas estratégias para o enfrentamento de situações estressantes, tão comuns no dia a dia do trabalho dos professores.

Em artigo intitulado "O PROEP como Financiamento Externo para Educação Profissional Brasileira: Análise na Rede Federal", das autoras Antonia de Abreu Sousa e Elenilce Gomes de Oliveira analisa-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e suas consequências para a rede federal de ensino profissional e tecnológico. O Programa resultou do convênio entre o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Banco Interamericano de Desenvolvimento, sendo conferido o montante de R\$ 500 milhões. Esse financiamento proporcionou a ampliação de escolas profissionais do setor comunitário e a transformação das escolas técnicas em centros federais de educação tecnológica. Porém, no contexto da vigência do Programa, a rede de instituições públicas teve sua expansão impedida, ao passo que a expansão dos segmentos comunitários e privados foi fortemente estimulada e apoiada. Avaliado em 2003 pelo Governo Lula, o PROEP passou por modificações e a educação profissional foi retomada como política de responsabilidade do Estado.

"As Propostas de Qualificação Profissional Frente aos Novos Empreendimentos Produtivos de Pernambuco", das autoras Fabiana Maria da Costa, Luanne Alves Oliveira e Angela Santana do Amaral, analisa o contexto de transformações societárias que tem determinado a institucionalidade vigente aos interesses hegemônicos do capital; a centralidade delegada ao conhecimento, em detrimento do trabalho; bem como os moldes nos quais deve-se estruturar a política de qualificação profissional no Brasil, em especial em Pernambuco, tendo em vista a instalação de novos empreendimentos produtivos no Complexo Industrial e Portuário de Suape,

como a Refinaria Abreu e Lima, o Estaleiro Atlântico Sul, e o Pólo de Poliéster, que demandam a emergência de uma força de trabalho qualificada e disponível e aparecem como solucionadoras do desemprego que afeta grandes parcelas de trabalhadores no Estado.

Já o artigo “A Educação de Jovens e Adultos e a Formação do Trabalhador: Algumas Considerações sobre a Experiência do PROEJA no CEFET-MA”, das autoras Eliane Maria Pinto Pedrosa, Francisca das Chagas Silva Lima e Lélia Cristina Silveira de Moraes, reflete sobre a educação de jovens e adultos, como espaço de formação e educação de sujeitos que historicamente tem enfrentado situações de desigualdades sociais e educacionais. Analisa as concepções e os movimentos que marcaram o debate das políticas educacionais voltadas para o atendimento desse segmento da população brasileira. Aborda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – evidenciando as possibilidades e limites que se configuraram para a escolarização e formação do trabalhador. Toma a experiência, ainda inicial, do CEFET-MA como espaço formativo que objetiva oportunizar a ampliação de escolaridade e formação profissional dos sujeitos para a qual se volta.

Com as reflexões sistematizadas pelos autores e autoras neste livro, temos a certeza de que os leitores defrontar-se-ão com questões instigantes que permeiam os nossos questionamentos e dúvidas sobre o trabalho e as condições em que se desenvolve nos marcos do capitalismo, cujas determinações sobre o homem tanto do ponto de vista individual como coletivo são decorrentes da forma de propriedade e da produção dela erigida. Nesse sentido, as análises nos textos devem ser compreendidas como uma contribuição para a nossa formação, em vista da construção de conhecimentos que nos levem a uma práxis consciente e transformadora.

(Maria José Pires Barros Cardozo)

Fevereiro de 2011.

AS MUTAÇÕES NA BASE DA PRODUÇÃO MATERIAL E SEUS IMPACTOS NO MUNDO DO TRABALHO E NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

*Ilzeni Silva Dias**

Este estudo reconhece as profundas transformações ocorridas no final do século passado e início do novo século, com características incomuns, se comparadas às demais que ocorreram ao longo da história. Apesar disso, não se deve esquecer que mudanças sociais muito menores e mais lentas (DRUCKER, 2006, p. 145) de períodos anteriores, se comparadas com as que se vivenciam hoje, tornaram-se pequenas em relação a estas. Porém, ambas contribuíram com grandes saltos em seus respectivos momentos históricos.

Dentre as transformações que contribuíram para o desenvolvimento das forças produtivas, nos primórdios da civilização, destacam-se, neste estudo, o fabrico e a utilização dos primeiros instrumentos, que possibilitaram a produção de objetos que mais tarde deram origem à fase do artesanato.

No contato com a realidade natural e social, os homens foram desenvolvendo a produção, adquirindo novas experiências neste processo e estabelecendo relações de poder, fundamentadas no domínio de uns sobre os outros, construídas historicamente.

Partindo deste reconhecimento, entende-se que as sociedades foram organizadas a partir da produção de bens materiais, das experiências acumuladas neste processo produtivo e do poder conquistado, que tem em sua base uma força material.

* Professora doutora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR.

Para Castells (2003, p.51):

Produção é a ação da humanidade sobre a matéria (natureza) para apropriar-se dela e transformá-la em seu benefício, obtendo um produto, consumindo (de forma irregular) parte dele e acumulando o excedente para investimento conforme os vários objetivos socialmente determinados.

Experiência é a ação dos sujeitos humanos sobre si mesmos, determinada pela interação entre as identidades biológicas e culturais desses sujeitos em relação a seus ambientes sociais e naturais. É construída pela eterna busca de satisfação das necessidades e desejos humanos.

Poder é aquela relação entre os sujeitos humanos que, com base na produção e na experiência, impõe a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica. (Grifos nossos).

Considerando o início do processo produtivo, os objetos artesanais ganharam uma nova qualidade quando o homem aprendeu a polir a pedra e a fabricar a cerâmica como utensílio para armazenar e cozer alimentos descobriu-se, ainda, a técnica de tecelagem das fibras animais e vegetais.

Na fase do artesanato, era o artesão que respondia por todo processo de produção de um objeto. Selecionava a matéria-prima e, a partir de uma concepção ou projeto do produto, transformava essa matéria-prima em um objeto acabado e tinha total controle do processo de produção, do seu início ao seu fim.

Esta fase exigia longa aprendizagem e uma qualificação profissional adquirida ao longo de diversos anos (PAIVA, 1991, p.23). A transmissão do conhecimento sobre o ofício se fazia nas relações de trabalho, em que o mestre artesão passava para seu aprendiz toda sua experiência sobre o ofício.

As mudanças de caráter quantitativo provocaram mudanças de caráter qualitativo e estas levam a uma nova fase do processo produtivo – a manufatura – que se constituiu, durante o período que vai da metade do século XVI até o último terço do século XVIII, a forma característica do processo de produção capitalista.

De acordo com Marx (1967), a manufatura tem uma dupla origem, ou seja, este processo de produção tem dois momentos, ou dois tipos de submissão do operário ao capitalista. O primeiro deles ocorre quando o

operário, exercendo ofícios independentes e diferentes, que devem intervir alternadamente na produção de um objeto, reúne-se na mesma oficina sob o comando do mesmo capitalista. (MARX, 1967, p. 64).

Nesta fase, o trabalhador ainda possui algum controle sobre a velocidade, a intensidade e o ritmo do trabalho.

Na segunda fase da manufatura, diversos artesãos tais como carpinteiros, serralheiros, estofadores, torneiros, vidraceiros, pintores, envernizadores, cromadores, dentre outros, que, na primeira fase, preocupavam-se apenas com a feitura de um objeto, perdem pouco a pouco a capacidade de exercer seu ofício, em toda a sua extensão.

Os trabalhadores, nesta fase, encontram-se subordinados ao trabalho materializado. Há uma acentuada divisão de tarefas no interior da fábrica e o trabalhador executa estas tarefas obedecendo ao tempo e ao ritmo da máquina. O processo de produção não depende mais da habilidade do operário. Agora o trabalho vivo está subordinado ao trabalho morto.

Moraes Neto (1989, p.29) destaca que, na produção de base artesanal, em que o artesão tinha uma área de decisão na produção de um objeto, era ele que decidia a forma, o tempo necessário e a velocidade de impressão desse objeto, utilizando, a seu modo, os instrumentos de trabalho, para materializar o objeto pensado ao nível da consciência.

Na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção não é o instrumento de trabalho, como era no artesanato que se desenvolveu com o instrumento manual, mas a força de trabalho. De acordo com Marx (1987, p.428):

A máquina a vapor na forma em que foi inventada no fim do século XVII, durante o **período manufatureiro**, e em que substituiu até ao começo da década de 1980 do

século XVIII, não provocou nenhuma revolução industrial. Foi, ao contrário, a criação das máquinas-ferramentas que tornou necessária uma revolução na máquina a vapor. (Grifos nossos).

A máquina-ferramenta representou a forma mais desenvolvida da produção mecanizada. É um mecanismo que, à medida que lhe é transmitido o movimento apropriado, apropria-se do objeto de trabalho e realiza, com suas ferramentas, as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador, ou seja, apodera-se do objeto de trabalho e o transforma segundo o fim desejado.

É, portanto, da máquina-ferramenta que parte a revolução industrial no século XVIII. Essa máquina foi a resposta aos limites humanos, porque ela reúne em si vários instrumentos que deixam de ser utilizados pelo artesão e o trabalhador manufatureiro e passam à condição de ferramentas de mecanismos que podem ser movidos por uma única força motriz. É assim que as inovações tecnológicas vão aos poucos excluindo o homem do processo produtivo, colocando-o na periferia da produção, porque este tem limites físicos e psicológicos.

Segundo Marx (1987, p.424):

Não é esse o objetivo do capital, quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia.

Como se pode observar, a exclusão do trabalhador do processo produtivo não é um propósito do capitalista, é, sim, uma forma de baratear a mercadoria visando a um maior consumo e à produção da mais-valia. Este esforço, contrariamente, reduz as necessidades do trabalho humano, no chão da fábrica, assim como as possibilidades do aumento do consumo. Apesar disso, é com o objetivo de reproduzir o capital que o capitalista investe em novas tecnologias, levando o processo de produção a uma nova fase, agora

denominada Revolução Industrial, que a se subdividir em três momentos.

O primeiro momento corresponde ao período que vai da segunda metade do século XVIII até início da segunda metade do século XIX. Nesse período, iniciou-se, na Inglaterra, uma série de transformações no processo de produção de mercadorias, dando origem ao que se convencionou chamar de 1^a Revolução Industrial.

Com a Revolução Industrial e, assim, a chegada das novas tecnologias e novas máquinas, os artesãos perderam sua autonomia. Entre as principais invenções mecânicas do período, destacam-se a máquina de fiar, o tear hidráulico e o tear mecânico. Todos esses inventos ganharam maior capacidade, com a descoberta do vapor como força motriz.

Por volta de 1860, a Revolução Industrial assumiu novas características, devido a inovações técnicas, com a descoberta da eletricidade. Este segundo momento, que vai da segunda metade do século XIX até a segunda metade do século XX, denominou-se de 2^a Revolução Industrial.

A 3^a Revolução Industrial é marcada pela revolução técnico-científica, tendo como característica as mudanças aceleradas que resultam na obsolescência das técnicas em geral.

A Revolução que vivenciamos hoje é marcada pela microeletrônica. Comparada às demais revoluções, que se desenvolveram ao longo da história, é qualitativamente nova e objetiva explorar não só a força física do homem, como faziam as demais, mas também e sobretudo suas capacidades intelectuais. Esta exigência de exploração das capacidades intelectuais do trabalhador deve-se à construção de máquinas cada vez mais inteligentes que passaram a exigir o desenvolvimento de tarefas cada vez mais intelectualizadas, redefinindo, portanto, novos perfis profissionais.

As 1^a e 2^a Revoluções Industriais tiveram, segundo Schaff (1995, p. 22), "o grande mérito de substituir, na produção, a força física do homem pela energia das máquinas, primeiro pela utilização do vapor e mais adiante, sobretudo, pela utilização da eletricidade."

Essas transformações, aos poucos, vão redefinindo novas funções para o homem, no processo produtivo. Primeiro, ele ocupa a função de simples força motriz, saindo desta condição para assumir novas funções, em um novo trabalho, que é de vigiar a máquina e corrigir com as mãos os seus erros.

As "inovações tecnológicas", desde os tempos mais remotos, começam a substituir o trabalho humano. De acordo com Marx (1987, p.428):

Quando o homem passa a atuar apenas como força motriz numa máquina-ferramenta, em vez de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho, podem tomar seu lugar o vento, a água, o vapor etc. e torna-se acidental o emprego da força muscular humana como força motriz.

Ao longo dos séculos, as forças produtivas provocaram um turbilhão de mudanças, na produção da vida material, da mesma forma que foi lentamente impondo novos conceitos, hábitos e costumes, definindo novas formas de organização do trabalho, novos padrões de comportamento humano, exigindo novas relações de produção, assim como novas relações sociais.

A partir desta compreensão, compartilha-se com as ideias de Marx (1967, p. 301), quando afirma:

Na produção da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

Essas profundas transformações da sociedade, nas forças produtivas, em seus diferentes estágios do desenvolvimento

econômico, como também na consciência dos homens, construídas em suas relações sociais de produção, além de revolucionarem o modo de produzir os bens materiais, fertilizaram também as condições objetivas para a revolução das ideias, no mundo contemporâneo. Isto porque a prática do homem no mundo determina um novo modo de pensar, agir e sentir, que se constrói na prática e volta a esta para redirecioná-la.

Para Schmied-Kowarzik (1983, p.20), por prática designa-se:

Originalmente toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. É justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija.

Pode-se dizer que a prática é uma ação que plasma no real, o que já está a nível de pensamento, que foi previamente desejado e planejado e este desejo que se encontra a nível ideal, na consciência, só poderá materializar-se, modificar uma determinada matéria-prima ou até mesmo o mundo social, através de um agente, ou seja, aquele que age sobre o mundo natural e social, com o propósito de modificá-lo. Nesse sentido, Vázquez (1997, p.189-192) ressalta que:

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produto de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade [...] Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que – como veremos adiante se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e a sua própria natureza.

No processo de transformação da natureza exterior e de sua própria natureza, o homem foi produzindo profundas mudanças que impactaram as bases da produção material. Embora essas mudanças tenham-se manifestado mais intensamente no final do século XX e início do novo século, como se pode observar, elas são resultados do processo contínuo do desenvolvimento do capitalismo que, à medida que entra em crise, procura alternativas de solução da crise instalada. Dentre essas soluções, destacam-se, na década de 70, a globalização e a reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva passa necessariamente pela modernização, tanto do ponto de vista material que implica uma modernização tecnológica no processo produtivo, quanto do teórico que implica uma renovação das concepções que fundamentam as práticas produtivas, no interior das organizações.

Tomando como referência a relação entre modernização tecnológica e as novas exigências de formação e qualificação profissional, fez-se a seguinte pergunta aos sujeitos informantes desta pesquisa: as mudanças (técnico-organizacionais, novas concepções e modelos de gestão) vêm exigindo novos conhecimentos dos trabalhadores em geral? As respostas foram unâimes. Os entrevistados reconhecem que a conquista de novos espaços, no mundo do trabalho, depende cada vez mais de uma educação formal e de uma qualificação profissional de caráter permanente.

Embora todas as pedagogas entrevistadas respondessem que existe uma intrínseca relação entre a revolução na base da produção material da sociedade e a educação dos sujeitos nela existentes, pôde-se encontrar motivações diferentes na fala de cada uma delas. Para comprovar esta afirmativa, destacou-se a fala de três pedagogas que desenvolvem atividades em diferentes programas de formação.

Na primeira delas, há uma determinação da base da produção material na educação, formação e qualificação profissional:

"Eu penso que há uma influência, sim, porque este educador está desenvolvendo as suas ações nesse mundo que é influenciado por todas estas questões. Então, necessariamente, a sua formação precisa também estar atenta a estas transformações que acontecem. Então este perfil do educador de hoje, do pedagogo, também sofre essas influências das transformações políticas, econômicas, sociais." (Coordenadora Geral do Programa Y).

Esta fala deixa clara uma relação mútua entre determinante *versus* determinado. O educador é sujeito *no e com* o mundo. À medida que age sobre o mundo, não só transforma o contexto em que vive como também sofre simultaneamente os efeitos dessas transformações. Dessa forma, à medida que o contexto social, político e econômico sofre profundas transformações de natureza material e conceitual, o pedagogo não pode ficar alheio a essas mudanças, para não se tornar obsoleto.

Por outro lado, o segundo depoimento é motivado pela necessidade de conhecimentos que ajudem a manusear instrumentos de trabalho produzidos com base na microeletrônica. Dentre esses conhecimentos, destaca-se a linguagem informática, conforme depoimento abaixo:

"A informática é uma ferramenta básica. Eu não consigo mais conceber um profissional sem este domínio. Há dez anos, ou até mesmo há cinco anos, quando eu cheguei aqui, era muito comum ter um digitador do lado, então o chefe escrevia um ofício à mão, dava para o digitador; ele digitava, devolvia para o chefe, o chefe lia, via que tinha erros, devolvia. Eu não consigo mais conceber este comportamento. Então a informática é uma ferramenta que é básica. As pessoas serem capazes de acessar a rede, porque nós trabalhamos com uma rede; serem capazes de organizar um arquivo, no computador, fazer uma planilha no excel, fazer um orçamento de forma mais rápida [...] Outra coisa, nós trabalhamos em um contexto de muita cobrança, os setores todos, a gente trabalha tudo para ontem, toda hora chega pedido de coisas para entregar da-

qui a duas horas, a três horas ou um dia, porque todo sistema de informação do Estado passa pelos setores. Nós trabalhamos com este cotidiano que é muito perverso." (Coordenadora Geral do Programa X). (grifos nossos).

De acordo com este depoimento, é inconcebível um trabalhador sem o domínio da linguagem da informática. De fato, uma das demandas do mundo do trabalho, para os trabalhadores em geral, independentemente de sua área de atuação, é o domínio do conhecimento técnico no âmbito da informática.

Outra questão que deve ser destacada, no depoimento acima, é o tempo de execução das tarefas. O tempo é um fator considerado de enorme importância no mundo dos negócios e do trabalho competitivo.

A base do novo modelo de acumulação do capital se sustenta em dois pilares (OHNO, 1997, p. 26-27) *Just-in-time* e Autonomação, ou automação com um toque humano. O primeiro pilar "significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessários e somente na quantidade necessária."

Esta pressão para fazer tudo no modo "*just-in-time*", que ocorre no interior da empresa, acaba também influenciando a prática educativa, no espaço da escola que, sob pressão, também precisa executar todas as tarefas dentro do tempo previsto pelas demais instâncias da organização escolar ou da sociedade em geral. Isto provoca um estado de estresse nos trabalhadores da educação e consequentemente doenças de caráter psicológico.

No terceiro depoimento, as profundas transformações nas forças produtivas da sociedade que determinaram mudanças em todos os segmentos sociais exigem novos conhecimentos dos trabalhadores. Este fato se comprova, sobretudo nas exigências dos concursos públicos, conforme depoimento abaixo:

"Um dos fatos que comprova é que em muitos concursos que a gente faz você percebe uma demanda por conhecimentos que é da área do pedagogo mas, que são conhecimentos que fogem do currículo que foi trabalhado nas universidades. Essas mudanças que estão ocorrendo de caráter internacional, globalização, as inovações técnico-científicas elas estão influenciando nas demandas do mercado de trabalho e nas instituições que realizam concursos e processo seletivo. Isso inviabiliza muitas vezes o nosso acesso a estes espaços porque nós não temos garantido a formação, digamos em nível de universidade, em muitos aspectos para estarmos nesta concorrência." (Coordenadora Geral do Programa Z).

Como se pôde observar, as transformações em curso impactaram, profundamente, o cenário econômico, político e social do mundo contemporâneo e são grandes responsáveis pelas mutações no mundo do trabalho contemporâneo e nas demandas de novos perfis profissionais.

1.1 Os Impactos das Mudanças no Mundo do Trabalho: Novas Demandas de Qualificação Profissional

A modernização tecnológica no interior da organização não é um processo homogêneo, porque convivem, em um mesmo espaço, setores que empregam tecnologias de ponta ao lado de outros que ainda não contam com a modernização tecnológica.

O convívio entre o velho e o novo não é uma realidade concreta só no chão das fábricas. Os programas analisados, neste estudo, também expressam um conflito entre ideias renovadas e velhas concepções orientando a prática educativa, em cada programa, conforme os depoimentos abaixo:

*"A gente acaba sofrendo mesmo por este mundo competitivo. As pessoas querendo te excluir de algumas questões. Em algumas situações, elas se colocam sempre à frente: sou **Eu** que estou coordenando, sou **Eu** que detenho esta relação de poder, sou **Eu** que tenho que apresentar determinadas questões, sou **Eu** que vou*

*apresentar o programa, sou **Eu** que vou apresentar os resultados. Quando a gente parte para esta questão do coletivo, todos devem estar; cada um deve falar. Esta questão da hierarquia, em alguns momentos, ela pesa e aí eu penso que é por esta questão do mercado. Sou **Eu** querendo também ter mais visibilidade, porque isto me possibilita outros espaços, outras portas e aí realmente é uma questão séria.” (Grifos nossos). (Coordenadora Pedagógica do Programa Y).*

O que fica claro, neste depoimento, é uma resistência aos princípios da administração que fundamenta a prática educativa, em um espaço democrático. O depoimento deixa claro que a execução das atividades é uma responsabilidade de todos do programa. Porém, na hora da divulgação dos resultados, momento em que a sociedade avaliará os seus impactos, torna-se uma tarefa individual. Claro está que cada programa desenvolvido, de acordo com os resultados positivos, possibilitará a conquista de novos espaços e novas portas abrir-se-ão, mostrando novas oportunidades, sobretudo, de assumir coordenações de novos programas, em diferentes esferas: federal, estadual, municipal, ou mesmo privada.

O depoimento deixa claro, também, que as relações hierárquicas, ou seja, aquele que tem o mais alto posto no programa é beneficiado. Na divulgação dos resultados positivos, o “chefe” se acha no direito de divulgá-los sozinho. Entende-se, nas entrelinhas, que, quando os resultados são negativos, certamente serão divididas as responsabilidades entre os membros do grupo; ao invés de as portas se abrirem, podem ter um efeito contrário.

É clara, ainda, uma insatisfação com o comportamento do coordenador geral do programa, segundo o depoimento referido anteriormente. Este profissional fundamenta sua prática nos velhos princípios da Teoria Clássica da Administração. Essa teoria trata a organização como uma máquina, tem uma autoridade centralizada na pessoa do “chefe”, tem linhas claras de autoridade, regras e regulamentos que são impostos e devem ser obedecidos.

Esta teoria clássica pretendeu desenvolver uma nova filosofia empresarial, na qual a tecnologia e o método de trabalho são mais importantes, no interior da organização, do que as pessoas que produzem riqueza com o seu trabalho. Porém seus princípios nem sempre foram pacificamente aceitos pelos trabalhadores que resistiam tal qual fez a pedagoga entrevistada, ainda que essa resistência, inicialmente, dê-se no âmbito individual.

Braverman (*apud* MORAES NETO, 1989, p. 33) explicita os três princípios básicos desta teoria, estabelecidos por Taylor, da seguinte forma:

- 1) Dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. Neste caso, o administrador reúne todo conhecimento tradicional que outrora pertencia aos trabalhadores e o reduz a regras, leis e fórmulas.
- 2) Separação de concepção e execução. Neste caso, a marca deste modelo é a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. O Departamento executa o trabalho intelectual e os trabalhadores obedecem às ordens na execução das tarefas, no chão da fábrica.
- 3) Utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. Este princípio determina o planejamento de cada tarefa, assim como o tempo preciso para execução de cada uma.

Este método, apesar de já ter sido questionado pela Teoria das Relações Humanas, ainda hoje é muito comum nos espaços de trabalho. Muitos pedagogos fundamentam suas práticas nesses princípios, mas poucos têm consciência de que se trata do Taylorismo/Fordismo, modelo clássico de administração e de acumulação do capital.

Por outro lado, sob o ponto de vista do perfil profissional, o depoimento abaixo, ao contrário do anterior, revela uma prática educativa baseada no novo modelo de acumulação do capital:

"Nós temos aqui uma necessidade de um profissional que é uma necessidade, não só do ponto de vista da estrutura da (organização), mas também do ponto de vista da concepção que nós temos de trabalho. Como a gente pensa este profissional mais inteiro, mais completo que é um profissional que faça desde o trabalho da gestão da área onde ele atua até o trabalho pedagógico. Por exemplo: a equipe que trabalha na coordenação regional deve estar preparada não só para fazer as intervenções pedagógicas, orientar o professor, fazer sugestões, construir com ele o planejamento, mas também deve estar preparada para elaborar seus relatórios, fazer pareceres, dar encaminhamento a um processo de algo que elas precisam resolver. Então, às vezes, elas têm esta dificuldade." (Coordenadora geral do Programa X).

O perfil profissional que atende às necessidades deste programa é o do trabalhador polivalente. O depoimento acima deixa bem claro que a polivalência é uma exigência da função; ela se constitui uma forma particular de organização do trabalho, considerando as formas clássicas de trabalho.

Convém dizer que a polivalência surge no bojo do processo produtivo do modelo de acumulação Taylorista/Fordista, como uma alternativa ao modelo, embora, hoje, seja uma prática nas empresas que adotam o novo modelo de acumulação do capital.

Para Dadoy (s/d., p. 2), polivalência,

Contrariamente à especialização das tarefas, que estipula "um homem, uma tarefa, um posto de trabalho", o princípio da Polivalência supõe, no campo da organização do trabalho, a possibilidade de designar alternativamente e/ou sucessivamente um homem para duas tarefas diferentes, dois postos de trabalho diferentes, duas funções diferentes.

A polivalência implica o domínio de diferentes conhecimentos que possibilitam o exercício de uma ou mais funções. É uma característica do trabalhador e não do posto de trabalho.

O depoimento revela a necessidade de uma formação polivalente, assim como o trabalho em equipe. Tanto um quanto o outro fazem parte do modelo de acumulação flexível, o Toyotismo. Os novos métodos de produção baseados neste modelo resumem-se em seis pontos básicos, segundo Gounet (1999, p. 26-28):

- 1) A produção é puxada pela demanda e o crescimento pelo fluxo.
- 2) A carência de espaço no Japão e a obrigação de ser rentável incitam a Toyota a combater o desperdício. A empresa decompõe o trabalho em quatro operações: transporte, produção, estocagem, controle.
- 3) A flexibilidade do aparato produtivo e sua adaptação às flutuações da produção acarretam a flexibilização da organização do trabalho.
- 4) Para organizar concretamente a produção, instala-se o KANBAN – uma espécie de placa que indica muitas coisas, porém a mais importante é a peça ou elemento ao qual está ligada.
- 5) O objetivo da Toyota é produzir muitos modelos, mas cada um em série reduzida.

Interessa a este estudo destacar o terceiro ponto: a flexibilidade do aparato produtivo que acarreta a flexibilização da organização do trabalho. Essa flexibilidade revela a dinâmica do processo produtivo baseado neste modelo de acumulação.

Ao contrário do antigo modelo que colocava um homem X, uma máquina nesse novo modelo, um trabalhador pode operar com até cinco máquinas diferentes. Gounet (1999, p.27) destaca que:

Na Toyota desde 1955 um trabalhador opera em média cinco máquinas. Enquanto quatro delas funcionam automaticamente, ele carrega, descarrega, prepara a quinta. Se há duas máquinas para operar ao mesmo tempo, ele chama um colega. Isso tem duas consequências imediatas: o trabalho não é mais

individualizado e racionalizado, conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado.

Para operar várias máquinas até com tecnologias diferentes, o trabalhador deve ter vários conhecimentos, não só para poder operar os equipamentos com sucesso, mas também para poder ajudar seu colega de equipe, em outras operações. Neste caso, é a dinâmica do próprio modelo de acumulação flexível que exige uma formação e qualificação profissional de caráter polivalente.

A partir do exposto, entende-se que a qualificação profissional é síntese das múltiplas determinações de sociedades historicamente datadas. A exemplo desse fato, a partir das contribuições de Paiva (1991, p.23), destacam-se três fases através das quais as qualificações se desenvolveram: artesanal, manufatura e revolução industrial.

Neste estudo, destaca-se a fase da Revolução Industrial. Esta fase se desenvolve e exige novos conteúdos e significados, ao longo do tempo. A exemplo, Pastore (1995, p.37) destaca que

a máquina a vapor e o motor elétrico são símbolos das duas primeiras revoluções industriais. A educação universal, o computador e as telecomunicações sintetizam o que será a terceira revolução industrial. Nas duas primeiras, a trajetória de produção baseou-se em decompor uma tarefa complexa em várias tarefas e alocar um trabalhador para cada uma delas. Nesse modelo, a maioria dos trabalhadores não precisava ser educada, mas, apenas, adestrada para fazer a mesma coisa ao longo de toda sua vida. Hoje, a velocidade das informações tecnológicas e administrativas demandam uma grande amplitude de conhecimentos e, sobretudo, uma boa capacidade de aprender cada vez mais.

A partir dessa compreensão, compartilha-se com a ideia de que as qualificações profissionais são determinadas pelas condições objetivas de dada sociedade que, de acordo com

sua natureza, exige, ao longo do tempo, uma variação do trabalho e, como consequência, uma mobilidade do trabalhador em todos os sentidos.

Marx (1987, p. 558-559) ressalta:

A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

Nessa perspectiva, as exigências e os contornos (perfis) que assumem as qualificações profissionais dependem de vários fatores interligados. Dentre eles, destacam-se: as gradativas mudanças no sistema escolar, a partir da quantidade das escolas especializadas e sua hierarquização, de acordo com as exigências sociais; o desenvolvimento da ciência e tecnologia em cada sociedade; o acúmulo de conhecimento e experiências dos profissionais; as experiências do processo produtivo; a vontade política daqueles que comandam o país; as pressões sociais por um trabalhador cidadão, que se possa inserir no processo produtivo, não como uma mercadoria, mas como um processo de produção de existência, entendido no sentido lato.

A partir do exposto, entende-se que as novas exigências de qualificações e competências constituem, hoje, para as diferentes organizações, um sustentáculo fundamental para assegurar a produtividade e a competitividade nos mercados abertos.

PERGAMUM
BCCE/UFC

Para assegurar um espaço no mercado competitivo, as organizações estão investindo, cada vez mais, nas qualificações de seus trabalhadores, as quais se dão a partir de um novo modelo de gestão. Nesse contexto de mudanças, esse novo modelo de gestão de empresas e de pessoas, segundo Brito (2005, p. 57), está sendo construído com base em três eixos principais:

- a) **Eixo Gestão de Competências** – cuja principal contribuição refere-se à construção de um foco estratégico orientador das ações da empresa.
- b) **Eixo Gestão do Conhecimento** – que se refere ao gerenciamento.
- c) **Eixo Organizações de Aprendizagem** – que trabalha as intenções entre os sujeitos e a mudança da cultura organizacional.

Segundo a autora, nos anos 1990, esses três eixos se articularam e estabeleceram conexões, definindo o novo modelo capitalista de gerenciamento das empresas e das pessoas.

Nesse novo milênio, os eixos *Gestão do Conhecimento* e *Gestão de Competências*, os quais se encontram em fase de consolidação no cenário mundial, ocupam cada vez mais espaços nos bastidores acadêmicos e empresariais.

De acordo com Terra *apud* Carbone (2006, p.15):

Especificamente em relação ao Brasil, estudos recentes mostram que não há uma concepção universal acerca das duas abordagens. Na realidade, podem ser identificadas concepções e práticas bastante diferenciadas a respeito de ambas, tanto no caso de empresas privadas, quanto em organizações públicas.

As raízes teóricas dessas duas abordagens podem ser encontradas na economia das organizações. Essa área do conhecimento, de acordo com Barney e Hesterly (*apud* CARBONE, 2006, p. 14), pode ser localizada na fronteira da economia com a teoria das organizações.

Segundo Carbone (2006, p.13):

A economia das organizações abrange, entre outras correntes, a administração estratégica (strategic management), que busca explicar como as empresas conquistavam vantagem competitiva (BARNEY, 1991). O motor da vantagem competitiva é a geração permanente de inovações, e o seu principal insumo é o conhecimento.

Nesta nova sociedade, as empresas competem por uma maior fatia do mercado consumidor. Como reflexo, os trabalhadores também competem entre si, para conquistarem um espaço no mundo do trabalho. Essa competição, muito acentuada no mercado de trabalho que estimula e acirra uma competição entre os pares, no interior das organizações, é salutar sob o ponto de vista das empresas.

Peters e Waterman (*apud* LIMA, 1995, p. 25) consideram as pressões exercidas pelos colegas de trabalho como um estímulo à autossuperação mais eficaz do que a autoridade do chefe. A competição entre os diferentes grupos de trabalho de uma organização e os diferentes pares de um mesmo grupo tem como motivação o esforço de atingir os objetivos propostos pela organização, ou mesmo a busca de alcance de objetivos individuais, na valorização do sucesso individual.

Nos programas de formação analisados neste estudo, essa competição se materializa da seguinte forma:

A questão da competitividade faz com que você negue o outro e aí acirram as competições. Em alguns momentos você quer ter mais visibilidade e aí em algumas viagens você quer se sobressair e acaba passando por cima do outro. Passando por cima de alguns princípios e, isso ocorre de forma muito natural. (Coordenadora pedagógica do Programa Y).

No caso do depoimento acima, a necessidade de um se sobressair em relação aos demais componentes de uma determinada equipe, ou de um determinado programa é uma questão séria sob o ponto de vista de alguns entrevistados.

Há casos em que a relação hierárquica, dentro do próprio programa, pode garantir este destaque de uns em relação a outros. No entanto, gera um comportamento de resistência no outro polo e um acirramento de conflitos, nas relações de trabalho.

Os demais componentes do grupo, à medida que sentem seu espaço invadido e são, ao mesmo tempo, excluídos nas relações do grupo com os clientes externos¹, passam também a lutar por mais visibilidade. Esse tipo de comportamento não só torna possível a garantia de permanência no projeto, como também aponta novas possibilidades de conquistas de outros espaços. Novas portas abrir-se-ão na apresentação dos resultados do programa, aos clientes externos contratantes ou seus financiadores.

Através dessa competição entre os trabalhadores, as organizações tiram proveito, porque esta aparece como uma forma eficiente de regulação do comportamento. Essa regulação torna-se mais eficaz do que o antigo método do chicote.

Para Peters e Waterman *apud* Lima (1995), o fato de uma pessoa pertencer a um grupo de trabalho tem mais influência sobre o comportamento dos funcionários do que o controle oriundo das hierarquias da organização, do salário ou mesmo das possíveis promoções.

Nessa perspectiva, investir na formação das novas competências dos trabalhadores pode ser uma possibilidade de tornar a empresa mais competitiva, levando-a a abrir as portas ao mercado globalizado. Entretanto, essa possível inclusão provoca a exclusão dos trabalhadores. Tendo a empresa a capacidade de movimentar-se para além das fronteiras nacionais, ela pode ser fechada em um espaço geográfico, provocando a exclusão de centenas de trabalhadores do processo produtivo, ao mesmo tempo em que provocará a inclusão de muitos destes trabalhadores, em outro espaço onde a empresa for reinstalada.

¹ Clientes externos são todas as pessoas ou organizações que estão ligadas direta ou indiretamente ao Programa, mas não executam atividades no referido programa.

Dupas (1999, p.54) destaca que:

A flexibilidade conseguida pelo atual modelo racionaliza o uso do capital, colocando-o onde as melhores condições do mercado apontam. É cada vez menor a simetria entre a flexibilidade das condições de produção e as exigências de sobrevivência dos trabalhadores. Pode-se produzir mais ou menos, aqui ou ali, pois a programação da produção por meio da informática e a transmissão de dados em tempo real o permitem. Mas o trabalhador vive a instabilidade de poder estar ora dentro, ora fora do mercado de trabalho.

Sob a lógica do capital, o objetivo maior desse novo modelo não é o de obter mudanças de caráter qualitativo, mas o de obter, de forma cada vez mais sutil, a adesão dos trabalhadores, por isso os recursos humanos das organizações são mais importantes do que os recursos materiais.

A partir dessa compreensão, este estudo compartilha com as ideias de Mészáros (2005, p.27) quando afirma que:

O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólico universal e social [...] o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema.

Sendo o capital irreformável, as novas práticas produtivas, pautadas nas novas políticas de gestão de pessoas, exigem um novo comportamento do sujeito no espaço da organização, porém não é um comportamento que vislumbre mudanças qualitativas. Apesar disso, reconhece-se que o chicote não funciona mais como mecanismo de coerção.

É de forma sutil que o capital leva o trabalhador a pensar, sentir e agir de acordo com os novos métodos da produção. O perfil do trabalhador que atende às demandas do capital, hoje, é aquele com características da personalidade altamente contraditória.

Lima (1995, p.44-45) descreve algumas dessas características:

Altamente competitivo e, ao mesmo tempo, altamente cooperativo; muito individualista e, ao mesmo tempo, capaz de trabalhar em equipe; capaz de tomar iniciativa e, ao mesmo tempo, de se conformar completamente às regras ditadas pela organização; muito flexível e, ao mesmo tempo, muito perseverante; um indivíduo que se percebe como "sujeito do seu destino" e "criador de sua história" e, ao mesmo tempo, completamente integrado, identificado e conforme à empresa; capaz de reagir rapidamente e de se adaptar às mudanças; justo, sensível, compreensivo e, ao mesmo tempo, duro e impiedoso; desconfiado e ser, ao mesmo tempo, íntimo, próximo e comunicativo.

O trabalhador que atua nos espaços das organizações onde essa nova política é implantada deve adotar comportamentos contraditórios, incompatíveis entre si. Com essa nova política de gestão de pessoas, o capital aumentou o seu poder de sedução em relação ao trabalhador, utilizando estratégias mais sutis. No entanto, esse modelo é bastante prejudicial àqueles trabalhadores que tentam adaptar-se a essa nova lógica. Isto porque, sob o ponto de vista político, tornou-se mais perigoso para a subjetividade do trabalhador, porque as competências exigidas pelo capital nem sempre podem ser atendidas, por isso o trabalhador que não atender a essas exigências é excluído do processo produtivo e colocado na periferia da produção.

Nessa perspectiva, Bruno (1996) destaca que, na sociedade contemporânea, no âmbito da reestruturação produtiva, as competências gerais exigidas às novas gerações são as seguintes: *competências de educabilidade* – que é a capacidade de aprender a aprender que todo trabalhador deve

adquirir, o que implica que esse trabalhador deve correr atrás das informações para não se tornar obsoleto, já que as elas se processam com muita rapidez; *competência relacional* – que é a capacidade que cada um deve ter de relacionar-se com seus pares, no processo produtivo; *competência técnica básica*, relacionada com os diferentes campos do conhecimento. Além dessas competências, destaca-se a criatividade como uma *competência psicológica*, necessária à sobrevivência do trabalhador, no mercado competitivo. A criatividade é uma possibilidade de garantia de o trabalhador permanecer no processo produtivo.

Nessa perspectiva, a máquina inteligente ainda não foi capaz de assumir o lugar do trabalhador no chão da fábrica. Isto porque o futuro é imprevisível, as mudanças são constantes e só o homem pode desenvolver a capacidade criativa e se adaptar às novas circunstâncias. Para o trabalhador, na sociedade do conhecimento, criatividade e ideias originais são condições de sobrevivência, não só no campo profissional, mas também no campo pessoal.

Nesse contexto, constitui-se grande desafio para as organizações, a gerência do potencial humano, pois é ela que vai despertar o potencial criativo de seus recursos humanos. No entanto, para desenvolver esse potencial criativo, na empresa, é necessário que a própria organização tenha um perfil criativo, o que significa, de acordo com Alencar (1996, p.92):

Uma organização que valoriza o potencial para a competência, responsabilidade e ação, indo de encontro com a prática presente em nossa sociedade de promover um constante desperdício de potencial criativo. Ela se caracteriza por uma cultura que reconhece o potencial ilimitado de seus recursos humanos, que cultiva a harmonia do grupo, que estabelece expectativas apropriadas, que tolera as diferenças e que reconhece as habilidades e esforços de cada indivíduo.

O espaço da organização deve ser um campo fértil em que a criatividade florescerá. No entanto, reconhece-se que os fatores do ambiente organizacional, tais como: relações de

desconfiança, clima de insegurança, normas rígidas e represivas e um sistema de comunicação precário serão elementos que terão forte influência nas práticas criativas, na elaboração de ideias inovadoras que farão o grande diferencial entre as organizações. Isto porque, de acordo com Hill e Amabile *apud* Alencar (1996, p.91):

Se as pessoas percebem que estão trabalhando em um ambiente onde os objetivos dos projetos são claros, desafiadores e interessantes, onde têm autonomia em decidir como trabalham em direção a essas metas, onde as novas idéias são recebidas com encorajamento e entusiasmo, onde elas não são pressionadas com prazos impossíveis ou limitações de recursos, onde outros estão dispostos a cooperar no alcance dos objetivos, onde os melhores esforços são reconhecidos, certamente trabalharão em níveis mais altos de motivação intrínseca e produzirão idéias criativas.

As empresas que participam do jogo de forças, no mercado globalizado, investem na formação das competências de seus profissionais, porque reconhecem a necessidade de formação geral de seus quadros de funcionários como requisito básico ao enfrentamento da intelectualização do processo produtivo. Caso contrário, o risco de exclusão do processo competitivo torna-se uma ameaça constante às organizações.

Ao falar do processo de qualificação dos trabalhadores, não se deve desconhecer o fato de que, dado o caráter ideológico da educação e das qualificações profissionais, este processo no interior das organizações se sujeita a uma correlação de forças opostas. Dessa forma, de acordo com Bianchetti (2001, p.19), no processo de qualificação dos trabalhadores,

De um lado, o capital, enquanto sujeito que detém a primazia da direção e controle do processo de trabalho, põe e dispõe o quando, e o quanto de capacidades humanas são fomentadas, produzidas e aproveitadas e, igualmente, as que são preteridas e descartadas. (MACHADO, 1996 c, p. 53).

De outro, há os trabalhadores, com seus interesses, suas estratégias de resistência, seus saberes tácitos e suas saídas individuais ou através dos seus órgãos de representação.

Apesar desta correlação de forças, a qualificação dos trabalhadores, no interior das organizações, é muito mais uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, uma reprodução da ideologia dominante, para que esta possa assegurar a dominação da classe hegemônica. Isto porque é em um contexto em conflitos de classes que as empresas procuram encontrar soluções viáveis e competitivas e atender às expectativas do mercado. Uma dessas soluções passa inevitavelmente pela formação e qualificação profissional dos trabalhadores, pois a sociedade contemporânea exige um novo perfil profissional.

Na ótica do capital, maior qualificação e novas competências dos trabalhadores se justificam, sob o ponto de vista da empresa, pela necessidade de garantir melhor desempenho e maior segurança com o manuseio dos equipamentos. Se, por um lado, essa qualificação representa um alto investimento na organização, por outro, é de um mecanismo complexo e relativa fragilidade, o que vai exigir um trabalhador mais qualificado e competente.

Referências

- ALENCAR, Eunice Soriano de. *A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop*. Paraná: Editora da UFSC, 2001.
- BRITO, Lydia Maria Pinto. *Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CARBONE, Pedro Paulo et al. *Gestão por competência e gestão do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DADOY, Mireille. *A polivalência e a análise do trabalho*. [s.l: s.n, s.d]. Collection des Études no 54. [s/d]

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boytempo, 1999.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. *Os equívocos da excelência*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 11.ed. São Paulo; DIFEL, livro 1, v. I, 1987.

_____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, v. 1. 1967.

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

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. *Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

OHNO, Taiichi. *O Sistema toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: BRASIL – Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1991 (Caderno SENEB, 2).

PASTORE, José. O futuro do trabalho no Brasil e no mundo, *Revista em Aberto*, Brasília, ano XV, n. 65, jan./mar., 1995.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4.ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

também, excedendo a sua função da antiga escola e da universidade, voltada para o desenvolvimento de tarefas específicas, para a formação pela competência.

Com a moderna configuração do trabalho, o capital intensificou a intensificação das forças de trabalho, e estas se divididas entre os diversos trabalhadores separam-se, criando um capital maior combinado positivo, mas um que resulta da síntese da combinação das diversas operações produtivas. Nesta, a emergência da nova forma de organização do trabalho, engendra a constituição de um trabalho de reconhecido caráter polivalente e multifuncional. Como o anel parado, o capital intensifica o perfil da qualificação profissional, o capital passa a cobrar mais do educador e da educação, que se reparam em sua qualificação de natureza geral e específica, visando à criação de novas competências na força de trabalho.

As novidades trazidas pelo moderno processo de produção, que tendiam a se generalizar, a mudar a estrutura social, reacenderam o debate sobre a qualificação profissional, que

¹ Professora Titular da Professora Adjunta da Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DA NOVA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO ÀS CONCEPÇÕES DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: A TESE DA REQUALIFICAÇÃO COMO NOVO DISCURSO EDUCACIONAL DO CAPITAL

Francisco José Lima Sales*

A crise do paradigma taylorista-fordista e a emergência do modelo flexível teriam tornado mais complexa a relação entre mundo do trabalho e educação. Contemporaneamente, a qualificação do trabalho, antes realizada no chão de fábrica, não seria mais tão simples para as empresas, pois já não se trataria de destrezas e habilidades manuais para postos fixos de trabalho. O novo paradigma produtivo, ao promover a redefinição das qualificações e exigir conhecimentos, destrezas e habilidades cada vez mais conceituais e abstratas, teria, também, exigido a substituição da antiga noção de qualificação, voltada para o desempenho de uma ocupação específica pela de competência.

Com a moderna configuração do trabalho, o capital deu ênfase à incorporação das forças do trabalhador coletivo, antes divididas entre os diversos trabalhadores singulares. Não mais um trabalhador combinado coletivo, mas um que fosse a síntese da combinação das diversas operações parciais. Assim, a emergência da nova forma de organização do trabalho exigiria a constituição de um trabalhador renovado – de caráter polivalente e multifuncional. Como o atual paradigma alterou o perfil da qualificação profissional, o capital passou, também, a cobrar mais do sistema educacional, requerendo uma capacitação de natureza geral e específica, visando à consolidação de novas competências na força de trabalho.

As novidades trazidas pelo moderno paradigma de produção, que tenderam a se generalizar, a partir dos anos 1970, reacenderam o debate sobre a qualificação da força de tra-

* Doutor em Educação. Professor adjunto II, do Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

PERGAMUM
BCCE/UFC

balho. Todavia, a discussão gravitou em torno da falta de um consenso, dadas as diferentes abordagens que avaliavam as consequências da difusão tecnológica sobre os trabalhadores, especialmente no que diz respeito às mudanças na estrutura ocupacional e na qualificação para o trabalho.

Paiva (1991), analisando a literatura existente à época, observou algumas regularidades entre os autores, à medida que a maioria se valia do tradicional esquema que enquadrava a problemática da qualificação a partir das fases clássicas de desenvolvimento do capitalismo, a saber: a cooperação simples, a manufatura e a maquinaria. Na primeira delas, o trabalhador produzia integralmente uma mercadoria que não lhe pertencia e utilizava as mesmas técnicas do trabalho artesanal, que exigiam uma longa aprendizagem, propiciando uma qualificação profissional ampla porque adquirida ao longo de diversos anos. A manufatura, a segunda delas, ao decompor o trabalho e promover o aprofundamento da divisão técnica do trabalho (separação entre o trabalho intelectual e manual), mutilou o trabalhador e promoveu a sua desqualificação, na medida em que o produtor direto passou a realizar uma única tarefa no processo de produção. A Revolução Industrial e a produção em massa, a terceira fase, teriam provocado uma simplificação e homogeneização do trabalho operário, uma vez que as máquinas passaram a realizar as mesmas operações antes executadas pelo trabalhador, reduzindo a dependência do capital em relação à força e habilidade do operário, ao mesmo tempo que promoveu um processo ainda maior de desqualificação.

As análises daí derivadas se dividiram entre as que apontaram tanto para o aumento quanto para o decréscimo do nível geral e individual da qualificação da força de trabalho, sendo que algumas delas tenderiam a se guiar por certo determinismo. Do esquema clássico capitalista, derivaram teses que passaram a abordar os efeitos decorrentes do processo de modernização produtiva sobre a qualificação do trabalhador.

A tese da requalificação considera que o atual processo produtivo estaria promovendo a elevação da qualificação média da força de trabalho, uma vez que o atual desenvolvimento

tecnológico seria visto pelos seus defensores como algo positivo e, como consequência, igualmente os seus efeitos sobre o mundo do trabalho. Essa tese tendeu a se generalizar nos países que apresentavam elevados índices de automação, em que operações simples, repetitivas e manuais se transformaram em atividades de informação e comunicação, e a ampliação do setor terciário teria possibilitado o desenvolvimento das atividades simbólicas, documentárias e cognitivas.

Para os economistas neoclássicos defensores da teoria da compensação, refutada por Marx (1988), os trabalhadores demitidos por processos de reestruturação produtiva, desde que adequadamente requalificados, tenderiam a ser remanejados para outros ramos econômicos, sem perdas na qualidade do emprego. Entretanto, os defensores dessa tese desconsideram as causas sociais que levam ao desemprego e aos baixos salários, e culpam os indivíduos por não se adaptarem ou por não cuidarem de sua empregabilidade em um mercado de trabalho embora mais restrito, mas que possibilita maiores chances de inserção àqueles mais qualificados.

Para esses teóricos, o desemprego se explicaria pelo descompasso conjuntural entre oferta e demanda de trabalho no que se refere aos requisitos de qualificação. Seria então esse o argumento que embasaria o consenso observado entre os organismos internacionais em torno da importância estratégica das políticas de educação e de capacitação profissional, segundo eles, capazes de se contrapor aos efeitos deletérios da reestruturação produtiva e de fazer face às necessidades de reconversão da força de trabalho.

No Brasil, essa tese, que defende o descompasso entre a oferta e procura por trabalhadores qualificados, parece ter sido a que mais influenciou os idealizadores do plano de qualificação do Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC. As transformações observadas no processo de reestruturação produtiva recolocaram o debate sobre a qualificação profissional sob outras condições, provocando não só alterações de processos, mas também de sentido. Sobressai-se, quanto a isso, o surgimento das noções de empregabilidade e com-

petência, sendo que, em relação à última noção, verifica-se o deslocamento da centralidade da qualificação para a de competência.

Todavia, um dos dilemas enfrentados no final do século passado foi o crescente desemprego de trabalhadores portadores de elevado nível de escolaridade e de qualificação. No Brasil, por exemplo, Pochmann e Borges (2002), ao traçarem o novo perfil dos desempregados, observaram que a elevação da taxa de desemprego no país foi mais acentuada entre trabalhadores com maior escolaridade (entre quatro e sete anos de escolaridade) e os ocupados em funções hierarquicamente elevadas do que para aqueles com menor escolaridade (menos de um ano de acesso à escola). Isso permite inferir que muito mais do que diminuição de oferta de trabalho que atenda aos novos requerimentos educacionais, evidencia-se o encolhimento da demanda capaz de absorver a força de trabalho disponível, independentemente do perfil e da formação profissional da força de trabalho.

Para a tese da requalificação, as transformações da base técnica e da organização do trabalho conduziriam ainda a uma elevação da qualificação e, consequentemente, a um maior controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho que, por sua vez, poderia levar à supressão do trabalho alienante. Essas inovações exigiriam uma formação mais flexível dos trabalhadores, fundada tanto na capacidade de atuar praticamente (trabalho técnico) quanto no trabalho intelectual.

Em outro sentido, situa-se a tese que, distante daquelas posições otimistas, acredita que a nova base técnica não aponta necessariamente para o aumento da qualificação e muito menos para a supressão do processo de alienação. Segundo ela, uma força de trabalho portadora de certos tipos de atitudes – por exemplo, a tomada de decisões –, ou de uma formação educacional mais sólida não significaria a superação da clássica dicotomia entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e manual.

Na verdade, o que estaria ocorrendo seria um processo de desqualificação progressiva tanto em termos absolutos quan-

to em termos relativos, pois o capitalismo contemporâneo estaria a reproduzir as exigências de qualificação próprias da transição do artesanato à manufatura. Assim, o que, de fato, estaria acontecendo, a partir da incorporação da ciência e das novas técnicas de gestão da produção e de organização do trabalho, seria um processo de degradação do trabalho.

A tendência à desqualificação do trabalho poderia ainda ser evidenciada pelos impactos causados pelas inovações tecnológicas e pelas novas técnicas de organização do trabalho, como o desaparecimento de funções tradicionais da produção, que seria responsável pelo desemprego de um amplo segmento de trabalhadores. O desemprego, ao se tornar um fenômeno estrutural ou, no mínimo, de longo prazo, traz consequências diretas na qualificação dos trabalhadores, pois a estagnação da capacidade de trabalho pela inutilização da força de trabalho no processo produtivo promove a sua desqualificação.

Além disso, nem todos os trabalhadores que se submetem às novas tecnologias teriam os seus trabalhos flexibilizados. O alto grau de defasagem tecnológica dos países subdesenvolvidos, como o Brasil, em função das dificuldades em acompanhar as mudanças que ocorreram nos países desenvolvidos, consequência direta da sua dependência ao capital transnacional, levá-los-ia a assimilar precariamente tais inovações. Isso se torna ainda mais evidente quando se analisa a aplicação da microeletrônica nos programas dos novos equipamentos, pois ao mesmo tempo que se observa a exigência por trabalhadores detentores de uma maior qualificação para as tarefas relativas à programação e manutenção das máquinas, também se observa uma demanda por uma força de trabalho, requerida apenas para desempenhar tarefas elementares de preparação e vigilância do equipamento, e que não demandam muita qualificação.

Um outro aspecto a ser considerado com a introdução de formas mais avançadas de maquinaria seria o fato de que tal processo poderia tanto compor quanto complementar o taylorismo no avanço da separação entre concepção e exe-

cução, de modo que tal tendência aliada a uma outra, no caso o controle gerencial, poderia muito bem apontar para a desqualificação e fragmentação do trabalho.

A tese da polarização das qualificações, por sua vez, avalia que o novo paradigma técnico-produtivo necessitaria tão somente de um diminuto número de trabalhadores, enquanto a maioria dos trabalhadores ver-se-ia frente a um processo de desqualificação. Machado (1994) sustenta que seria incorreto concluir de forma linear e dedutiva que as inovações que transformaram rapidamente o espaço fabril implicariam ganhos de qualificação para o conjunto dos trabalhadores. A autora observa uma tendência à polarização das qualificações, uma vez que nem todos os que manejam as novas tecnologias têm seu trabalho flexibilizado. Além do mais, o conteúdo de certas atividades laborais não necessitaria de requerimentos de grande complexidade. Cita, como exemplo, os trabalhadores diretos que executam funções simples como observar alarmes, as luzes de painéis e a execução de funções previamente estabelecidas, segundo as prescrições dos técnicos. Somente algumas funções tenderiam a uma elevação da qualificação como as de programação, planejamento, desenho, monitoração etc.

Antunes (1997), nessa mesma perspectiva, acrescenta que as referidas transformações trariam consigo tanto uma mudança quantitativa (redução do número de operários tradicionais) quanto uma alteração qualitativa à medida que o trabalhador converter-se-ia, nos ramos mais dinâmicos, em supervisor e vigia do processo de produção, tornando-se operador vigilante, técnico de manutenção, programador, controlador de qualidade, pesquisador, engenheiro etc., tendência presente, segundo o autor, somente nas indústrias mais modernas.

Em função da heterogeneidade do processo, que parece variar de ramo para ramo, de setor para setor, observa-se, por um lado, além da diminuição dos postos de trabalho, a desqualificação dos trabalhadores, por outro, a requalificação, como no caso das indústrias de processo contínuo, em que

se verifica a presença de um segmento particular de operadores de alta responsabilidade, portadores de características profissionais e referências culturais sensivelmente distintas do operário fabril da indústria fordista.

Por sua vez, a tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa advoga que o capitalismo contemporâneo exige trabalhadores mais qualificados em termos absolutos, ou seja, a qualificação média dos trabalhadores tenderia a se elevar, entretanto, quando considerado o nível de conhecimentos alcançados pela humanidade e comparado com épocas pretéritas haveria uma redução relativa da qualificação.

Sobre isso, Machado (1994) observa – embora ela se aproxime da tese da polarização das qualificações –, que a adoção das inovações tecnológicas poderia elevar, de forma absoluta, a qualificação média de um pequeno grupo de trabalhadores. No entanto, quando a elevação da qualificação é comparada com outras formas pretéritas e com o nível de conhecimentos alcançados pela humanidade, isso poderia apontar para o seu decréscimo relativo. Em síntese, a autora defende que a grande massa de trabalhadores ver-se-ia frente a um processo de desqualificação.

Pochmann (2002), por sua vez, avalia que as pesquisas mais recentes procuram pôr em evidência que as mudanças ocorridas no conteúdo e nas condições de produção necessitam de um trabalhador com uma nova formação. A ampliação da qualificação profissional tornar-se-ia uma exigência na medida em que impediria a inadequação entre a demanda e a oferta por trabalho, ou seja, as empresas em busca dos trabalhadores mais qualificados e o mercado oferecendo trabalhadores com pouca preparação.

Nesse sentido, os requisitos profissionais que poderiam facilitar o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, como os conhecimentos científicos e tecnológicos, só poderiam ser obtidos por meio de um maior nível de escolarização dos trabalhadores. Todavia, embora não haja dúvidas de que o novo paradigma tecnológico exija trabalhadores com melhor nível de escolarização e qualificação, observa-se que as pro-

fissões majoritárias, inclusive, nos países mais desenvolvidos, são aquelas que executam operações simples, repetitivas e manuais; ou seja, em que pese o avanço do novo paradigma técnico-produtivo, as ocupações com menor qualificação continuam a deter uma participação bem maior do que aquelas mais qualificadas.

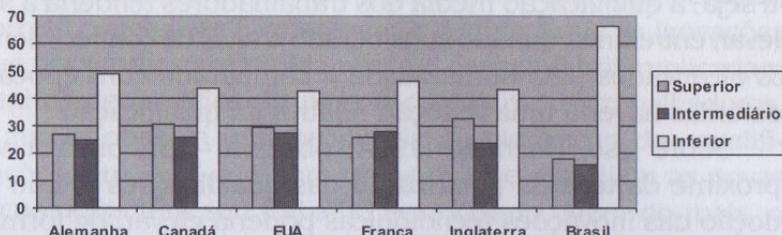


Gráfico 1 – Composição Ocupacional em Países Selecionados nos Anos 1990 (%)

Fonte: Reproduzido de Pochmann (2002, p. 53).

O gráfico 1 mostra que as ocupações profissionais superiores (postos de gerência, planejamento, programação e em nível superior), apesar dos avanços na adoção do novo paradigma técnico-produtivo, mantêm uma posição relativamente menor em relação às ocupações que desenvolvem atividades simples (manuais). Segundo Pochmann (2002), no Brasil, onde não há uma estrutura industrial e, muito menos, ocupacional, semelhante à das economias avançadas, observa-se que as ocupações profissionais que mais cresceram, nos anos 1990, concentraram-se nos setores econômicos que não poderiam ser identificados como os mais modernos, isto é, nos setores que não apresentaram mudanças no conteúdo dos postos de trabalho e que, por isso, não demandariam trabalhadores mais qualificados.

Os que mais perderam postos de trabalho, naquela década, em função da desarticulação de parte das cadeias produtivas, foram as profissões associadas a uma maior exigência de qualificação, como as vinculadas ao setor industrial

que precisam de melhor qualificação profissional. Para o autor, o incremento das ocupações no país aconteceu nas seguintes atividades econômicas: garçons, cozinheiros, recepcionistas, operários da construção e funcionários públicos. Ou seja, nas atividades profissionais concentradas no comércio, no asseio e conservação, na segurança pública e privada, na construção civil. Em síntese, isso permite inferir que, no Brasil, o perfil das ofertas profissionais em alta não está, necessariamente, associado às exigências de maior qualificação profissional.

Essa observação, no entanto, não permite inferir que as empresas estejam prescindindo do processo de modernização e, especialmente, da adequação às normas e padrões internacionalmente consideradas de qualidade e produtividade, exigindo, por consequência, novas práticas, atitudes e comportamentos dos trabalhadores. Porém, fica patente que as exigências por novas habilidades, como maior versatilidade, autonomia e capacidade decisória dos trabalhadores, atrofiadas pela especialização taylorista, devem ser relativizadas.

Ainda que estudos empíricos apontem para a redução do número de postos de trabalho, especialmente dos menos qualificados, dos semiqualificados e os de supervisão, como também para a supremacia das ocupações inferiores e que teses como a da polarização e da elevação absoluta e queda relativa possua um considerável poder explicativo, a tese mais destacada foi a da requalificação (elevação da qualificação da força de trabalho). A supremacia dessa teoria ocorreu, principalmente, nos países com expressivos níveis de inovações tecnológicas e organizacionais, uma vez que as tarefas manuais tenderiam a se transformar em tarefas de informação e comunicação, e o crescimento do setor terciário estaria possibilitando a multiplicação das atividades simbólicas, documentárias e cognitivas. Tal tese apontaria na direção da elevação da qualificação média da força de trabalho e da população em geral.

Tal inflexão, em direção à tese da requalificação, passou a embasar o novo discurso educacional do capitalismo, inclusive no Brasil, e possibilitou à educação profissional, em

especial a de nível básico, ascender a uma posição de destaque, transformando-se nas poucas alternativas possíveis de ação do Estado para conter o avanço do desemprego e da precarização no uso da força de trabalho.

Neste contexto, marcado pela inclusão precária no mundo do trabalho, sobressai-se uma aparente contradição entre a realidade das ocupações em alta na década de 1990, que não necessitavam de trabalhadores mais qualificados, e o discurso de maior exigência de escolarização e competência da força de trabalho. Neste cenário, serão observadas a conversão de políticas de trabalho em políticas de escolarização e a substituição das políticas de proteção social por políticas de formação profissional, visando ao enfrentamento dos riscos sociais provocados pelo desemprego, na medida em que a intensificação da educação profissional desempenharia um papel importante na diminuição do desemprego, com a adequação da oferta de trabalho às novas exigências das empresas.

Assim, as perspectivas positivas em relação às transformações econômicas em curso, predominantemente, nas principais economias mundiais, ganharam força e deram vazão ao novo discurso da qualificação, inclusive, em países da periferia, como o Brasil, uma vez que a aplicação dos novos métodos flexíveis estaria a exigir a elevação da qualificação média dos trabalhadores.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. Aonde vai o mundo do trabalho. In: COGGIOLA, Oswaldo (Org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.
- MACHADO, Lucíola. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In. _____. NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio; et al. *Trabalho e educação*. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

PAIVA, Vanilda (Org.). *Produção e qualificação*. 19. ed. 1991. (Cadernos SENEB).

POCHMANN, Márcio, BORGES, Altamiro. "Era FHC": a regressão do trabalho. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

POCHMANN, Márcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. 2.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

racionaliza a importância de criar e manter uma cultura de aprendizagem que se desenvolva no conhecimento da organização. Essas tarefas são projetadas para criar condições de aprendizagem e de alcance de conhecimento dos clientes da organização. O conhecimento se traduz nos produtos, serviços e imagem que a organização apresenta, tanto para a sociedade quanto para a si mesma. O conhecimento surge nos anos devoena como uma forma de aprendizagem cíclica de fazer coisas que o conhecimento produz. O conhecimento é a base da sociedade, de um mercado que é criado e apropriado por ela, ou da inovação, que é a base da disseminação, quando recompensado, reduz a pressão sobre a organização independente de qual é a pressão.

A pergunta de partida do presente estudo é: como em quais os conceitos da administração que não separam o conhecimento do conhecimento? O artigo de desenvolvimento técnico, tanto como parte da cultura Lulista (1973), apresenava uma das mais importantes matrizes de gestão do trabalho criadas pelo capital na época de novas questões de gestão do conhecimento, que não encaravam com a gestão de competências e as organizações de aprendizagem, não construindo-se na nova forma de organização do trabalho adotada pelas empresas de referência mundiais. O novo modelo em construção, que vem dar suporte garantia para a substituição do taylorismo-fordismo por modelos mais flexíveis, em redes e virtuais faz parte da reestruturação produtiva que vem tentando solucionar, a partir de seus aspectos fenomenológicos, a crise do modo de produção capitalista. O novo modelo tem como objetivo apresentar uma síntese do trabalho e da

GESTÃO DO CONHECIMENTO – A NOVA FACE DA EDUCAÇÃO NO CAPITAL

*Lydia Maria Pinto Brito**

Introdução

Todas as empresas possuem um conhecimento organizacional que é a capacidade de executar coletivamente tarefas que as pessoas não conseguem fazer atuando de forma isolada. Essas tarefas são projetadas para criar valor aos processos de atendimento aos clientes da organização. O conhecimento se traduz nos produtos, serviços e imagem que a organização apresenta internamente e para a sociedade. A gestão do conhecimento surge nos anos noventa como uma forma específica de fazer com que o conhecimento seja produzido pela sociedade, pelo mercado, pela empresa e pelo trabalhador apropriado por ela, ao ser rigorosamente mapeado, captado, disseminado, criado, recompensado, retido e monitorado pela organização independentemente de quem o produziu.

A pergunta de partida do presente estudo consiste em: quais os conceitos da administração que dão suporte à gestão do conhecimento? O artigo de desenvolvimento teórico, tendo como ponto de partida Lukács (1976), apresenta uma das mais importantes matrizes de gestão do trabalho criadas pelo capital na década de noventa: gestão do conhecimento, que em articulação com a gestão de competências e as organizações de aprendizagem, vão construir-se na nova forma de organização do trabalho adotada pelas empresas de referência mundial. O novo modelo em construção, que vem dar suporte gerencial para a substituição do taylorismo-fordismo por modelos processuais, em redes e virtuais faz parte da reestruturação produtiva que vem tentando solucionar, a partir de seus aspectos fenomênicos, a crise do modo de produção capitalista. O estudo tem como objetivo apresentar uma síntese do modelo a partir

* Doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará; professora da Universidade Potiguar no Rio Grande do Norte.

de autores clássicos desta área de conhecimento da Administração (DRUCKER, 1990; NONAKA E TAKEUCHI, 1997; SVEIBY, 1998; DAVENPORT, 2002; STEWART, 1998) e criar referências para uma análise crítica do modelo. A reflexão final apresenta elementos para uma reflexão crítica das contradições do modelo. Está estruturada em: 1. O trabalho como produtor de conhecimento. 2 O conhecimento como mercadoria apropriada pelo capital e 3 Considerações Provisórias.

0 Trabalho como Produtor de Conhecimento

O trabalho é a categoria social de articulação entre teologia e causalidade. O trabalho produz o novo, novas necessidades, novas possibilidades, novos complexos valorativos e novos conhecimentos. O trabalho também produz um novo homem e uma nova humanidade, pois ao transformar a natureza, o homem transforma também a si próprio.

Para Lukács, "a categoria trabalho é a protoforma (a forma originária, primária) do agir humano" (LESSA; 1996, 24), embora nem todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho. O ato do trabalho transforma o abstrato individual em objeto/algo concreto de dimensão universal.

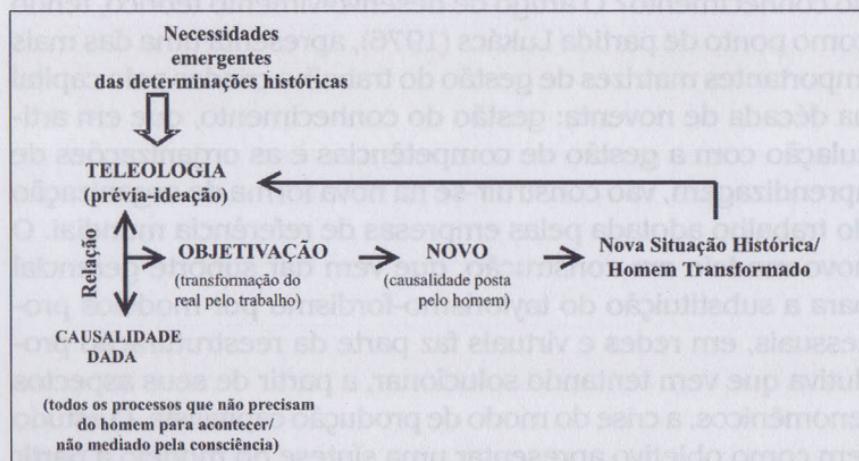


Figura 1 – Processo de Construção do Novo

Fonte: Elaboração da autora, a partir de apontamentos de aula de Sérgio Lessa.

Os momentos de realização do trabalho como transformação da natureza são:

1º Momento: Teleológico ou de Prévia Ideação

Surge das necessidades decorrentes das determinações históricas, é o momento abstrato de planejamento que antecede e dirige a ação, em que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes de ser construído na prática. Exerce num papel fundamental na determinação dos resultados da práxis social, pois é o momento de confronto entre passado, presente e futuro e contém em si a necessidade e possibilidade de objetivação.

Só existe prévia ideação se a ideia for materializada num objeto. Observa-se, no entanto, que a relação entre o sujeito que teve a ideia e o objeto construído não se faz pela identidade, existindo portanto uma distinção concreta, real e ontológica entre os dois elementos da relação, ou seja, existe uma alienação, em que dialeticamente o sujeito se consubstancia como tal e se separa do objeto criado.

A ideia é singular, abstrata e subjetiva e só existe na cabeça do indivíduo, já o objeto tende a se universalizar na sociedade.

2º Momento: Relação entre Teleologia e Causalidade

A natureza existia antes do mundo dos homens, desta forma a causalidade dada, relacionada à natureza, consiste em todos os processos que não precisam dos homens para acontecer. O trabalho é a categoria que articula num processo de síntese o homem, portador de teleologia, e a causalidade dada pela natureza. A relação entre a consciência que operou a prévia ideação e o objeto é ao mesmo tempo de interdependência (sem prévia ideação não existe objeto) e efetiva distinção, no plano do ser, entre a consciência que operou a prévia ideação e o objeto construído. Existe, portanto, uma alienação entre o sujeito e o objeto entes ontologicamente distintos. É importante observar que as relações produzem

também resultados imprevistos do que foi planejado e que também recebem influência do acaso. Existe também um outro tipo de causalidade - a causalidadeposta que é a síntese entre a causalidade da natureza e o ato humano.

3º Momento: Objetivação

A objetivação sintetiza o resultado da relação entre a teleologia e a causalidade, transforma a natureza para satisfação das necessidades humanas e produz um novo objeto. É um momento de transformação da realidade que transforma também o sujeito, embora sejam transformações diferentes. O êxito da objetivação deve ter como base um efetivo conhecimento do setor de realidade que se pretende transformar. A

alienação é o momento da objetivação pelo qual se consubstancia (isto é, torna-se real, efetiva, substancial) a distinção entre um objeto socialmente criado é a consciência que operou a prévia ideação que está na gênese desse mesmo objeto. (LESSA, 1996, p. 29).

4º Momento: Criação do Novo

Neste momento, é produzido um novo objeto que inicia um novo processo de produção de conhecimento. Este novo objeto passa a ter uma função social o que implica: na criação de novas necessidades e novas possibilidades e na escolha e produção de valores. É um processo de universalização do singular, cujas "conseqüências não podem ser completamente previstas, e na qual o acaso joga um papel relevante." (LESSA, 1996, p. 31).

Na dimensão ontológica do real, o acaso acontece porque o futuro não é determinado teleologicamente; o futuro é o que ainda não aconteceu, portanto não é o desconhecimento que não nos permite prevê-lo, os fatos só podem ser explicados depois que eles acontecem, não tem acaso sem necessidade, e todo acaso é uma relação de causa e efeito, fruto de infinitas interações.

5º Momento: Socialização do Conhecimento

É importante observar que o “ser é uma categoria cujo caráter de totalidade é ineliminável e tudo que existe o faz no interior (e em relação, portanto) com esta totalidade.” (LESSA, 1996, p. 30).

A totalidade tem as seguintes características: o objeto se insere numa malha de relações e determinações pré-existentes; o objeto construído altera a realidade em graus variados e o objeto desencadeia nexos causais perpassados de momentos de causalidade imprevisíveis pela consciência no momento da prévia ideação. “A totalidade consubstanciada pelo ser se manifesta, concretamente pelas inelimináveis articulações das esferas ontológicas entre si.” (LESSA, 1996, p. 67).

Neste criativo processo de transformação do real, o conhecimento vai sendo socializado e testado na prática. Assim, novos conhecimentos vão sendo adquiridos, outros, velhos, vão sendo reafirmados, corrigidos ou abandonados; e, não menos importante, conforme avança este processo articulado com o desenvolvimento das capacidades humanas vem transformar o seu meio ambiente, desenvolvem-se também as questões que, nos apoiando no conhecimento, dirigimos ao desconhecido (BORGIANI & MONTANO, 2000).

Socialização que implica numa “universalidade potencialmente capaz de conscientemente dirigir sua história.” (LESSA, 1996, p. 73). Ou seja da socialização, complexização e transformação coletiva do produto do trabalho que emerge o ser social.

O Conhecimento como Mercadoria Apropriada pelo Capital

O que é a gestão do conhecimento

Para Davenport e Prusak (1998):

o conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight

experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. (DAVENPORT e PRUSAK, 1998, p. 6).

Ele é racionalmente construído / elaborado pelos conhecedores. "Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais." (DAVENPORT e PRUSAK, 1998, p. 6).

Quadro 1 – Dados, Informação e Conhecimento

Dados	Informação	Conhecimento
Simples observações sobre o estado do mundo.	Dados dotados de relevância e propósito.	Informação valiosa da mente humana. Inclui reflexão, síntese e contexto.
<ul style="list-style-type: none">- Facilmente estruturado.- Facilmente obtido por máquinas.- Frequentemente quantificado.- Facilmente transferível.	<ul style="list-style-type: none">- Requer unidade de análise.- Exige consenso em relação ao significado.- Exige necessariamente mediação humana.	<ul style="list-style-type: none">- De difícil estruturação.- De difícil captura em máquinas.- Frequentemente tácito.- De difícil transferência.

Fonte: Davenport e Prusak (1998, p. 18).

Como se pode observar no quadro 1, a construção do conhecimento – transformar dados em informação e informação em conhecimento passa por um trabalho humano de contextualização, reflexão e síntese.

Assim, Nonaka e Takeuchi (1997), os pioneiros do estudo da gestão do conhecimento nas organizações criam uma "Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional", observam que o processo de construção do "conhecimento, ao contrário da informação, diz respeito a crenças e compromissos" e está essencialmente relacionado à ação, à atitude e a uma intenção específica. É "um processo humano dinâmico de justificar a

crença pessoal com relação à verdade.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 63). É um processo, segundo os autores, de duas dimensões: uma dimensão ontológica e outra epistemológica. Na dimensão ontológica, o pressuposto fundamental é que o conhecimento só é criado por indivíduos, o que significa que a criação do conhecimento organizacional seja entendida como um “processo que amplia organizacionalmente o conhecimento criado pelos indivíduos, cristalizando-o como parte da rede de conhecimentos da organização.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 63). É um processo que acontece dentro de uma comunidade que interage entre si e que expande seus limites para além da organização. Com relação à dimensão epistemológica, quando o homem faz uma reflexão sobre o conhecimento produzido por ele próprio sobre ele próprio, sua validade prática, suas etapas de desenvolvimento e seus limites, os autores distinguem o conhecimento tácito do conhecimento explícito.

O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou codificado refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 65).

Dimensão epistemológica

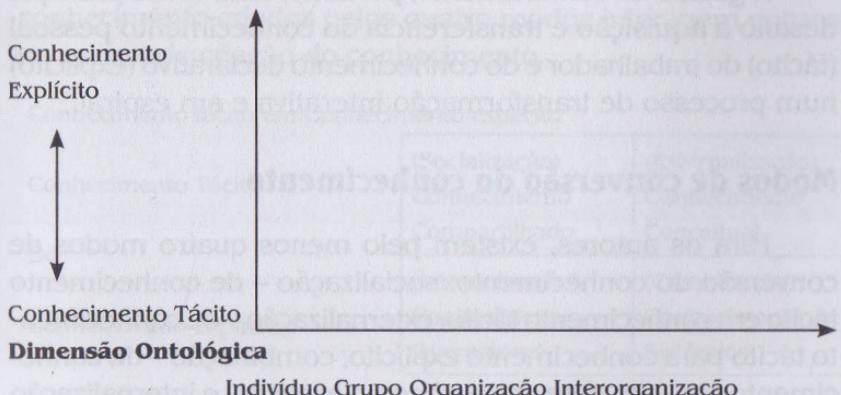


Figura 2 – Dimensões da Criação do Conhecimento

Fonte: Nonaka e Takeuci (1997, p.62).

Para Nonaka e Takeuchi, o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 67).

Os dois tipos de conhecimento, mutuamente complementares, distinguem-se de acordo com quadro a seguir:

Quadro 2 – Tipos de Conhecimento

Conhecimento Tácito (Subjetivo)	Conhecimento Explícito (Objetivo)
Conhecimento da experiência (corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento sequencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento digital (teoria)

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67).

Essa interação que os autores chamam de conversão do conhecimento seria um processo social entre indivíduos que se expande em termos de qualidade e quantidade.

A gestão do conhecimento, portanto, teria como principal desafio a aquisição e transferência do conhecimento pessoal (tácito) do trabalhador e do conhecimento declarativo (explícito) num processo de transformação interativa e em espiral.

Modos de conversão do conhecimento

Para os autores, existem pelo menos quatro modos de conversão do conhecimento: socialização – de conhecimento tácito em conhecimento tácito; externalização – de conhecimento tácito para conhecimento explícito; combinação – de conhecimento explícito para conhecimento explícito; e internalização – de conhecimento explícito para conhecimento tácito.

O processo de socialização implica no compartilhamento de experiências, modelos mentais e habilidades técnicas por

parte do trabalhador. “É um fazer junto” que supõe confiança mútua e vivência cotidiana nas situações de trabalho. A *externalização* é um processo de articulação e organização do conhecimento tácito em conceitos explícitos, metáforas, analogias, hipóteses e modelos e é provocado pelo diálogo e pela reflexão entre duas pessoas, grupo e/ou coletividade. É um processo que se expressa basicamente através da linguagem escrita e é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e constrói metáforas que ajudam ao indivíduo a perceber ou entender intuitivamente uma coisa imaginando outra simbolicamente. A “combinação é um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 75), e permite a reconfiguração das informações existentes através da classificação, do acréscimo, da combinação e da categorização do conhecimento explícito, o que pode levar a novos conhecimentos. Este modo de conversão do conhecimento ocorre, por exemplo, nos eventos de educação formal e através das redes de informação e conhecimento codificadas como internet ou intranetes existentes dentro das organizações. A *internalização* é “o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 77) provocando mudança e enriquecimento das práticas individuais, grupais e coletivas. Os *conteúdos* do conhecimento criados pelos quatro modos interagem entre si na espiral de criação do conhecimento.

Conhecimento tácito em Conhecimento explícito

Conhecimento Tácito	(Socialização) Conhecimento Compartilhado	(Externalização) Conhecimento Conceitual
Do		
Conhecimento Explícito	(Internalização) Conhecimento Operacional	(Combinação) Conhecimento Sistêmico

Figura 3 – Modos de Aquisição e Transferência do conhecimento

Fonte: Nonaka e Takeuchi, (1997, p. 81).

PERGAMON
BCCe/UFC

Para Nonaka e Takeuchi, as condições capacitadoras da criação do conhecimento são: a *intenção estratégica* da empresa em atingir suas metas mediante o desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento; a *autonomia* de ação de todos os membros da organização a partir de uma base compartilhada de informações; a *flutuação e caos criativo* estimuladores da interação da empresa com o ambiente externo para captação dos sinais ambientais que possam possibilitar a exploração da ambiguidade para aprimoramento pela organização do seu próprio sistema de conhecimento; a *redundância*, considerando que a superposição intencional de informações sobre as atividades da empresa, responsabilidade da gerência e sobre a empresa como um todo promove o compartilhamento do conhecimento tácito, pois os indivíduos conseguem sentir o que os outros estão tentando expressar; e promoção de *variedade de requisitos* informacionais que permitam a empresa lidar com a complexidade da realidade (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 94).

Teoria da criação do conhecimento

A "Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional" formulada por Nonaka e Takeuchi *supõe* cinco fases para o processo de criação do conhecimento organizacional, ou seja: (1) compartilhamento do conhecimento tácito; (2) criação de conceitos; (3) justificação dos conceitos; (4) construção de um arquétipo e (5) difusão interativa do conhecimento.

O compartilhamento do conhecimento tácito entre indivíduos com diferentes histórias pessoais, *perspectivas* e motivações torna-se a fase crítica do processo de construção do conhecimento, pois supõe o compartilhamento de experiências, emoções, sentimentos e modelos mentais entre os indivíduos para obtenção da confiança mútua num "campo" no qual os indivíduos possam interagir uns com os outros através de diálogos pessoais que sincronizam ritmos corporais e mentais (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 97).

A fase de criação dos conceitos corresponde a externalização de um modelo mental tácito construído através do diálogo e reflexão coletiva em que são utilizados as contradições e paradoxos para obtenção de uma síntese que é verbalizada em palavras e frases que se cristalizam em conceitos explícitos. Este momento é facilitado pela utilização de múltiplos métodos de raciocínio tais como indução, dedução e especialmente pela abdução que utiliza a linguagem figurativa como metáforas e analogias. É um processo em espiral, interativo e dialético que propicia a criatividade do pensamento dentro da organização (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 98).

Um terceiro momento refere-se à justificação dos conceitos quando a empresa passa a filtrar informações, conceitos e conhecimento de maneira contínua de forma a justificar a importância dos conceitos para a organização e para a sociedade. A justificação pode ser qualitativa ou quantitativa e baseada na intenção e valores organizacionais. Os autores observam que tradicionalmente “para organizações de negócios, os critérios normais de justificação incluem custo, margem de lucro e grau de contribuição de um produto para o crescimento da empresa.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 99), agora é necessário a inclusão de critérios abstratos que podem incluir premissas tais como aventura, romantismo e estética.

A quarta fase, segundo os mesmos autores, diz respeito à construção em cooperação dinâmica, por pessoas representativas das diversas áreas da organização, de um arquétipo que como protótipo, ou maquete, ou modelo, ou conceito, ou estrutura etc. possa mobilizar cooperação interpessoal e interdepartamental, *know-how*, ferramentas e tecnologias da empresa para viabilizá-lo.

A quinta fase seria a de difusão interativa do conhecimento que, ao se tornar real (criado, justificado e transformado em modelo), pode precipitar um “novo ciclo de criação de conhecimento em nível ontológico diferente [...] expandindo-se horizontal e verticalmente.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 101) ocasionando uma difusão interativa do conhecimento dentro

de toda a organização e entre organizações afiliadas, clientes, fornecedores, concorrentes e outras.

Modelos gerenciais da criação do conhecimento

Segundo a mesma análise, afirmam a existência de três modelos gerenciais de criação do conhecimento: *Top-dow*, *Bottom-up* e *Middle-up-down*. No modelo *Top-dow*, os conceitos são criados pela cúpula da empresa como é o caso da GE; no modelo *Bottom-up*, os conceitos são criados pelos indivíduos inventores e empreendedores e, no modelo *Middle-up-down*, os conceitos são construídos pelas equipes de trabalho.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), dependendo do estilo de gerenciamento do conhecimento, observa-se que os agentes de criação do conhecimento podem ser sintetizados em três grupos: (1) os profissionais do conhecimento, ou seja, funcionários da linha de frente e gerentes de linha, eles são responsáveis pelo acúmulo e pela geração de conhecimento tácito e explícito; (2) os engenheiros do conhecimento que são os gerentes de nível médio e suas equipes; e (3) os gerentes do conhecimento que são os altos executivos responsáveis diretos pela gestão total do processo de conhecimento.

Trabalho como ativo intangível

Na Suécia, os estudos de Sveiby vão aprofundar as questões relacionadas à forma como as empresas devem proceder ao gerenciamento do conhecimento como um ativo intangível e ao novo perfil necessário para os profissionais no desempenho do papel de transferência do conhecimento. O texto de Sveiby inicia com o exemplo da Microsoft e de dezenas de empresas dos mais diversos ramos de negócio para mostrar que as tendências das últimas décadas apontam que o maior responsável pelo aumento dos fluxos de caixa de uma empresa no mercado está na excelência do gerenciamento de seus ativos intangíveis diferentemente do passado quando o

que contava era o patrimônio fixo e o valor contábil líquido (SVEIBY, 1998, p.3).

O ativo intangível é aquele ativo da organização que é "invisível", que não é perceptível pelo tato, impalpável, incorpóreo, que não é suficientemente claro ou definido para ser percebido ou entendido, evita a percepção e o entendimento e que, por seu valor e dignidade, não pode ser atacado e deve permanecer intacto, inalterável e indestrutível. Eles resultam das ações humanas e das relações sociais e dependem consequentemente das pessoas para existirem assim como os ativos tangíveis. Desta forma,

[...] as pessoas estão constantemente se expandindo em seu mundo por meios tangíveis, como quando cultivam jardins ou compram casa e carros, e por meios intangíveis, como quando geram idéias e desenvolvem relações com empresas e outras pessoas. (SVEIBY, 1998, p.9).

Segundo o mesmo autor, o valor dos ativos intangíveis para uma empresa pode ser obtido considerando "a diferença entre o valor de mercado de uma empresa de capital aberto e o seu valor contábil líquido oficial." (SVEIBY, 1997, p. 21). Nas empresas de sucesso, o valor dos ativos intangíveis seria superior aos ativos tangíveis.

Para Sveiby, os principais ativos invisíveis de uma organização são a *competência* do funcionário, a *estrutura interna* que consiste nas patentes, conceitos e modelos e a *estrutura externa*, ou seja, as relações com os clientes e fornecedores e a imagem da organização. Registrando que, embora o funcionário não seja "propriedade" e sim um membro "voluntário" da organização, o autor argumenta que "a competência do funcionário envolve a capacidade de agir em diversas situações para criar tanto ativos tangíveis como intangíveis." (SVEIBY, 1997, p.11) para a empresa. O que está relacionado a sua escolaridade, experiência e capacidade de resolver problemas práticos. Dependendo da empresa, um ativo intangível pode ser mais valorizado do que outro, entretanto cada vez mais o conjunto dos ativos intangíveis

agrega mais valor do que os ativos tangíveis, ou seja, o patrimônio visível representado no valor puramente contábil – ativos tangíveis menos a dívida visível.

Para Sveiby, a economia da era do conhecimento oferece recursos ilimitados porque a capacidade humana de gerar conhecimento é infinita. Assim as organizações do conhecimento são aquelas que sabem gerenciar as pessoas, criadoras de seus ativos intangíveis. O autor argumenta que a gestão do conhecimento se justifica porque o aumento dos lucros é ilimitado – ao contrário da terra, do petróleo e do ferro, informação e conhecimento não são produtos intrinsecamente escassos e “podem ser produzidos pela mente humana a partir do nada [...] e cresce quando são compartilhados.” (SVEIBY, 1997, p. 27); o conhecimento se valoriza com o uso – diferentemente do capital que se deprecia com o uso, o conhecimento ao ser compartilhado cria um novo conhecimento; a comunicação entre as pessoas (empregados & empregados & clientes & parceiros) pode ocasionar transferência de conhecimento e desenvolvimento no processo de tomada de decisões para obtenção de melhores resultados para as empresas; e a venda do conhecimento, diferentemente da venda da informação, é um processo contínuo, o que pode significar um relacionamento de longo prazo com os clientes.

Como se pode observar, o conhecimento é parte fundamental dos ativos intangíveis, pois a competência do funcionário é a fonte das estruturas interna e externa. Para Sveiby, o conhecimento possui quatro características: é tácito, orientado para a ação, sustentado por regras, individual e está em constante mutação. Conhecimento é um conceito dinâmico que remete para aprender, esquecer, lembrar e compreender. Ele entende que a palavra competência traduz a utilização prática do conhecimento. Competência como interdependência entre conhecimento explícito, habilidade, experiência, julgamento de valor e rede social. Competência que a nível organizacional se traduz como “a capacidade [o poder] que uma organização tem de agir em relação a outras organizações.” (SVEIBY, 1997, p.43).

Para Sveiby, cada pessoa desenvolve a sua própria competência – por meio do treinamento, da prática, de erros, da reflexão e da repetição - e portanto como é uma experiência pessoal e permeada de significados não pode ser copiada com exatidão. Portanto, o grande desafio das organizações é tentar transferir a competência, seu mais valioso ativo intangível, de uma pessoa para outra. Segundo o autor, a transferência do conhecimento pode ser feita mediante a informação / tecnologia (transfere informações articuladas, independente do indivíduo, estática, rápida, codificada e de fácil distribuição em massa) e a tradição / cultura (transfere capacidades articuladas e não articuladas, dependentes e independentes, dinâmica, lenta, não codificada e de difícil distribuição em massa).

Os atores do processo seriam (1) o profissional, (2) o gerente, (3) o pessoal de suporte e (4) o líder. O profissional consiste no especialista de determinada área do conhecimento que tem como tarefa encontrar soluções para os problemas.

As características do profissional seriam: empreendedorismo – gosta de problemas complexos, novos avanços em suas profissões, liberdade para buscar soluções, laboratórios bem-equipados e com lastro financeiro e reconhecimento público de suas realizações; liberdade – não gosta de regras rígidas, trabalhos rotineiros e burocracia; automotivação – não se preocupa muito com salário, folga, a organização que os emprega e as pessoas que ignoram o que eles fazem; valoriza o conhecimento e admira as pessoas que são referência em termos de saber; e despreza chefes tradicionais, ou seja, pessoas orientadas pelo poder hierárquico. Os profissionais seriam os verdadeiros geradores de receita dentro de uma organização do conhecimento.

O gerente seria aquele ator nomeado por superiores hierárquicos para liderar a organização com a finalidade de alcançar uma meta definida dentro de um determinado referencial e de recursos preestabelecidos. Sua principal tarefa, dependendo de sua competência, é liderar, gerenciar e organizar atividades e tarefas com o auxílio dos outros.

O "pessoal de suporte" é formado por escriturários, assessores pessoais, secretárias, recepcionistas e telefonistas que auxiliam tanto os profissionais como os gerentes. São pessoas que ainda não dominam os novos conceitos e práticas organizacionais e que, portanto, não são consideradas essenciais, apresentam baixa competência, visto que não possuem nenhuma qualificação própria especial que lhes proporcione posição privilegiada e assim fazem exigências modestas com relação a sua própria trajetória na organização.

O líder seria aquela pessoa altruísta, com rara capacidade de comunicação, empatia e energia e que possui competência tanto do ponto de vista profissional (domínio do conhecimento para resolução de problemas) como organizacional. Tem como tarefa fundamental despertar nos outros atores o que eles têm de melhor mediante a criação de visão e obtenção de comprometimento para viabilizá-la. O grande desafio do líder é obter seguidores profissionais, principalmente daqueles especialistas de destaque, que por natureza são independentes (SVEIBY, 1997, p. 74).

Para Sveiby, as questões estratégicas para gerenciamento das competências têm como ponto central fazer com que a empresa se torne menos dependente dos profissionais ou especialistas do conhecimento. Para tanto, a empresa precisa em primeiro lugar ser

[...] capaz de identificar algumas pessoas-chave [...] para a sobrevivência da empresa – pessoas qualificadas e experientes que solucionam os problemas mais complicados, geram as maiores receitas para a empresa e possuem a mais ampla rede de contatos fora da organização. (SVEIBY, 1997, p. 77).

e num segundo momento recrutar no mercado, e manter com estímulos tangíveis / salários variáveis (o dinheiro normalmente funciona como substituto para algo mais intangível como prestígio e independência) e intangíveis (reconhecimento, oportunidades de aprendizado), especialistas com potencial para ampliar seus próprios conhecimentos e de outros funcionários da empresa.

Com relação à carreira profissional, Sveiby observa que, ao chegar ao ápice da criação, o funcionário pode tornar-se um problema para a organização que não estiver preparada para lidar com essas contingências. Assim, ele observa que as alternativas são: (1) não fazer nada e conviver com um empregado super-remunerado e de baixo desempenho; 2) demitir a pessoa, o que custa pagamento da indenização e destruição da relação, mas que evita perdas futuras para a empresa; e (3) encontrar um emprego alternativo para a pessoa que tenha atingido o ápice.

A gestão do conhecimento, portanto, decorre do entendimento de que o conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele existe dentro das pessoas, faz parte da complexidade e imprevisibilidade humanas.

Seus componentes básicos são: experiência – aquilo que fizemos no passado e que proporciona um conjunto de referências que permitem olhar e entender as novas situações; verdade – conhecimento validado pelo grupo na resolução dos problemas cotidianos; discernimento – capacidade de julgamento a partir das referências construídas e que possibilita resposta a novas situações; as normas práticas – maneiras de fazer legitimadas pelo grupo; e valores e crenças – orientações que determinam o que o conhecedor vê, avalia, absorve e conclui a partir de suas observações.

Assim, a Gestão do Conhecimento como a arte de criar valor alavancando os ativos intangíveis significa, na prática, identificar e mapear os ativos de conhecimento ligados à empresa; gerar novos conhecimentos para oferecer vantagens na competição do mercado; tornar acessíveis grandes quantidades de informações corporativas, compartilhando as melhores práticas e a tecnologia que torna possível tudo isso – *groupware* e *intranets*. É orientar a empresa inteira para produzir esta que é a mercadoria/bem mais valiosa da nova economia (o conhecimento) e

descobrir formas de aproveitá-la, difundi-la, combiná-la e de gerar lucro com ela.

O perfil da organização orientada para o paradigma da gestão do conhecimento é aquele particularmente hábil em “aprender a aprender”. Neste tipo de organização, o aprendizado não é meramente reativo, mas sim intencional, eficaz e conectado ao objetivo e à estratégia da organização. O aprendizado é oportuno, prevendo os desafios, as ameaças e as oportunidades, e não simplesmente reagindo às crises. O aprendizado cria flexibilidade e agilidade para que a organização possa lidar com a incerteza e faz com que as pessoas possam ser capazes de gerar continuamente novas formas de criar os resultados desejados pela organização. Por isso, as mudanças que caminham lado a lado com o aprendizado criam raízes, em vez de ser transitórias (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

De acordo com os autores relatados, o conhecimento é o bem mais valioso da “nova economia” (DRUCKER, 1998), conhecimento este produzido pelo trabalhador, agora renomeado pelo capital de ativo intangível. Desta forma, a grande questão que surge por parte das empresas consiste em onde procurar o capital intelectual, ou seja: capital humano, capital estrutural e capital do cliente, para armazená-lo, vendê-lo e compartilhá-lo de acordo com suas necessidades e conveniências (STEWART, 1998 e DAVENPORT, 2002). O *capital humano* é a fonte de inovação e renovação, é a capacidade que os indivíduos possuem de oferecer soluções pessoais inovadoras para os clientes. O *capital estrutural* é o conjunto integrado e dinâmico dos diversos capitais humanos incorporados pela empresa. É a capacidade organizacional que uma empresa possui de suprir as exigências de mercado. O *capital do cliente* é o valor dos relacionamentos de uma empresa com as pessoas com as quais faz negócio. É, portanto, nos relacionamentos com os clientes, que o capital intelectual se transforma em dinheiro, ou seja, em dólares, enquanto sua manifestação definitiva (STEWART, 1998).

Nesta lógica, os empregados são classificados pelas habilidades que possuem: *habilidades "commodity"* – aquelas que não são específicas do negócio, que podem ser adquiridas facilmente e cujo valor é o mesmo em qualquer empresa, tais como digitação, atendimento, manutenção etc.; *habilidades alavancadoras* – são aquelas que, embora o conhecimento não seja específico do setor, é mais valioso que outros para o funcionamento da empresa tais como os de um analista de sistema ou de um profissional de finanças; e *habilidades proprietárias* – aquelas específicas de cada setor e que só para eles são importantes pois agregam valor ao negócio como por exemplo um engenheiro elétrico com habilidade de liderança para uma empresa do setor elétrico.

Dessa forma, os empregados são valorizados e remunerados de acordo com os seguintes critérios: fácil de substituir, pouco valor agregado – possuidores de habilidades *commodity* e que agregam pouco valor para a empresa, que, por sua vez, vai pagar a este trabalhador um salário mínimo ou terceirizá-lo; difícil de substituir, pouco valor agregado – possuidores de habilidades alavancadoras para empresas específicas, dependendo da necessidade da empresa podem ser valorizados ou não; fácil de substituir, muito valor agregado – possuidores de habilidades alavancadoras em sintonia com o negócio da empresa; difícil de substituir, muito valor agregado – possuidores de habilidades proprietárias, pessoas que possuem papéis insubstituíveis na organização por seus conhecimentos e habilidades lincadas no negócio, e que são empregados que interessam a empresa.

Portanto o capital intelectual, como se pode observar pela classificação, refere-se apenas aos dois últimos blocos de trabalhadores que são valorizados pela empresa enquanto estiverem gerando lucro e resultado. Assim, a grande massa de trabalhadores, aquela que mantém o sistema funcionando, está excluída deste contexto.

Considerações Provisórias

Para Lukács, o trabalho produz, entre outras coisas, o conhecimento que permite ao homem transformar a si próprio e a realidade. Processo que vai de uma necessidade material concreta do indivíduo, passando pela teleologia – momento abstrato de planejamento, pela relação entre prévia ideação e o objeto construído, pela objetivação como síntese da relação entre prévia ideação e o objeto construído, e chegando a criação do novo e a socialização do conhecimento. Processo este que cria um novo homem e uma realidade transformada.

Já o processo de criação do conhecimento organizacional parte de uma necessidade do capital de resolução de seus problemas empresariais críticos: aumentar o lucro, expandir no mercado e garantir sua sobrevivência no futuro. Suas etapas, ou seja: (1) compartilhamento do conhecimento tácito; (2) criação de conceitos; (3) justificação dos conceitos; (4) construção de um arquétipo e (5) difusão interativa do conhecimento, tem como finalidade a apropriação pela empresa do saber do trabalhador.

O novo modelo de gestão do conhecimento e consequentemente de gestão do capital intelectual e humano apresenta várias contradições que necessitam ser explicitadas, pois o que os autores da administração não dizem é que o capital intelectual e humano, que na prática se refere a uma elite de trabalhadores, é o produto de um trabalho humano realizado numa sociedade de classes, quando o indivíduo utiliza sua inteligência, sensibilidade, intuição e percepção para criar, operar em conjunto e construir soluções. A visão do empregado como “ativo intangível” despolitiza totalmente as questões relacionadas ao trabalho, calando sobre o fato de que quem possui o conhecimento é um trabalhador assalariado que o disponibiliza para a empresa que se apropria dele. O que não é colocado pelos teóricos da administração é que estas empresas têm *trabalhadores*, resgatando o conceito de classe, que possuem um conhecimento que foi utilizado para o sucesso da empresa. O conhecimento é tratado como tal, de acordo

com os interesses do capital, e não pertence ao trabalhador, que é “coisificado” e passa a ser nomeado de “ativo intangível” e de capital, como um dia foi nomeado de patrimônio ou recurso “humano”, e embora o trabalho aconteça no conjunto das relações sociais determinadas pelo modelo capitalista, verifica-se que o discurso omite uma questão fundamental do trabalho no atual estágio da sociedade de classes, o fato de que o conhecimento é fruto do trabalho assalariado (“capital humano” e “capital do cliente”) e que é apropriado pela empresa ao ser transformado em “capital estrutural”.

O discurso da “valorização” do trabalhador como capital intelectual faz parte da ideologia burguesa para obtenção do comprometimento do empregado com relação a buscar os objetivos do capital, pois na prática, não se refere ao conjunto da classe trabalhadora e mesmo quando se refere a uma elite administrativa e intelectual o faz com o objetivo de explorar ao máximo os *trabalhadores com conhecimento de ponta* e descartá-los quando não são mais úteis para a organização. Os trabalhadores que mantêm o sistema nas situações cotidianas e que possuem conhecimento de fácil aquisição, estes já estão em processo de exclusão. Verifica-se, nos textos apresentados, o ensinamento pelos teóricos da administração de várias formas de apropriação pelas empresas dos conhecimentos explícitos e tácitos do trabalhador. Apropriação esta apoiada por uma ideologia construída pelo capital de reforço da alienação e exploração do trabalho. Esta apropriação gera uma situação de tensão provocada pelo fato de que é demandada do empregado de elite – trabalhadores do conhecimento, uma postura de sujeito que utiliza seu cérebro para resolver problemas empresariais, entretanto cada vez mais o conjunto da classe dos trabalhadores, que tem seu trabalho substituído pela ciência e tecnologia, vê negada as suas demandas por direitos, salários e segurança no emprego. Ao conjunto dos trabalhadores resta administrar o paradoxo de ter que adquirir continuamente conhecimentos para viabilizar e manter o negócio da empresa para tentar garantir o emprego e a permanência no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

- BORGIANI, Elisabete e MONTANO Carlos (Orgs.). *Metodología y servicio social, hoy en debate*. v. 6. São Paulo: Biblioteca Latinoamericana de Serviço Social, 2000.
- DAVENPORT, T.H. e PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DAVENPORT, Thomas H. *Ecologia da informação*. São Paulo: Futura, 2002.
- _____. *Capital humano*. São Paulo: Nobel, 1999.
- DRUCKER, Peter F. et al. *Aprendizagem organizacional*. São Paulo: Campus, 1990.
- LESSA, Sérgio. *A ontologia de Lukács*. Maceió: Edupal, 1996.
- LUKÁCS. *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: E. Ruiniti, 1976-81.
- MARX, Karl. O trabalho alienado. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. *Criação do conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- SVEIBY, Karl Erik. *A nova riqueza das organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- STEWART, Thomas A. *O capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INDIVÍDUO E A PERSONALIDADE EM LUCIEN SÈVE

Erasmo Miessa Ruiz*

[...] se nada se comprehende da vida psicológica, não se pode, verdadeiramente, comprehender seja o que for do homem. E, se nada se comprehende do homem, não se comprehende nada de nada.

(Lucien Sève)

Em sua obra *Marxismo e a Teoria da Personalidade*, Lucien Sève afirma que a questão de uma teoria da personalidade é pertinente a todas as ciências e, por decorrência, pertinente ao futuro da humanidade. Mas, do ponto de vista do marxismo, pergunta se isso não entraria em choque com a ideia bastante enraizada de que o que se relaciona com a psicologia sempre tem uma importância secundária. Isso pareceria meio óbvio quando pensamos que o marxismo é uma concepção que rotula a consciência como fruto de uma matéria superiormente organizada. Assim, o estudo neurofisiológico desta matéria não precederia ao estudo psicológico dos fatos da consciência que lhes são procedentes? Quando estudamos neurofisiologicamente o que chamamos de sistema nervoso, não estariamos estudando os "dinamismos" da matéria nervosa, sua efetiva materialidade o que, por conseguinte, tornaria este estudo algo mais concreto? Se é a vida social que determina a consciência, não seria o estudo da vida social, como realidade objetiva, mais primordial do que estudar a realidade psíquica, perdida no limbo da ideologia e das falsas representações? Não seria sempre secundário o estudo psicológico das formas de subjetividade já que elas sempre seriam "aparência" do real, reflexos fantasmagóricos e enganadores da atividade humana, ilusões que os homens possuem de si mesmos?

* Doutor em Educação na Universidade Federal do Ceará – UFC e professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Uma conclusão pueril seria afirmar que o psiquismo é reflexo da realidade. Caberia então estudar o real para entendermos suas “distorções” psicológicas e/ou ideológicas. Se Lenin estava correto ao afirmar que a política só se inicia quando e onde começamos a contar os homens em milhões, então seria mais relevante o estudo das massas e secundário o estudo psicológico do indivíduo? Não é, de fato, o movimento coletivo e coeso o grande “combustível” transformador da realidade social? De que valeria então saber da vida de “José”, um minúsculo ponto perdido em meio à manifestação de milhares de metalúrgicos? De que adianta saber sobre uma doce velhinha carregando seus santinhos num culto da “Renovação Carismática” num Maracanã mais lotado que em dia de Flamengo X Fluminense? Sêve conclui que a Psicologia, por não ter esclarecido o problema central da personalidade, parece ainda não ser uma ciência adulta e, portanto, não ofereceria as condições adequadas para ser geradora de fatos e ações tributárias à solução de suas próprias questões centrais.

Na verdade, a questão da personalidade é inerente a todas as ciências sociais e não só à Psicologia. Ela parece ser a chave que poderia explicar um velho problema, qual seja, como as diferenças individuais se constituiriam em meio social quase sempre visto como agente padronizador e/ou reprodutor de valores e normas. Foi a compreensão de que cada ser humano expressa uma determinada singularidade que acabou determinando parte significativa do grande entrave ideológico que cega a maioria das teorias psicológicas. Essa cegueira afirma as individualidades como entidades abstratas restritas a si mesmas. Quando a Psicologia percebe o social, vê como uma realidade amorfa e/ou como tudo aquilo que é posto do “lado de fora dos indivíduos”. A constatação evidente da singularidade absoluta parece criar a ilusão que impede a percepção das bases sócio-históricas que constituem as diferenças. E mais, quando se quer entender as diferenças, a Psicologia lista infundáveis traços empíricos do comportamento humano na busca de um princípio organizador das ações tidas como aparentemente idiossincráticas. Para tal intento,

as escolas psicológicas revezaram-se na tentativa de infundir uma categoria-chave que funcionasse como este princípio integrador: "inconsciente", "cognição", "reflexo", "teoria da informação", "inteligência artificial", teorias homeostáticas retiradas a partir da física e da Biologia etc. Cada nova abordagem parece ter tentado conceber o homem com uma suposta natureza dentro de grades bem-delimitadas. A este respeito, Shotter (1977) afirma que as teorias psicológicas constróem camas de Procusto onde os fatos sobre o homem devem caber. Cedo ou tarde, acabam não cabendo.

Sève identifica problema similar. Se, para ele, o marxismo já se teria consolidado como disciplina científica, seria fácil então concluir que a Psicologia não é uma peça vital à prática marxista. O marxismo parece propor uma cama de Procusto mais larga, um espaço que transcenderia em muito a visão de homem proposta pela Psicologia. Além disso, ela sempre seria vista com muita desconfiança, visto que é no seu meio que se insinuam muitas vezes as concepções ideológicas que buscam legitimar a visão burguesa de mundo. Para que a Psicologia se, no ato de sua formação, o marxismo não acarretaria o fim de toda a Psicologia? Se a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado, como evidencia a tese VI contra Feuerbach, e sim o conjunto das relações sociais, toda a Psicologia no seu sentido mais corrente:

[...] ao procurar o segredo do homem psíquico precisamente onde este não pode estar; nos indivíduos, ao mesmo tempo em que se pretende como a mais concreta, não estará, por definição, impregnada de humanismo especulativo, acabando por colocar-se, fatalmente, à margem da ciência marxista e, de imediato, da verdade? (SÉVE 1979, p. 20).

Estes questionamentos, sugerindo uma importância secundária à Psicologia, serão, no desenvolvimento do seu trabalho, negados peremptoriamente. Quer afirmar, antes de tudo, a incipiente da investigação psicológica tradicional. Neste sentido, não haveria espanto de uma certa incongru-

ência prática e teórica com o marxismo. Se os estudos sobre personalidade ainda são insuficientes, a insuficiência mesma coloca aos marxistas uma questão fundamental, qual seja, da importância da implementação destes estudos para o desenvolvimento da Psicologia e do próprio marxismo. É fundamental romper um círculo vicioso:

[...] uma psicologia que ainda se mantém parcialmente presa nas malhas da ideologia não pode satisfazer inteiramente, não consideramos valer a pena trabalhar no sentido da sua emancipação e, dado que não se emancipa, vemos nisso a confirmação que não vale a pena preocu-parmo-nos com ela. (SÈVE, 1979, p. 20).

Este círculo vicioso é posto em causa por três tipos de fatos que seriam irrefutáveis para Sèvre. O primeiro destaca as relações entre política e Psicologia, o segundo, as relações entre Psicologia e Antropologia e o terceiro aponta as necessidades para o futuro de uma efetiva psicologia da personalidade.

Vários problemas de ordem política consistiriam, pelo menos em parte, por problemas de natureza psicológica que poderiam ser colocados para milhões de homens e assim qualificar aspectos fundamentais da luta de classes. São nestas circunstâncias que uma batalha política não pode ser levada a bom termo e nem mesmo desencadeada a não ser que se recorra a uma psicologia realmente científica. Sèvre usa como argumento o processo político em torno da reforma do ensino na França em 1960 quando as discussões, entre outros aspectos, ressaltaram a importância da Psicologia como legitimadora das diferenças intelectuais entre as crianças dos trabalhadores e os filhos das elites, com base na ideologia imanentista das aptidões naturais. Para Sèvre, seria o papel de uma psicologia científica a refutação da ideologia burguesa dos dons intelectuais:

Enquanto as vulgares mistificações psicológicas sobre os dons mascarando as verdadeiras causas e os verdadeiros responsáveis, dos volumes em constante aumento, dos

atrasos e dos fracassos escolares, entravam o impulso das lutas populares por uma escola democrática, as vulgares mistificações psicológicas sobre as necessidades, relacionadas com uma pretensa natureza humana imutável e desligadas das condições sociais que as determinam, obscurecendo as vias e os efeitos da exploração capitalista e suscitando a ilusão de um progresso automático das condições de vida dos trabalhadores com o progresso das forças produtivas, prejudicam, de forma tangível, o desenvolvimento das lutas contra a política econômica e social do poder dos monopólios. (SÉVE, 1979, p.23).

Portanto, a luta política por uma escola democrática na França passava por uma luta superestrutural em que a psicologia burguesa deveria ser posta a nu como entrave, como produtora de uma concepção de mundo que legitima relações de dominação e poder. Ou seja, a luta não se desenvolve a contento porque parte da classe trabalhadora acredita em explicações tidas como científicas. Parte do sucateamento das condições de ensino e as decorrentes diferenças da qualidade, como consequência das diferenças de classe social, são mascaradas por uma perspectiva que afirma os dons intelectuais como restritos a um certo estado de natureza que a escola tão somente faria desabrochar. Em última instância, riqueza e pobreza parecem ser oriundas das capacidades intelectuais e, desta forma, para que investir na qualidade de ensino da educação dos filhos dos trabalhadores se a escola apenas desenvolve características já postas pela natureza? Ou, para que oferecer aos trabalhadores saberes tidos como mais intelectuais – bases para o refinamento artístico e cultural – se o que é necessário à sobrevivência é um mero “saber fazer” embasado numa perspectiva tecnicista e utilitarista sob a égide das necessidades do trabalho abstrato? Uma discussão aparentemente antiga, fora de moda, ainda traz como reflexo uma perspectiva que afirma a soberana dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Já foi mais do que discutido o papel da educação formal na legitimação desta dicotomia. Sève, entretanto, destaca um elemento importante: o papel da

explicação psicológica transcendendo os limites ideológicos da neutralidade científica, oferecendo as bases de uma explicação geral que imobiliza os trabalhadores e parte de seus intelectuais orgânicos.¹ Assim, seria um dos papéis do marxismo o desvelamento destas explicações evidenciando seu comprometimento com os interesses de classe. Entretanto, não bastaria refutar a psicologia burguesa apenas a partir da crítica. O saber para ser crítico deve estruturar também uma prática crítica que seja embasada em aspectos centrais da ciência que quer destruir como falsa para, depois, substitui-la por uma ciência com preocupações similares dotada de um método aliado a uma ação efetivamente transformadora. Como aconteceu com a economia política, era imposição prática pensar uma psicologia crítica que subsidiasse a prática crítica.

A questão central, para Sèvre, entre a Psicologia e a Antropologia traduz-se pelo que chama de “nó de todos os problemas” qual seja, entender as mediações entre a marcha geral da sociedade e a vida dos indivíduos. Uma teorização do que seriam estas mediações diz respeito às bases de todos os problemas referentes à Psicologia tal como se encontraria seu desenvolvimento. Sèvre identifica aí um problema sério para o materialismo histórico: a ausência de uma clara teoria do indivíduo concreto, ausência que determina resultados negativos para a atração de intelectuais simpáticos, a causa dos trabalhadores, mas que intuem no marxismo uma filosofia que dilui as individualidades no amálgama amorfo das relações sociais de produção. Para uma compreensão psicológica que nos leve a entender os indivíduos concretos, é tarefa histórica do marxismo a difusão de uma concepção de mundo que mostre claramente o que são os indivíduos como síntese de múltiplas determinações. Essa demonstração, evidentemente, não pode ser meramente retórica e sim respaldada por criteriosa análise empírica. Aqui entramos na

¹ Saindo da situação francesa exemplificada por Sèvre, vale a pena referir Patto (19...) que discute com toda propriedade o perverso papel desempenhado pela psicologia dos “dons” e das “aptidões naturais” à situação brasileira.

terceira tarefa que é mais uma imposição. Cabe ao marxismo dar a psicologia o que ela não consegue por si mesma realizar, ou seja, produzir uma teoria da personalidade que possa resgatar o indivíduo como síntese de múltiplas determinações e, por decorrência, oferecer à história, à economia e à cultura papéis mais relevantes até aqui não desempenhados no pensamento psicológico clássico.

Existe, na obra de Sèvre, duas recusas fundamentais: uma oposição intransigente a todas as formas do que rotula como idealismo e a luta permanente a toda e qualquer naturalização imanentista do psíquico. Por essencialmente negar essa "naturalização", os marxistas tenderiam a refutar a totalidade do conhecimento psicológico como ideológico. Mas, na visão de Sèvre, se é verdade então que o marxismo intenta a construção de uma sociedade comunista, necessariamente estaríamos falando sobre indivíduos concretos "a cada um segundo suas necessidades". Donde, no comunismo, a noção de "necessidade pessoal" ter que ser elevada ao nível de categoria econômica principal. Não seria uma das tarefas do marxismo a construção de uma ética que preconizasse a liberdade do desejo individual inserido na coletividade? A bandeira utópica "a cada um segundo as suas necessidades" não estabelece claramente a singularização, a diferenciação, a diversidade do agir humano como fundamentais para uma nova sociedade que possa realizar muitos dos aspectos da ideologia burguesa como verdade concreta? Se os indivíduos começarem a perceber seus gestos como lógica e coerentemente entrelaçados a outros gestos antes tidos como "puramente" individuais, se os indivíduos perceberem que as ações são mutuamente determinadas poderiam, em tese, romper com o fetiche do "gesto restrito a si mesmo". Esse rompimento poderia constituir um hábito de novo tipo em que a percepção do gesto individual como algo sempre interdeterminado passasse a ser um dos agentes aglutinadores de nova sociabilidade. Trata-se, entre outras tarefas fundamentais, de se imaginar os processos educacionais de uma sociedade que preconize o trabalho concreto como núcleo de sociabilidade e não mais o trabalho

abstrato e sua consequência direta na subjetividade, qual seja, o fetiche da mercadoria.

Imaginando-se o processo de transição de uma sociedade marcada pela forma mercadoria para uma sociedade marcada pelo trabalho concreto, tarefas emergenciais se imporiam: como educar e/ou reproduzir os indivíduos concretos para as necessidades impostas por uma nova sociedade? Como efetivamente realizar essa tarefa se não possuirmos uma clara teorização do que seja esse indivíduo concreto? Por outras palavras,

se é verdade que o comunismo substituirá ao governo dos homens a administração das coisas, pode igualmente afirmar-se, segundo parece, que, no mesmo movimento, substituirá a prioridade da produção das coisas pela formação dos próprios homens. (Id., Ibidem., 1979, p. 35).

Ou seja, tratar-se-ia de buscar a plenitude da fórmula proposta por Marx e Engels para o salto do reino da necessidade para ao reino da liberdade. Sêve intui a importância de uma psicologia científica como aliada para tal realização. O comunismo em construção deve incorporar em si uma ciência da personalidade, pois sua tarefa primordial não é mais a produção de coisas, mas a própria produção de homens concretos que produzem os seus bens materiais imersos numa nova sociabilidade que não é de forma alguma natural, mas sim histórica. Por ser histórica, precisa ser reproduzida em seus aspectos positivos e continuamente transformada em suas deficiências buscando o ganho qualitativo na produção que permita aos homens realizarem suas individualidades com base na realização de suas necessidades. A incorporação dessa preocupação é fundamental para que o homem possa finalmente controlar todas as forças naturais e, talvez mais relevante ainda, suas forças internas ainda meio desconhecidas.

Depois de destacar as características do que seria uma ciência madura e argumentar sobre a sua ausência em relação à psicologia - o que traria os problemas da falta de uma delimitação mais precisa de objeto, da ausência de leis fundamentais

de desenvolvimento, falta de procedimentos investigativos claros, a não presença de um instrumental conceitual que seja coerente e, por decorrência, uma teoria geral que dê conta da sistematização precisa e lógica da riqueza empírica já coletada – Séve nos leva ao que chama de “problemas de definição”, ou seja, o que seria uma psicologia da personalidade? Essa questão não apresenta apenas problemas por resolver, mas, na visão de Sève, problemas que são insolúveis. Para efeito de ilustração, enunciaremos estes problemas:

- 1) Dualismo espiritualista: Algumas teorias tendem a perceber o psíquico como atividade essencialmente distinta da atividade nervosa que lhe é correspondente. Nestas perspectivas, o psiquismo pária absoluto. Esta problemática ganha corpo nos casos em que o terapeuta reduz grosseiramente a sequela neurológica ou os distúrbios metabólicos, causadores de inúmeras expressões comportamentais, aos problemas mal resolvidos no desenvolvimento do psiquismo infantil. Diante da disfunção da tireóide, um pai autoritário e castrador, frente a quadros de epilepsia que produzem alterações comportamentais às reminiscências de atos sexuais dos pais vistos pela criança. Um fantasma psicanalítico assombra os consultórios e os imaginários reatualizando a todo o momento os conflitos perdidos na obscuridade da infância e completamente descolados da realidade concreta vivenciada pelo indivíduo. Nas perspectivas psicológicas ditas libertárias e humanistas, encontramos os sonhos pequeno-burgueses fantasiados de teorias da subjetividade que afirmam que, mesmo nas situações de mais extrema limitação e miséria, o homem é ainda capaz de mostrar sua tendência imanente ao desenvolvimento num sentido harmônico e positivo. O terapeuta então se compraz na alegria de descobrir as flores de lótus em meio à lama e ao lixo. Aqui ainda se esconderiam os velhos avatares de uma psicologia como “ciência da alma”,

que afirma um ente espiritual imanente vestindo-o com o traje a rigor da ciência. Certa vez, vimos uma reportagem de televisão que falava a respeito de crianças maltrapilhas no Recife, sem comida e escola, que eram capazes de desenhar histórias em quadrinhos com tocos de carvão nos ladrilhos das calçadas ganhando trocados para sobreviver. São como as "batatas" de Carl Rogers que, mesmo nas condições mais adversas, são capazes de brotar por conta da imanente tendência ao desenvolvimento que existe em todos os homens. O problema é que os homens não são batatas e se buscamos uma imanência do desenvolvimento acabamos por nos esquecer das relações sociais que produzem a base para qualquer desenvolvimento coletivo e pessoal. Perceber a potencialidade humana imersa na miséria apenas afirma não o que o homem é capaz de fazer mesmo que restrito, mas sim o que ele deixa de fazer quando a violência de classe impõe a restrição das capacidades.

- 2) Redução absoluta do psíquico ao físico: Por estas definições, o psíquico nunca seria outra coisa senão atividade nervosa em que o psicológico é devorado em proveito das ciências de cunho biológico. Aqui inverte-se a velha lógica de Marx: a anatomia do macaco é a chave da anatomia do homem. A psicologia animal oferece as bases do comportamento humano reencontrando o animal atávico que vive dentro de nós. Todas as expressões do psiquismo, das mais simples às mais complexas, encontram seu nexo causal nas explicações do funcionamento cerebral e/ou na implacável determinação de nossos genes. Esta redução está viva e presente quando psiquiatras tratam os problemas psicológicos oriundos diretamente das condições concretas de existência dos indivíduos como fenômenos comportamentais redutíveis a virtuais desequilíbrios metabólicos da atividade nervosa. As ansiedades decorrentes da fome e do desemprego

podem assim ser atuadas por eficientes ansiolíticos. A perda corriqueira de projetos de transcendência derivada de mudanças crônicas na estrutura da vida concreta das pessoas pode ser “perfeitamente” contornada pelo uso da fluoxetina, o nosso “soma” contemporâneo.

- 3) Unidade entre o psíquico e o fisiológico: Essa afirmativa, num primeiro momento, pareceria óbvia. É necessário defender e reafirmar a unidade entre o aspecto psicológico e o fisiológico, o objetivo e o subjetivo, que a Fisiologia e a Psicologia, apesar de serem ciências distintas, estudariam um objeto único, ou seja, o psiquismo sob duas óticas distintas. Mas aqui Sèvre nos apresenta uma nova problemática. A diferença de enfoque entre a Fisiologia e a Psicologia seria constituída a partir de subjetividades diferenciadas sobre um objeto puramente uno ou então seria uma diferença baseada numa distinção real determinada pelos aspectos constituintes do próprio objeto? O que será necessário? Um estudo psicológico restrito em pontos de vista parcelares sobre o psiquismo e que efetuaria subjetivamente uma abstração do seu aspecto neurofisiológico? Ou tornar-se-ia necessário um estudo unitário e integral que em suas propostas de investigação e análise não abstrai a nenhum dos seus aspectos constituintes, que possa sobressair-se como uma ciência materialista do psiquismo humano? A resposta para este problema é perseguida até os dias de hoje e, parece, não terá solução breve a contento dentro das próprias categorizações propostas nos limites de uma psicologia burguesa. Na verdade, Sèvre intui essa solução como uma das tarefas do marxismo. Se a Fisiologia e a Psicologia necessitariam construir uma espécie de linguagem tradutora entre seus achados, a tarefa mesma desta construção torna-se impossível na medida em que não se perceba as problemáticas propostas pelos diferentes enfoques como processos constitutivos e contraditórios do próprio objeto que se investiga.

A seguir Sève aponta o fato das teorias de personalidade não possuírem "conceitos de base" embora os utilize o tempo todo. Assim, como uma ciência poderia elaborar seus conceitos de base sem possuir um conhecimento adequado da natureza de seu objeto? Conceitos como "instinto", "necessidade" e "desejo" possuem, ao mesmo tempo, significações biológicas e sociais. Sève ressalta então a importância do conceito de "necessidade":

O conceito de necessidade é, de imediato, passível de articulação com o materialismo histórico, sendo precisamente por isso que, sem dúvida, em regra geral, depreciado, inclusive afastado pelo vulgar idealismo psicológico. E, contudo, não pode ser, propriamente falando, considerado como um conceito psicológico primordial. (SÈVE, 1979, p. 50).

Fazendo uma analogia com a ideia marxiana de que o que é determinante numa fase anterior de desenvolvimento social não é necessariamente o que determina a fase ulterior, Sève ressalta que a ideia de necessidade em seu sentido biológico parece ser procedente quando pensamos o homem primitivo, entretanto, essa forma de base do comportamento – explicá-lo e significá-lo a partir da necessidade de água, alimento e sexo – não oferece subsídios para compreender porque o norte-americano médio se alimenta no Mc Donald's enquanto, no Himalaia, o nepalês adora tomar leite de cabra com manteiga derretida. Em Psicologia, parece ser verdade a máxima marxiana de que "a anatomia do homem é a chave para a compreensão da anatomia do macaco". Ainda que "necessidade" fosse aceito como um conceito de base para os primeiros anos de vida – o que é muito discutível – isso não significa necessariamente que possa ser aceito como conceito de base para o desenvolvimento da personalidade como um todo. Se for verdade que a essência do homem é nascer no sentido biológico da expressão – dotado de um conjunto de comportamentos estereotipados pelos reflexos e instintos, fundamentais para a sobrevivência – ele só se hominiza na medida em que assimila o patrimônio cultural da humanidade,

ou seja, o patrimônio humano objetivamente acumulado no mundo social. De fato, o homem não é homem porque tem necessidade de se alimentar de leite ao nascer, ou, o homem não é homem porque tem de sugar o bico do seio por força dos seus instintos. O homem só é homem pela plasticidade de suas ações, por tudo aquilo que nega suas mensagens naturais subordinando-as. Sendo assim, o homem só é homem na medida em que o seio possa ser substituído pela mamadeira e o leite, por um produto com dezenas de subprodutos em sua composição que, devidamente estudados, podem nos contar a história da agricultura, da engenharia de alimentos e das formas como ocorrem as relações sociais de exploração no campo. O homem só é homem na medida em que se estrutura todo um conjunto de ritos religiosos em torno do gesto da amamentação com interpretações diferenciadas do mesmo gesto de cultura para cultura. O homem só é homem quando precisa urgentemente reeducar as mulheres para que voltem a amamentar seus filhos sob pena de expô-los a maior probabilidade de doenças da infância. O homem só é homem quando precisa criar formas de significação do ato de amamentar que não estão postos de forma alguma num psiquismo imanente. A teoria psicológica das necessidades não consegue fazer emanar o cultural e o econômico do biológico sem reduzi-los a uma expressão espasmódica da necessidade de comer e beber. Da mesma forma, não podemos intuir o psiquismo como mero instrumento da escala evolutiva para fazer o homem obter suas satisfações naturais de forma mais eficiente:

Com efeito, sob a sua forma mais desenvolvida, as necessidades humanas não são, de forma alguma, a expressão de uma natureza humana ante-histórica, infra-social, e absolutamente primária relativamente à atividade psíquica de que são consideradas como sendo a base, mas sim, em si mesmas, fruto, no que se respeita o essencial, da história humana, fruto dos homens no decurso da sua história, isto é, em primeiro lugar, do seu trabalho. Ora, se a necessidade é em si mesma um produto histórico

social, isso quer dizer que, muito para além de não ser a base da atividade psíquica, é essa própria atividade que desempenha um papel básico relativamente a ela. (SÈVE, 1979, p. 52).

Desta maneira, se o ato produtivo das condições de sobrevivência parece ser a necessidade primordial dos homens, a necessidade de consumir não é algo perdido no tempo e no espaço, não é algo que nasce do nada. A necessidade de consumir está entrelaçada à necessidade de produzir, mas não de consumir e produzir algo em abstrato e sim coisas, relações, processos com a clara demarcação da história social de indivíduos, grupos e classes sociais. O consumo como “carência” é ele mesmo um ato integrante da atividade de produzir, entretanto, é na produção em que a carência é de certa forma moldada e, ela mesma, constituída. Se a necessidade como ação pode ser monitorada e/ou deliberadamente criada, a necessidade nunca será de algo em abstrato e sim de coisas concretas. Essa é uma pré-condição fundamental para a sua satisfação. Se temos a “necessidade” de viajar até Marte, paciência, não iremos realizar por hora. Essa é uma tarefa para o meu ser social e não para meu ente individual e, provavelmente, só acontecerá num futuro com previsão incerta. No entanto, só posso a necessidade de “tomar sorvete” como algo plenamente realizável pelo meu ente individual não como uma tendência genética natural e sim como ato concreto da produção humana com seu interminável leque de determinações históricas. Logo, o ato produtivo de sorvetes ou de qualquer coisa nos leva à condição fundamental de toda a história: o trabalho e a produção de todos os meios de subsistência. Mas ainda assim:

[...] deixamo-nos levar pelas aparências de um “materialismo da necessidade”, muito insidiosamente idealista mediante o desvio do biologismo [...]. É, em suma, um erro análogo àquele que consiste, em economia política, em considerar a esfera do consumo como a esfera básica e a da produção como a esfera derivada. (SÈVE, 1979, p. 52).

Para Sève, este erro não é de forma alguma inócuo. Acarreta novos erros em sequência. Em Psicologia, identifica a questão da seguinte forma: todos os esquemas de psicologia motivacional tendem a ser construídos com base na relação Necessidade, Atividade e Necessidade (N-A-N), ou seja, toda a atividade humana fica reduzida como decorrência da busca de satisfazer necessidades. Desta forma, perde-se de vista o caráter da ação como instituidora de novas necessidades, ou seja, as necessidades humanas, como tais, só podem ser percebidas como decorrências do que Sève, usando uma metáfora econômica, chama de "reprodução alargada da atividade". Trocando em miúdos, a necessidade de manter nossos corpos hidratados não explica nossa necessidade de beber coca-cola e a necessidade de beber coca-cola é qualitativamente diferente da necessidade de beber leite que é qualitativamente diferente da necessidade de tomar sorvete, que é qualitativamente diferente da necessidade do sertanejo procurar água para literalmente não morrer de sede. Cada necessidade é historicamente constituída, determinada por elos intermináveis de ações humanas articuladas no presente e no passado. Quando a criança de quatro anos vendo televisão pergunta aos pais quando poderá beber a cerveja que "desce redondo", estaríamos vendo a necessidade de beber cerveja "em embrião". Claro que cedo ou tarde descobrirão o gene que impele os homens a beberem cerveja, apesar da história e da cultura.²

Ao contrapor o esquema N-A-N por Atividade, Necessidade e Atividade (A-N-A), Sève apresenta uma forma diferente de pensar a Psicologia que, em tese, seria cara ao marxismo. Aqui o projeto proposto por Sève parece ser similar àquele por Marx. Se, para entendermos as ideias sobre a realidade, temos que observar a realidade, se para entender como o

² Maldosamente sempre pergunto aos meus alunos, que buscam intuir uma certa base genética do etilismo, se existiria um gene para a cerveja na Alemanha, uma para a cachaça de rolha no interior de Minas Gerais e outro para a vodka na Rússia e se os Quackers nos Estados Unidos são Quackers porque são geneticamente imunes ao desejo de beberem uma *budwiser* gelada.

homem imagina suas condições de existência, temos de entender antes o que são estas condições e como os homens as constróem cotidianamente, parece ser razoável pensar que o psiquismo humano é, em última instância, uma decorrência de sua prática, das formas como concretamente intervêm sobre o mundo. É este movimento de atuar concretamente sobre a realidade o agente gerador das necessidades efetivamente humanas e não o contrário. Não são as necessidades animais dos homens que constituem seus traços humanos na realidade concreta.³ Mas, e em relação a outros conceitos aparentemente fundamentais? O que dizer das expressões “comportamento”, “instinto”, “estrutura”, “atitude”, “função” que parecem promissoramente estar situadas no campo da “atividade”; elas poderiam satisfazer a necessidade de um verdadeiro fundamento para uma teoria da personalidade que permitisse perceber os indivíduos concretos? Sève não tem dúvidas sobre isso:

³ A título de exemplo, há pouco mais de dez anos, podíamos viver perfeitamente sem a presença de telefones celulares. Hoje o telefone celular invade espaços de socialização, está presente nos restaurantes, nos cinemas e bares, nas salas de aula, toca repentinamente enquanto estamos no banheiro. O barateamento progressivo do seu custo vai disseminando o uso extensivo do telefone que agora pode ser adquirido por um número mais amplo de indivíduos. A utilização do celular gera novas necessidades, media novas formas e/ou possibilidades de comunicação. Toda uma indústria de acessórios se estrutura a partir disso. O telefone invade então o campo das artes e oferece novos sentidos e possibilidades no cotidiano. Agora podemos falar com a namorada em qualquer lugar ao mesmo tempo em que o marido ciumento cria a ilusão que pode controlar o paradeiro da mulher “localizando-a” pelo telefone. A nossa necessidade de comunicação vai cada vez mais sendo ampliada a partir das novas possibilidades da tecnologia e do conhecimento humanos que, na nossa sociabilidade, demarca e aprofunda a lógica da mercadoria instaurando a “necessidade visceral” de se possuir um telefone celular, mesmo que ele toque nos momentos mais inconvenientes. Por tocar em momentos inconvenientes, seu uso extensivo determina então a estruturação de códigos de conduta, com normas permitindo e/ou inibindo o seu uso o que, depois, ao mesmo tempo em que gera novas estruturas normativas sobre os costumes, determina a necessidade de transformação das utilidades de alguns modelos. Assim, se o telefone não pode tocar numa igreja ou num cinema, faz-se o telefone que pode vibrar. Esse raciocínio frente ao telefone celular, em tese, pode ser aplicado a qualquer coisa produzida pelo homem e que se encontre disseminado socialmente. A atividade de produzir coisas produz a coisa que gera novas necessidades instaurando novos comportamentos frente às coisas produzidas e frente aos homens que produzem e/ou utilizam as coisas.

Com efeito para que determinados conceitos possam desempenhar o papel capital de conceitos de base numa ciência, não bastam que descrevam e delimitem, com maior ou menor êxito, os fenômenos que nela se observam com mais frequência, sendo, sim, preciso que, em muito maior medida, exprimam, em si mesmos ou nas suas relações mútuas, as contradições determinantes que caracterizam a essência do seu objeto. (SÈVE, 1979, p.54).

Para Sèvre, a identificação das contradições de um objeto de investigação é de fundamental importância para os marxistas, e mais, a descoberta de conceitos correspondentes a esta contradição é critério fundamental para a definição da maturidade de qualquer ciência. No caso da economia política, Marx identificou as contradições de base entre a utilidade e o valor no seio da mercadoria, entre o sentido concreto e abstrato do trabalho social. Da mesma forma, existiriam contradições na estruturação das personalidades e individualidades, entre o coletivo e o idiossincrático, entre aquilo que determina a motivação biológica e a saciação. É por isso que a Psicanálise parece atrair um público cativo. Ela demonstra que explicações mecânicas da subjetividade estão fadadas a fracassar no seu poder heurístico. As relações de oposição identificadas por Freud (transferência-contratransferência, instinto de vida e de morte, libido objetal e narcísica) estabelecem um sentido novo ao sintoma neurótico que rompe o paradigma da Psiquiatria clássica, que só o percebia como estereotipias de base neurológica. O sintoma, como tal, é a síntese de contraditórios conflitos submersos na psiquê, é a peça que nos expõe um drama mórbido cujo palco é o corpo.

Embora Séve não reconheça um sentido verdadeiramente dialético na Psicanálise (chamando-a de concepção pré-dialética), identifica nela, bem como em outras teorias psicológicas, a contradição entre indivíduo e sociedade como basal. Isto feito, assume claramente uma posição: a contradição é absolutamente falsa. Em primeiro lugar, é falsa porque a oposição entre hereditariedade e meio ambiente, entre inatismo e aquisição, entre natureza e cultura, em síntese, entre

coordenadas biológicas e condições sociais não oportuna mais um biológico “puro” a um social imanente. Suas relações de oposição não se dão por aspectos internos e inerentes desta mesma relação e sim, fundamentalmente, por aspectos que extrapolam a natureza e que já possuiriam o toque da mão humana. Se a vida e a morte, como fenômenos, seriam emanações de uma dada natureza, os aspectos sociais da vida humana tendem a tornarem a vida e a morte hominizadas. Fica difícil imaginar o dono de uma grande fábrica morrer por intoxicação oriunda das tintas e solventes utilizados pelos operários e, suspeitamente, mineiros de carvão terem uma média de vida menor do que a média de vida dos banqueiros. Da mesma forma, se podemos encontrar amebas de maneira democrática nas análises clínicas nas fezes de ricos e miseráveis, a manifestação morbigênica da ameba (a amebíase) é particularmente letal àqueles que não podem comer todos os dias. Além disso, as doenças possuem história, ou seja, elas são transitórias, atacam perfis diferenciados de população de um momento histórico para o outro, sua proliferação e/ou controle dizem respeito à forma como o conhecimento produzido pela revolução das forças produtivas é distribuído e controlado. A tuberculose, doença da fome e da miséria, já foi um dia maneira romântica de morrer, doença que atacava poetas, músicos e escritores. Depois da invenção dos antibióticos, é impossível explicar a prevalência de tuberculose sem levar-se em consideração as políticas públicas de saúde, a forma como as classes sociais estabelecem seus conflitos, as maneiras mais ou menos peculiares como diferentes grupos significam sintomas e funcionamento orgânico. Há muito a tuberculose não é mais uma expressão do niilismo romântico. Ela é doença do miserável e da ausência de uma política de saúde que privilegie os interesses populares. Assim, o mundo posto fora do homem, incluindo até seus bacilos e vírus, não é mais, como nos alerta Marx nas *Teses contra Feuerbach*, um mundo natural puro. Pardais descendentes de pardais portugueses trazidos pelo Marquês de Pombal e à sombra de uma mangueira Indiana podem ser nossas doces companhias

numa praça em Fortaleza. O vibrião da cólera vem feito um Jonas enfurecido no ventre do peixe importado da costa do Pacífico para vicejar numa lagoa cearense que recebe esgoto sem tratamento. As fezes do meu vizinho relacionadas à falta de uma política de saneamento podem determinar como se configura meu estado de saúde. Portanto, o simples contágio de uma doença extrapola os limites biológicos.

Assim, a dicotomização absoluta entre indivíduo e sociedade seria falsa porque as coordenadas biológicas podem também ser coordenadas sociais disfarçadas. Os jornais diariamente noticiam as maravilhas descobertas pelo projeto "Genoma". A passos largos, estamos produzindo o mapeamento do código genético do homem a tal ponto que hoje não estamos longe de possibilidades antes restritas aos filmes de ficção científica. Descubra-se a chave do código genético e teremos fígados "humanos" a partir de porcos. Clareie-se as coordenadas ocultas do DNA e a vida poderá ser prolongada por décadas. Realmente, é reconfortante nos contaminarmos de otimismo e imaginar um mundo onde as mazelas humanas possam ser minimizadas, onde finalmente a terra de onde jorra leite e mel transgênicos possa matar a fome de todos. Entretanto, volta e meia, a mídia nos fala da enzima beta responsável por fazer o jogador compulsivo, o que poderia derivar a ideia da existência de um gene que nos impele a pegar o primeiro avião e ir para Las Vegas ou gastar o mirrado salário mínimo na loteria estatal no país onde o jogo é proibido. O "mapeamento" em breve poderá explicar a escolha por times de futebol. Ironias à parte, antes de um antagonismo entre o biológico e o social, talvez o que a genética esconda com suas descobertas seja nada mais nada menos do que um antagonismo da sociedade consigo mesma como fazia Herbert Spencer ao intuir uma "seleção natural" pseudodarwinista para explicar a existência de ricos e pobres. Como brilhantemente intui Sève, ao fechar os olhos para as determinações sociais sobre o que é chamado de "hereditariedade" ou "meio ambiente", a Psicologia vai buscar no formalismo matemático a folha de videira que encobre a vergonha da miséria dos

conceitos de base. Ao assim fazê-lo, complementaríamos, a Psicologia rende homenagens a fetichização numérica, tão cara ao nosso cotidiano inebriado pelos recordes, pela delimitação precisa do tempo, pelo ordenamento sistemático da vida e do cotidiano.

A seguir Sève nos propõe a discussão sobre qual, de fato, seria o contributo do marxismo à Psicologia. Existiria uma Psicologia marxista? Ou seria mais apropriado falar-se em uma concepção e usos marxistas da Psicologia? Note-se aqui que o sentido de adjetivação não é uma questão meramente formal, pelo contrário. Nas ciências humanas, todo saber, em maior ou menor grau, tem clara orientação prescritiva sobre a ação dos homens, obedecendo, portanto, uma orientação ideológica e um caráter de classe. Leituras contemporâneas a Sève, principalmente de obras oriundas do Estado Soviético, percebiam na perspectiva pavloviana uma psicologia materialista dialética. Outras vertentes intuíam que a própria psicologia pavloviana era a prova cabal da "materialidade" do psiquismo, donde, ela ser uma prova empírica do materialismo dialético. Não entraremos na polêmica do quanto os cães de Pavlov estavam preocupados com a revolução proletária mundial e se, ao salivarem ao som da sineta, demonstravam cabalmente a luta de classes como motor da história. Ressaltaríamos que o exercício da busca de uma "psicologia marxista" em Sève é rigorosamente inútil, ainda mais se tomar por base uma psicologia que reduz a subjetividade e a cognição a mera expressão de reflexos e de seus condicionamentos. A busca de uma psicologia que "comprove" o marxismo ou, de uma psicologia dele diretamente derivada seria como se pretendêssemos afirmar que:

[...] os princípios do materialismo dialético contêm, antecipadamente, as futuras verdades científicas – por exemplo, em psicologia – é um pouco da mesma forma como a língua francesa conter antecipadamente, as obras primas da literatura futura: a única coisa que falta é um qualquer modo de dela as extrair, mais do que o esforço de as escrever. (SÈVE, 1979, p. 65).

Aproveitando a metáfora de Sèvre, não podemos intuir que o português poderia conter de antemão *Dom Casmurro* e o *Diário de um Mago*. Da mesma forma, o marxismo, como uma leitura crítica e prática da realidade, rigorosamente, não traz em si mesmo uma "antropologia marxista", uma "sociologia marxista" e, o que nos interessa de perto, uma "psicologia marxista". A rigor, uma psicologia marxista é pretensão infundada. O que poderíamos pensar é uma psicologia no âmbito do espírito do Marxismo. É uma certa leitura marxista da realidade que produz um olhar sociológico que se inspira no marxismo, produção esta fruto da ação intelectual e política de homens que viveram depois de Marx. Este é o desafio que Sèvre intui para os psicólogos, qual seja, perceber a perspectiva de crítica ideológica que o marxismo oferece para que a Psicologia possa depurar-se de seus conteúdos a-históricos e burgueses. Além disso, o marxismo oferece uma "política de trabalho", uma forma de ver a realidade que não mais se acomoda em contemplá-la, mas que também insere-se na busca de sua transformação. E o que seria uma psicologia que não vivesse mais o "princípio da realidade", mas que contrapusesse o "princípio do desejo" de um novo real? Isso nos leva a uma outra direção. Para conscientemente atuar sobre o real, essa psicologia deve buscar no marxismo o guia epistemológico que destrua a ideia de neutralidade científica e/ou seu desdobramento mais claramente ideológico, qual seja, de que a ciência só é ciência por conta da sua pretensa neutralidade. Para Sèvre, a busca de formas "neutras" de investigação em ciências sociais e o encastelamento da pesquisa "neutra" em Psicologia apenas demonstram o quanto recuamos sob a pressão multiforme da burguesia em busca de construir a sua "verdade", de que a sociedade é tão "neutra" quanto o é a prática científica nos laboratórios. Por outras palavras:

[...] se o nascer da filosofia marxista põe a termo a quimera de um conhecimento 'filosófico' dos objetos científicos, marca, ao mesmo tempo, a aurora de um conhecimento científico dos objetos filosóficos: aí reside a outra faceta da filosofia do materialismo dialético. (SÈVE, 1979, p.70).

Assim, intui-se na perspectiva de Sève que a "teoria da personalidade" com base marxista é antes de tudo o desdobramento de uma teoria marxista do conhecimento, não só sobre como se configura o conhecimento, mas como se constrói o sujeito singular que conhece. Para tal empreitada, Sève afirma que o marxismo deve ajudar a Psicologia a subsidiar-se em conceitos básicos e leis que definam com clareza seu objeto ao mesmo tempo que, formulando-o, possa atuar concretamente na sua mudança. Isso porque as teorias de personalidade são sempre teorias do conhecimento, por isso, devem ser fundamentalmente criticadas. Sève então lança um novo problema:

Será que não haverá, então, interesse em refletir sobre o fato de que várias leis fundamentais do desenvolvimento social - a começar a mais fundamental de todas - foram formuladas por Marx sob a forma de leis de correspondência necessária? Se se tiver em linha de conta que leis deste tipo são, por excelência, capazes de exprimir, a diferentes níveis, o determinismo interno de um ser estruturado em vias de desenvolvimento, isto é, que são susceptíveis de aliar o maior rigor na designação dos processos necessários o maior cuidado na aplicação às situações concretas infinitamente diversas e mutáveis, chegar-se-á a idéia de que a psicologia da personalidade não perderia, efetivamente, o seu tempo em refletir sobre as leis de correspondência necessária. (SÈVE, 1979, p.74).

O que se preconiza então é a busca dos tais conceitos de base. Se a Psicologia, cronicamente, trabalha com um certo sentido de "essência humana" e se, por "essência", o marxismo intui, em contraponto crítico a toda filosofia especulativa, o conjunto das relações sociais que os homens estabelecem entre si como marco primordial no que se entende como produção material de sua existência, é na forma como os indivíduos significam essas relações, do nível de consciência permitido por um dado estágio das forças produtivas, que poderemos perceber as raízes da ideologia. Isso torna possível a formação de uma autêntica teoria do conhecimento. Nesse

momento, Séve nos diz claramente a que veio. A psicologia da personalidade, como ciência da individualidade humana concreta, ciência que inteta explicar e compreender como a singularidade se constitui no coletivo, deve, necessariamente, construir uma articulação com uma concepção científica geral do homem que o materialismo histórico constitui. Para tal empreitada, uma psicologia da personalidade de base marxista deve buscar as leis gerais de desenvolvimento intuídas por Marx para o desenvolvimento da sociedade. Se esse posicionamento é evidentemente criticável, se ele nos coloca a questão de qual marxismo fala Séve e se, necessariamente, a relação de correspondência por ele intuída não colocaria o psiquismo num papel excessivamente subalterno, ainda assim, Séve recoloca um problema fundamental da Psicologia e que está longe de ser superado: "Qual é a concepção do homem na qual em suma" vocês [os teóricos da personalidade não marxistas] se fundamentam?" (p.77). Novamente, a Psicologia quer transformar os gestos humanos, quer molecularizar esses mesmos gestos, quer racionalizar o comportamento, medi-lo precisamente, prever a ação humana, controlar e moldar sem tornar claro ou mesmo se propor a responder uma questão "singela": "O que é o Homem". Quando pensa essa questão, a maioria das teorias de personalidade parecem responder, na verdade, o que é um pretenso homem não hominizado, ou seja, pensa encontrar a natureza do homem em sua expressão biológica ou numa perspectiva metafísica. Nas palavras de Séve:

Não basta portanto, questionar socraticamente a psicologia para a obrigar a confessar que não pode definir, por si mesma, os seus fundamentos, tratando-se sim, de lhe fornecer os materiais teóricos existentes, graças aos quais ela pode defini-los. (SÉVE, 1979, p.79).

Note-se que Séve fala em "leis de desenvolvimento para a personalidade". Se o capitalismo ou qualquer formação social tem suas leis de desenvolvimento, então, algo que seja oriunda das relações sociais de produção também teria. E

mais, a personalidade teria uma certa correspondência em seu desenvolvimento com as relações objetivas de onde ela em última instância derivaria. Até aqui mostramos que Sèvre tende a intuir os possíveis efeitos que determinadas relações objetivas – como a forma valor e a forma dinheiro, o trabalho abstrato e concreto – teriam na construção de uma dada personalidade social ou o que Marx chamava de formas sociais de individualidade e mesmo nas ilusões abstratas das formas tradicionais de explicação psicológica. Acreditamos ser este um dos principais problemas do pensamento de Lucien Sèvre. Se sua virtude está na afirmação sobre a vacuidade do pensamento psicológico no que tange a análise da conduta inserida na realidade e na busca de elucidar as reais determinações destas mesmas condutas, Sèvre peca por produzir noções de correspondência excessivamente diretas. Se as categorias econômicas intuídas por Marx determinam processos no nível do comportamento individual e na constituição de personalidades coletivas e/ou individuais, tratar-se-ia então de se buscar entender, com bases empíricas claramente postas, como de fato isso ocorreria. Transposições diretas de categorias econômicas para o campo da ação individual assumindo-se de antemão um posicionamento de excessiva subalternidade da segunda em relação à primeira pode conduzir a conclusões um tanto forçadas. Inadvertidamente, Sèvre pode produzir com essa tendência de análise uma nova abstração de base economicista em que, sutilmente, abstrairia a conduta do indivíduo reduzindo essa mesma conduta a uma base econômica que é tida quase como uma “causa inicial” de tudo o que ocorre na vida singular do sujeito. Se, em última instância, o indivíduo parece ser determinado pelas relações sociais, essa conclusão, por si mesma, não parece ser uma evidência explicativa para elucidar a contento a conduta e a individualidade como processos multideterminados. Isso porque se corre o risco de esquecer algo muito importante, qual seja, das categorias mediadoras entre os indivíduos e as relações sociais. Se, em última instância, os indivíduos são determinados pelas relações sociais, há de se lembrar sempre que as relações

sociais são criações humanas e que, para chegarmos àquilo que Marx chamava de última instância, deve-se percorrer um trajeto muitas vezes longo e íngreme. Assim, cada biografia e cada forma social de individualidade deve possuir inúmeros processos mediadores que configuram a totalidade da relação entre o indivíduo e suas relações sociais, de onde o indivíduo deriva, é verdade, mas não podendo ser reduzido a uma mera consequência destas. Mas busquemos outros exemplos de como um certo espectro economicista parece enfronhar-se no pensamento de Sèvre.

Sèvre enfatiza que um dos problemas da Psicologia é a questão dos limites do crescimento psíquico da sua natureza, das suas origens e dos meios mais apropriados para alargar esse crescimento. Os subsídios para tal poderiam ser oferecidos a partir dos dados obtidos da Neurofisiologia. O problema é que as observações do cotidiano demonstrariam que os limites do desenvolvimento das personalidades não podem estar restritos em alguns de seus aspectos essenciais à noção de limite biológico até porque, o que chamamos de limite biológico parece ser sempre extrapolado pela revolução das forças produtivas.⁴ Assim, Sèvre identifica uma discordância entre os limites impostos pela biologia humana e os limites do desenvolvimento histórico e acaba por comparar esse “descompasso” com aquilo que acontece com o desenvolvimento das forças produtivas:

Também neste caso o materialismo histórico desempenha o seu papel de ciência-piloto. Marx observa em *O Capital*, o caráter extremamente bizarro, a uma primeira análise, do limite de crescimento do desenvolvimento das forças

⁴ Basta pensarmos, por exemplo, no desenvolvimento de todos os instrumentos que potencializam sentidos e capacidades humanas: diante da escuridão, os óculos infravermelhos. Frente à incapacidade de respirar embaixo d’água, a roupa de mergulho etc. O homem como “ser biológico” parece inverter a lógica adaptativa consagrada pela seleção natural. Nós não nos adaptamos ao meio e sim adaptamos o meio às nossas necessidades. Se temos calor, inventa-se o ar condicionado. Se temos a necessidade de materializar o sonho de Ícaro, eis que o gênero humano produz o avião. E a natureza em seu sentido biológico a cada dia mais se sujeita à vontade humana que redesenha rios, campos, florestas e lagos.

produtivas que acaba por entrar em contradição com a tendência do capitalismo para as levar incessantemente por diante, e que surge, nomeadamente, sob a forma da baixa tendencial das taxas de lucro. Ora, esse limite não é, de forma nenhuma, inerente às próprias forças produtivas, que podem perfeitamente aumentar para lá dele, tal como prova, concretamente, a substituição das relações capitalistas pelas relações socialistas. (SÉVE, 1979, p. 282).

No capitalismo, é o lucro e a relação dele com o capital utilizado que decidem sobre a extensão ou limitação da produção ao invés de ser a relação da produção com as necessidades sociais engendradas. Para Marx, é por isso que surgem os limites da produção. Ela fica estagnada não porque a satisfação das necessidades humanas foi realizada e sim quando a produção e a necessidade de lucro obrigam a estagnação da produção. Concluindo, o limite da produção constituir-se-ia a partir da inversão entre fim e meios do desenvolvimento da produção, entre atividade concreta e atividade abstrata:

O Capital e a sua própria atribuição de valor surgem como sendo ponto de partida e ponto final, motor e fim da produção; a produção não passa de uma produção para o capital e não o inverso: os meios de produção não são simples meios de dar forma, alargando-o continuamente, ao processo da vida em benefício da sociedade dos produtores. (MARX *apud* SÉVE, 1979, p. 283).

Bem, agora resta saber o que essa discussão sobre o desenvolvimento econômico do capitalismo teria a ver com a relação entre os limites do desenvolvimento biológico e os limites do desenvolvimento social. Cauteloso, Sève avisa que não quer realizar uma transposição mecânica das conclusões extraídas por Marx da lei da baixa tendencial das taxas de lucro no interior da economia capitalista e levá-la para uma teorização sobre a personalidade. Ao mesmo tempo, adverte que devemos refletir sobre a principal razão para que o capitalismo encontre um limite no desenvolvimento das forças produtivas: a produção se encontra subordinada à busca do lucro, a ativi-

dade concreta acha-se sujeita à sua forma abstrata. Assim, se essa inversão acha-se na base da economia capitalista, estará também na base da personalidade do trabalhador assalariado dentro desta economia. Dessa forma, Séve intui uma relação de correspondência entre o

fenômeno da tendência não natural para a estagnação das forças produtivas e o fenômeno da tendência não natural para a estagnação das capacidades da personalidade viva, no âmbito destas relações sociais. (SÈVE, 1979, p.283).

Assim, uma simples analogia entre um processo econômico e outro psicológico deixa de ser uma analogia e passa a ser uma determinação direta um do outro já que, logo a seguir Séve afirma que:

Numa personalidade em que o desenvolvimento da atividade concreta se encontra totalmente subordinado ao valor da força de trabalho será caso para nos espantarmos se as capacidades correspondentes do indivíduo tendem para a estagnação, na mesma medida em que o valor da sua força de trabalho se encontra estagnado, inclusive depreciado, de acordo com a lei da depauperação?. (SÈVE, 1979, p.283). (Grifos meus).

Afinal, seriam possíveis conclusões tão diretas? Parece um tanto óbvio, nunca é demais enfatizar, o erro crasso da Psicologia quando pensada sob o ponto de vista marxista. Como Politzer, Séve intui a necessidade de buscar nas relações sociais a chave dos mistérios do comportamento humano concreto. Entretanto, encontrada a "chave", restaria entender como analisar aquilo que é visto com a porta entreaberta. Para nossa percepção, Séve analisa as relações sociais com base em sua interpretação da relação estrutura e superestrutura. Se as relações sociais são a base e a personalidade, um dos aspectos da superestrutura, então bastaria entendermos como se comporta a estrutura para, enfim, entendermos a conduta dos indivíduos, sua personalidade como determinada em última instância pela base.

A metáfora do edifício, a ideia de uma base (sendo a infraestrutura econômica) condicionando a existência de representações sobre o Estado ou as formas de consciência social (a superestrutura) permeiam o pensamento marxiano e marxista sendo alvo de acirradas discussões sobre a forma correta de interpretação. Em tese, a metáfora sinalizaria para a ideia de que a superestrutura não é independente da estrutura, que ela não brota do nada, mas que tem sua origem na base que a sustenta: as relações sociais. Por este raciocínio, qualquer formação econômica irá determinar suas formas específicas de superestrutura, ou seja, formas de Estado e de consciência social mais ou menos adequadas ao seu funcionamento. Se da base emana uma superestrutura, é fácil concluir então que qualquer transformação da base determina mudanças na superestrutura. Vejamos uma descrição mais objetiva da relação base e superestrutura tal qual se apresenta na famosa passagem do Prefácio de *Para a Contribuição à Crítica da Economia Política*:

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção firma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento destas forças produtivas estas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base

econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito e o conduzem até o fim. (MARX, 1985, p.129-130).

Depreende-se por esta citação que o que é entendido por "estrutura" é a soma total das relações de produção constituídas pelos homens e, além disso, das relações de classe social que eles estabelecem entre si. Se a superestrutura "emana" destas relações, elas não seriam mero reflexo, pois é a partir dela, de suas formas ideológicas, que os homens tomam consciência dos conflitos que ocorrem a partir das contradições das relações sociais buscando a solução e/ou superação. Assim, embora a determinação seja da base para a estrutura, é o nível de consciência produzido pelo escopo superestrutural que motiva os homens à luta política que tem como uma de suas decorrências o aprofundamento das transformações estruturais havendo, portanto, uma influência recíproca de uma sobre a outra. Além disso, em outra passagem famosa, Marx afirma que a produção material se desenvolve de forma desigual quando comparada à produção artística alertando que não podemos tomar a ideia de progresso na sua forma abstrata habitual já que a desproporção entre a produção material face à produção artística está "longe de ser importante e tão difícil de apreender como a que se produz no interior das relações sociais práticas." (MARX, 1985, p.123). Além disso, quando nos voltamos para os antigos gregos:

Em relação à arte sabe-se que certas épocas do florescimento artístico não estão de modo algum em conformidade com o desenvolvimento geral da sociedade, nem, por conseguinte, com a base material que é, de certo modo, a ossatura da sua organização. Por exemplo, os gregos comparados com os modernos ou ainda

Shakespeare. Em relação a certas formas de arte, a epopéia, por exemplo, até mesmo se admite que não poderiam ter sido produzidas na forma clássica em que fizeram época, quando a produção artística se manifesta como tal; que, portanto, no domínio da própria arte, certas de suas figuras importantes só são possíveis num estágio inferior do desenvolvimento artístico. Se este é o caso em relação aos diferentes gêneros artísticos no interior do domínio da própria arte, é já menos surpreendente que seja igualmente o caso em relação a todo o domínio artístico no desenvolvimento geral da sociedade. A dificuldade reside apenas na maneira geral de apreender estas contradições. Uma vez especificadas, só por isso estão explicadas. (MARX, 1985, p.124).

Ou seja, o nexo entre uma estrutura econômica em que existe a propriedade privada dos meios de produção e uma superestrutura que afirma e/ou legitima a propriedade privada dos meios de produção é muito mais cristalina e evidente do que buscar o nexo entre formas de arte que, quando comparadas com outras épocas, parecem ser muito mais complexas e desenvolvidas que as formações sociais que lhes deram origem. Isso estabelece dificuldades comparativas evidentes quando estamos presos a formas de pensamento excessivamente evolucionistas ou, como nos afirma Marx, quando estamos presos a noções abstratas de progresso. Se pensarmos na produção material, mesmo essa comparação torna-se um tanto difícil. É óbvio que o homem contemporâneo é capaz de prodígios assombrosos se pensarmos nas limitações impostas pelo desenvolvimento anterior das forças produtivas. Mas fica a impressão de que as limitações pareciam ser em muito potencializadas por um certo toque de genialidade e invenção hoje aparentemente perdidos. Assim, como comparar a pirâmide de Queops construída a mais de 4500 anos com a realização técnica da torre Eiffel, expressão direta da tecnologia e da visão de progresso dos fins do século XIX? Dada as limitações das forças produtivas existentes no antigo Egito, a construção das pirâmides parece ser muito mais complexa. Seria possível comparar a genialidade técnica dos romanos

que construíram o Coliseu com o engenho e arte empregados na construção do Estádio do Maracanã? Em que aspectos uma moderna estrada é melhor do que foi a Via Ápia quando pensamos que parte desta ainda permanece depois de tantos séculos? Hoje, com todo nosso desenvolvimento tecnológico, não conseguimos reproduzir a virtuosidade artesanal de um violino *Stradivarius*, sua técnica de produção "morreu" com o inventor. Por certo somos capazes de fazer transplantes, de viajar mais rápido, de ir à Lua, mas fica ainda a impressão de uma certa impotência e insignificância quando pensamos nos "pobres" e "limitados" artesãos medievais construindo uma catedral gótica com base em forças produtivas tão limitadas quando comparadas às nossas. Saindo do campo da técnica, como estabelecer os nexos entre as peças de Shakespeare e a disseminação das manufaturas? O gozo e o deslumbramento estético provocado por uma obra de Fídias não deveria ter morrido junto com o escravismo grego? Que força existe no "Édipo Rei" a ponto de centenas de anos depois inspirar o imaginário vitoriano de Freud a pensar no tabu do incesto sob nova ótica? O problema é justamente este. É como se a superestrutura, depois de séculos, ainda permanecesse de certa maneira viva, gerando inspirações ou até mesmo apresentando normas e modelos a serem seguidos para as condições de hoje:

Tomemos, por exemplo, a relação com o nosso tempo, primeiro da arte grega, depois da arte de Shakespeare. Sabe-se que a mitologia grega não foi somente o arsenal da arte grega, mas também a terra [em que se desenvolveu]. A intuição da natureza e as relações sociais que a imaginação grega inspira e constitui por isso mesmo o fundamento da [mitologia] grega, serão compatíveis com as *selfactor* (máquinas automáticas de fiar), as estradas de ferro, as locomotivas e o telégrafo elétrico? Quem é vulcão ao lado de Robert & Cia, Júpiter em comparação com o para-raios e Hermes face ao *Crédit Mobilier*? Toda mitologia supera, governa e modela as forças da natureza na imaginação e pela imaginação, portanto, desaparece quando estas forças são dominadas efetivamente [...] A

arte grega supõe a mitologia grega, isto é, a elaboração artística mas inconsciente da natureza e das próprias formas sociais pela imaginação popular. É esse o seu material. O que não significa qualquer mitologia, ou seja, qualquer elaboração artística inconsciente da natureza (subentendo esta palavra tudo o que é objetivo, incluindo, portanto, a sociedade). Jamais a mitologia egípcia teria podido proporcionar o terreno ou o seio materno para a arte grega. Mas de qualquer modo é necessário uma mitologia. Portanto, nunca uma sociedade num estágio de desenvolvimento que exclua qualquer relação mitológica com a natureza, qualquer relação geradora de mitos, exigindo assim do artista uma fantasia independente da mitologia.

De outro ponto de vista, Aquiles será compatível com a pólvora e o chumbo? Ou, em resumo, a Ilíada com a imprensa, ou melhor, com a máquina de imprimir. O canto, as lendas épicas, a musa, não desaparecerão necessariamente com a barra do tipógrafo? Não terão deixado de existir as condições da poesia épica?

Mas a dificuldade não está em compreender que a arte grega e a epopéia estão ligadas a certas formas do desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de nos proporcionarem ainda um prazer estético e de terem ainda para nós, em certos aspectos, o valor de normas e de modelos inacessíveis. (MARX, 1985, p.124-125).

Assim, apesar do nosso deslumbramento e encanto, só é possível pensar uma mitologia grega com base na formação social construída pelos gregos e, por decorrência, é impossível pensar uma mitologia grega a partir da egípcia. A cada época, a estrutura de uma sociedade pressupõe formas de consciência desta mesma estrutura mesmo que ilusórias. Mas, ainda que ilusória, a forma de consciência mobiliza os homens para a ação e é em nome do que imagina da realidade, a partir da sua forma de consciência, que o homem luta para transformar a estrutura e suas relações sociais. Está claro para Marx que o seu método encontrará os nexos entre as estátuas de Fídias e o escravismo, entre a Ilíada e a organização social grega, entre a Eneida e o desenvolvimento da Roma antiga. A questão

principal não se resolve por encontrarmos o nexo entre a base e a superestrutura. Isso para Marx é mero exercício intelectual, um caminho que pelas etapas já percorridas oferece indícios explicativos razoavelmente seguros. O problema central é tentar entender porque formações sociais mortas, a partir de suas representações, ainda nos causam prazer estético e, ao mesmo tempo, a partir dos gestos heróicos da poesia épica ou das mensagens morais perpetuadas nos mitos, dotam-nos com princípios morais inacessíveis para alguém inserido em formação social tida como mais desenvolvida. A seguir Marx, diante da própria surpresa, oferece sua explicação:

Um homem não pode voltar a ser criança sem cair na puerilidade. Mas não acha prazer na inocência da criança e, tendo alcançado um nível superior, não deve aspirar ele próprio a reproduzir sua verdade? Em todas as épocas, o seu próprio caráter não revive na verdade natural da natureza infantil? Por que então a infância histórica da humanidade, precisamente naquilo em que atingiu seu mais belo florescimento, por que esta etapa para sempre perdida não há de exercer um eterno encanto? Há crianças mal educadas e crianças precoces. Muitos dos povos da antiguidade pertencem a esta categoria. Crianças normais foram os gregos. O encanto que a sua arte exerce sobre nós não está em contradição com o caráter primitivo da sociedade em que ela se desenvolveu. Pelo contrário, está indissoluvelmente ligado ao fato de as condições sociais insuficientemente maduras em que esta arte nasceu, e somente sob as quais poderia nascer, não poderão retornar jamais. (MARX, 1985, p.125).

Bela metáfora! A arte como ecos de uma imaginária infância perdida em que acreditávamos narcisicamente sermos capazes de voar, de criar, de materializar o desejo a qualquer momento. Como seres mais "evoluídos", os adultos ainda portam os resquícios da vida infantil. Apesar de tudo, ainda nos vemos na "infância da humanidade", da mesma forma que podemos perceber traços do nosso caráter atual na criança que fomos um dia. Ainda que poética, a explicação de Marx

parece um tanto insuficiente, visto que pode inadvertidamente levar o leitor a concluir uma categoria de encantamento que seria inerente à "infância da humanidade", perdida é verdade, mas que nos enche de nostalgia. Além disso, quais seriam os critérios para rotular a antiguidade como "infância"? Meramente medindo-se as capacidades de transformação da natureza e/ou do acúmulo de conhecimento de um momento histórico quando comparado ao outro? Não parece existir nessa linha de raciocínio ecos de um pensamento em consonância com um momento histórico (poderia ser diferente?) eivado pelas ideias positivistas, evolucionistas e cheias de otimismo tecnológico de alguém vivendo na Europa Ocidental? No entanto, cabe destacar algo que nos interessa mais de perto. O raciocínio de Marx nestas passagens parece levar a conclusão de que a determinação social da arte não estaria limitada em seu poder de influência às épocas em que foram emanações hodiernas da formação social que lhes deu origem. Pelo contrário, estão presentes e vivas. Esse raciocínio afasta a ideia de uma causação mecânica da base sobre a superestrutura, não releva a superestrutura um papel de mero efeito e/ou consequência unívoca do que ocorre na base.

Após a morte de Marx, este foi um dos aspectos ressaltados por Engels quando lutava incessantemente contra teóricos que se rotulavam como marxistas, mas que acabam reduzindo a metáfora da base e do edifício a uma relação de causa e efeito. Mas, como ressalta Larrain (1988), os últimos trabalhos de Engels expressam a ausência de uma noção de práxis e a ideia de uma dialética da natureza apartada da atividade social. Estes aspectos tiveram um importante papel no estímulo de abordagens reducionistas da relação base e superestrutura juntando-se a isso a impossibilidade de acesso às obras de juventude de Marx pelas primeiras gerações de marxistas em que a noção de práxis era mais intensa. Na verdade

na ausência de um conceito mediador de prática, a imagem espacial da base e da estrutura presta-se a certas interpretações problemáticas.

De um lado, a superestrutura de idéias pode ser tratada como fenômeno secundário, simples reflexo cuja realidade se encontra, em última análise, nas relações de produção. A consciência é, assim, esvaziada de seu conteúdo específico e de sua significação, reduzindo-se às relações econômicas. (LARRAIN, 1988).

Mais adiante complementa

Finalmente, a metáfora base-superestrutura não consegue transmitir um significado preciso. Isso ocorre, em parte, porque lhe foram atribuídos dois papéis simultâneos: descrever o desenvolvimento de níveis especializados da sociedade que surgiram com o capitalismo e explicar como um desses níveis determina os outros. Ela parece capaz de atender a primeira função, isto é, ajuda a descrever o desenvolvimento da diferenciação institucional e dos "campos" específicos da prática – econômica, política e intelectual – presididos por aparelhos especializados. Mas parece menos adequada para explicar a determinação da política e da consciência social ou para dar conta da emergência de cada nível como parte de totalidade social, na medida em que constitui uma imagem inevitavelmente estática, que tende a reduzir os aspectos dinâmicos, como a luta de classes ou a prática, a um nível específico, separado dos outros. Assim, a determinação da superestrutura pela base se torna um modo externo de causação. (LARRAIN, 1988).

Voltando a Sèvre, seria importante destacar a importância de seu pensamento no sentido de evidenciar o quanto a Psicologia acha-se afastada da vida real. Entretanto, não podemos confundir a amplitude da vida real com tudo aquilo que acontece em suas bases econômicas. Parece mais do que evidente que as contradições existentes na estrutura econômica irão produzir contradições nas personalidades dos indivíduos nela inseridos. No entanto, a magnitude e a expressão qualitativa dessas contradições podem ganhar uma conotação que seja mais peculiar à subjetividade de cada indivíduo quando complexamente relacionada aos aspectos de cada biografia. As descrições de Sèvre sobre o que acontece na estrutura econômica do capitalismo não podem ser vistas como verdades

a priori sobre o que poderia acarretar à personalidade dos indivíduos. As noções de correspondência entre base e superestrutura quando pensadas à questão da subjetividade devem ser dialetizadas no sentido da busca dos processos mediadores. Uma das maneiras de facilitar essa busca é a ruptura com metáforas que em nada ajudam nessa empreitada. Como ressalta Portelli (1987), os aspectos mediadores resgatam o verdadeiro problema da relação estrutura e superestrutura, qual seja, a questão do seu vínculo orgânico. Na medida em que a superestrutura seja um reflexo da estrutura como devemos tomar o sentido de "reflexo"? O estudo mesmo da superestrutura não revelaria aspectos importantes da sua base? E mais, a estrutura é concebida como algo imóvel e estático ou ela é muito mais a própria realidade em movimento? Se Marx enfatizava nas *Teses Contra Feuerbach* que o educador deve ser educado, isso não expressaria uma relação ativa do homem inserido na estrutura que a partir de sua ação, afirma a unidade contraditória dela com o processo da vida real? Assim, a ação humana, embora seja determinada pela estrutura, não é um mero joguete nas mãos de forças objetivas, pelo contrário. O estar imerso em forças objetivas e necessárias e ter consciência disso transforma a ação em liberdade frente à necessidade. Se Marx afirmava a primazia da estrutura econômica, Gramsci não analisa essa relação no dinamismo do Bloco Histórico como uma relação de subalternidade entre duas esferas de importância diferenciada. A superestrutura ético-política tem um papel de importância igual ao de sua base econômica, pois é o campo onde a ação política com base na consciência construída da realidade se desenvolve. Por isso, que, para Portelli,

colocar a questão da primazia de um ou outro elemento do bloco histórico é um falso problema. Se considerarmos a articulação desse bloco, fica evidente que sua estrutura sócio-econômica é o seu elemento decisivo. Mas não é menos evidente que, em qualquer movimento histórico, é a nível das atividades superestruturais que se traduzem e se resolvem as contradições surgidas na base. A relação entre os dois elementos é, ao mesmo tempo, dialética e orgânica. (PORTELLI, 1987, p.56).

Trata-se então de buscar um modelo de relação entre estrutura e superestrutura que, ao mesmo tempo que enfatize a importância de entender a estrutura na qual o indivíduo acha-se imerso, entenda também a importância de buscar os determinantes do campo da subjetividade e do imaginário na determinação da conduta na estrutura. A descoberta de que uma essência humana e psicológica não está posta de maneira inerente num indivíduo genérico e abstrato não nos pode levar a colocar em papel secundário o fato inequívoco de que os indivíduos concretos são portadores de uma subjetividade que é oriunda das relações sociais não de maneira mecânica e direta, mas também pela ação concreta destes mesmos indivíduos. Externalizar de forma simplista o lócus determinante da subjetividade, como faz Sève ao imaginar um "fora" e "dentro", inibe o pensamento na direção de fazer com que se resgate o efetivo papel da personalidade como ação criadora, prática viva que atua sobre aquilo que a determina, portanto, determinando parte dos seus determinantes.

Outra questão complexa é intuir uma "lei geral" para o desenvolvimento da personalidade. Como entender o sentido de lei quando aplicado à realidade social e econômica? Descobertas as leis que regulariam o desenvolvimento do capitalismo, elas teriam correspondência mais ou menos direta na produção e desenvolvimento das superestruturas, mais especificamente, da personalidade e da individualidade? Sève não cai no engodo da interpretação Marxista-Leninista do Estado Soviético embora tenda a produzir um raciocínio que enfatiza em demasia os aspectos econômicos estruturais na determinação da personalidade. Um pouco isso acontece por conta do vazio desse pensamento nas concepções psicológicas tradicionais, mas, em parte, também ocorre pela sua interpretação um tanto rígida do que seja o marxismo como ciência. Pensemos agora junto com Gramsci em sua famosa crítica à Bukarin o sentido que a expressão lei poderia ter à "filosofia da práxis".

Ao negar que se possa construir uma sociologia que não seja o próprio marxismo, Gramsci afirma que isso não inva-

lidaria a necessidade de se buscar construir uma compilação empírica de observações práticas em que, embora seja demarcada a individualidade de cada fato, não se possa excluir a utilidade prática de se identificar certas "leis de tendência" mais genéricas que corresponderiam no campo da política às leis estatísticas que serviram para fazer o progresso das ciências naturais. Mas a questão fundamental, quando pensamos os fatos mediados pela ação humana, é que uma "lei" só pode ser empregada apenas

enquanto as grandes massas da população permanecem essencialmente passivas – em relação às questões que interessem ao historiador e ao político – ou se supõe que permaneçam passivas. (GRAMSCI, 1978, p.110).

Quando pensamos a práxis, avaliar a ação em termos de lei geral e fatalista faz com que a ação seja eivada de um caráter preeditivo, ou seja, adquire o caráter de um erro prático em ato. Deve-se observar então que a ação política tende precisamente a fazer “sair as multidões da passividade, isto é, de destruir a lei dos grandes números” (p. 110). Diferente do que ocorre na natureza física, “a consciência humana substituiu-se à “espontaneidade” naturalista” (p. 110). Além disso, como pensar numa espontaneidade da ação humana descrita por leis que acarretam um caráter preeditivo das ações se na sociedade existe a função diretiva dos “organismos sociais”, ou seja, dos partidos políticos, sindicatos ou mesmo da ação concreta de indivíduos e líderes? Aquilo que uma lei social identifica como tendência na verdade é um estado momentâneo em que os sentimentos populares estão em estado mecânico e casual podendo, a qualquer instante, adquirir uma direção crítica e consciente pela atuação concreta dos organismos sociais que podem tirar a massa de sua passividade mecânica. Assim, criticando Bukarin, Gramsci afirma que

As chamadas leis sociológicas que se assumem como causa – tal fato acontece por tal lei etc – não têm qualquer alcance causal; são quase sempre tautologias e paralogismos. Habitualmente não são outra coisa senão

uma duplicação do próprio fato observado. Descreve-se o fato ou uma série de fatos, com um processo mecânico de generalização abstrata, deriva-se uma relação de semelhança e a isto chama-se lei, que é assumida em função de causa. Mas na realidade, o que é que se achou de novo? De novo existe apenas o nome coletivo dado a uma série de pequenos fatos [...] Não se observa que assim se cai numa forma barroca de idealismo platônico, porque estas leis abstratas se assemelham estranhamente as idéias puras de Platão que são a essência dos fatos reais terrestres. (GRAMSCI, 1978, p.111).

Agora vejamos uma afirmação de Sève que, com outras palavras, repete-se frequentemente em seu “Marxismo e Teoria da Personalidade”:

É assim que a oposição fundamental entre trabalho concreto e trabalho abstrato, de que Marx achava constituir, juntamente com a análise da mais-valia, o que há de melhor no livro I de *O Capital*, não constitui apenas a base das contradições da economia mercantil e especificamente do capitalismo, mas também a base das contradições das personalidades que se formam e se desenvolvem no seu seio. Seguir o processo que leva ao advento deste tipo de contradição é, na minha opinião, a tarefa primordial da teoria da personalidade. (SÈVE, 1979, p. 437). (Grifos meus).

Sève toma posse das conclusões marxianas para pensar uma teoria da personalidade. Isso, em si, não é um problema. A questão é pensar uma conclusão tão taxativa sem que aquilo que se tenha por conclusão tenha sido colocado à prova de evidências empíricas. Diria que a tarefa principal de uma teoria da personalidade é o entendimento de como a personalidade se forma, ou, numa expressão cara a Sève, gesta-se nas relações capitalistas de produção e não necessariamente identificar de saída suas contradições de base. Se a teorização da personalidade precisa de seu “*O Capital*”, com certeza a teorização não precisaria de um “*O Capital*” já pronto, descrito e quase que imutável, formalizado na época

de Marx e em perfeito estado de conservação até os dias de hoje. Traçar relações de correspondência entre leis de desenvolvimento econômico e um desenvolvimento tendencial das personalidades humanas com base nestas leis é antes de tudo uma questão empírica entre outras tantas que esta empreitada poderia sugerir e nunca uma conclusão antecipada da qual devemos partir. Pensar dessa forma pode fazer com que se busque aglutinar os fatos observados na estrutura sob o nome de "lei" que, aos poucos, determina a desubjetivação dos sujeitos ao mesmo tempo em que adquire a capacidade de "prever" a ação destes sujeitos na estrutura. Se somos portadores de uma lei que prevê os fatos, podemos não antever as possibilidades preditivas que um fato possibilita quando devidamente atuado. Isso porque a previsibilidade no mundo da ação política não é uma consequência impessoal e abstrata, mas sim um ato de vontade:

A posição do problema como uma pesquisa de leis, de linhas constantes, regulares, uniformes, está ligada a uma exigência, concebida de uma maneira um pouco pueril e ingênua, de resolver peremptoriamente o problema prático da previsibilidade dos acontecimentos históricos. Já que "parece" uma estranha reviravolta de perspectiva, que as ciências sociais ofereciam a capacidade de prever a evolução dos processos naturais, a metodologia histórica foi concebida "cientificamente" apenas se e enquanto habilita abstratamente a "prever" o futuro da sociedade. (GRAMSCI, 1978, p. 117-118).

O que o marxismo revelaria para Gramsci é a possibilidade preditiva de contextos muito gerais. Por exemplo, podemos a partir do modelo de contradição prever a ocorrência da luta dos grupos sociais já que o que determina a constituição destes grupos é justamente os interesses antagônicos dentro de uma mesma formação social. Mesmo estes grupos não podem ser vistos de forma monolítica, pois possuem composição heterogênea, fato este muitas vezes determinantes de crises de condução de um projeto de hegemonia. A questão fundamental é que o modelo jamais pode prever, mesmo que

arogue essa capacidade, a forma e desfecho da luta política, seus movimentos concretos, isto porque estes movimentos

não podem ser senão resultado de forças contrastantes em contínuo movimento, nunca redutível a quantidades fixas, porque nelas a quantidade se transforma continuamente em qualidade. (p.118)

Mas de onde então viria a impressão de nossa capacidade em prever tanto os acontecimentos coletivos quanto os acontecimentos pessoais? Um indício Gramsci já nos ofertou. Muitas vezes realizamos o exercício do paralogismo, sem que com isso se dê conta, com base no universo do senso comum, cheio de certezas, rico de experiências com núcleos de bom senso e/ou impressões equivocadas que se transformam em significados de convencionalidade (nas palavras de Politzer). No entanto, esse universo mantém trocas constantes com outros níveis superestruturais, pois, se as concepções de mundo tomam de assalto o bom senso do senso comum, este por sua vez tende a tomar para si recursos vulgarizados do discurso filosófico e científico. Assim, se não estivermos presos a uma concepção de mundo coerente, buscamos na realidade justificativas para nossas certezas bizarras a partir do seu recorte seletivo, refutando tudo aquilo que, em tese, não justificaria nossas crenças e valores.⁵ No entanto, existe um outro caráter mais importante para a capacidade de prever:

prevê-se na medida em que se age, em que se aplica um esforço voluntário e, portanto, se contribui concretamente para criar um resultado “previsto”. A previsão revela-se, portanto, não como um ato científico de conhecimento,

⁵ Por exemplo, se acredito em astrologia, tenderia a perceber muito mais os “acertos” preditivos do que os erros no meu horóscopo, quase sempre debitados a imperícia do astrólogo. Se antevejo os dias gloriosos em que o proletariado finalmente cumprirá sua missão histórica como um desfecho e um movimento natural da luta de classes e do desenvolvimento histórico, qual seria então o nosso papel prático como indivíduo neste desfecho se acredito que ele ocorrerá quer eu queira ou não? Assim posso antever inúmeros processos sociais em que a luta acontece e decretar que a marcha da história não pode ser detida esquecendo-se daqueles que marcham produzindo a história a partir de sua ação concreta. É esta a ação que deve ser continuamente atuada para que a previsão, de fato, ocorra.

mas como a expressão abstrata do esforço que se faz, o modo prático de criar uma vontade coletiva. (GRAMSCI, 1978, p.18).

Para Gramsci, a previsibilidade nas ações humanas é um ato de conhecimento pela simples razão de que só conhecemos aquilo que foi ou aquilo que é, pois aquilo que será é algo “não existente” e, por isso, incognoscível por definição. Nas relações entre os homens, o prever é portanto um ato prático, ou seja, depende da vontade e/ou da consciência de uma determinada capacidade de atuar sobre as circunstâncias. O problema passa a existir quando pensamos um movimento histórico sem sujeito, que se movimenta por processos causais mecânicos que podem ser entendidos e previstos abstraindo os homens que lhe dão vida e dinamismo. A vida e o dinamismo, inerentes à história, são formados por miríade de ações humanas que, interagidas, realizam a vontade preditiva de um dado projeto coletivo. “O causalismo mecânico na história é ‘puro mito’ (p. 118), que talvez tenha sido útil num momento em que as forças subalternas estavam atrasadas em seu desenvolvimento. Imaginar, por exemplo, que a luta da qual fazemos parte terá um desfecho positivo pode animar os participantes, pode ser uma força de coesão que imprime a vontade de agir. Movidos por um sentimento quase religioso e milenarista, podemos imaginar um mundo melhor e nos desdobrar em gestos abnegados no rumo deste futuro certo e glorioso. O problema passa a existir quando as “profecias” deixam de se realizar insinuando que a concepção estava errada. A profecia deixa de acontecer quando o rumo dos acontecimentos construídos pelos homens perde o rumo previsto pela profecia.

Indivíduos e grupos não são meros joguetes de forças objetivas. Eles produzem formas interpretativas dinâmicas destas forças e acabam, de alguma forma, atuando sobre esta objetividade. Daí resulta um problema prático. Se as personalidades humanas possuem “leis de desenvolvimento”, essas mesmas leis devem ser vistas como processos tenden-

ciais que constantemente transformam-se de quantidade em qualidade. Se os operários vivem a contradição entre trabalho abstrato e concreto dentro de uma fábrica, a todo momento o cotidiano pode mostrar processos onde esta contradição, de maneira idiossincrática e/ou coletiva, tende a ser mediada por ações concretas e reinterpretada por processos em que a necessária autonomia da subjetividade deve ser resgatada. Os homens são determinados pela base, mas essa base não está dicotomizada da subjetividade que a determina, pelo contrário. Se existe o evidente caráter da objetividade das relações e se esta objetividade produz formas mais ou menos genéricas de subjetividade, cabe enfatizar que as relações, por elas mesmas, não são os agentes concretos dos processos que determinam. Nunca é demais, portanto, resgatar o caráter antropológico das relações sociais: os homens nelas inseridos atuam continuamente transformando quantidade em qualidade. Portanto, as noções de base e estrutura transformam-se em meras abstrações se não levarmos em conta que elas nada são sem a ação concreta dos homens que delas fazem parte atuante em perpétuo estado de transformação dialética entre si próprios e a natureza, entre si próprios e todos os produtos materiais e simbólicos legados pela história e pela relação direta e cotidiana com outros seres humanos. Além disso, esse contínuo processo de transformação determina mudanças internas no campo da subjetividade individual concreta. Significa dizer então que, em busca de uma psicologia concreta, temos de entender também que, se a essência do indivíduo está nas relações sociais, o indivíduo, como bloco histórico particularizado, porta de maneira intrínseca e genuína um recorte significativo destas relações a partir das formas mais ou menos peculiares como as interpreta e as atua e que, no final das contas, ajuda ao indivíduo responder a fundamental pergunta: "QUEM SOU EU". Trata-se portanto de, ao identificar-se o evidente caráter antropológico das relações sociais, radicalizar este caráter indo em busca da única forma de apreendê-lo, numa perspectiva psicológica, de maneira concreta. Temos que ir em direção aos indivíduos com base

numa teorização do que eles são. Essa teorização não se pode transformar nunca em camisa de força em que iremos conter a dinamicidade do empírico. Pelo contrário, a teoria deve mudar continuamente em função daquilo que o cotidiano apresente como desafio compreensivo. Neste sentido, o trabalho de Sève é extremamente útil nem tanto pelas "certezas" analíticas que apresenta, mas muito mais quando transformamos em instigantes dúvidas estas certezas. O marxismo, como campo de conhecimento capaz de construir uma crítica histórica de si e, portanto, como capaz ver-se como construção histórica – por decorrência campo de conhecimento dinâmico e plástico – deve ser a fonte que inspira uma psicologia concreta, ou, pelo menos a intencionalidade explícita de sua construção.

Referências Bibliográficas

GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LARRAIN, J. Verbete "Base e estrutura". In: BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril, 1985.

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SÉVE, L. *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Horizonte, 1979. (3Vols.)

SHOTTER, J. *Imagens do homem em pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

A CONTRADIÇÃO DO NÃO IDÊNTICO SOB O ASPECTO DA IDENTIDADE NA “DIALÉTICA NEGATIVA” DE THEODOR ADORNO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

Hildemar Luiz Rech*
Isaías Batista Lima**

Dialética Negativa e Razão Crítica

Para Adorno, o conceito se explicitou como insuficiente e a práxis se mostrou falha no contexto do Iluminismo e, especialmente, no capitalismo tardio. Independentemente do que pretendesse a teoria, o retorno à Filosofia se impôs pela própria não identidade entre teoria e práxis e pelas próprias carências e deficiências inerentes a ambas. E, por isso, a consciência do não idêntico entre a realidade e o conceito, entre a práxis e a teoria é o núcleo da dialética negativa (ADORNO, 1995a).

A razão crítica apoiada na dialética negativa significa um movimento de ruptura com a razão identificadora que, segundo Adorno, sustenta o equívoco de procurar explicar o mundo a partir da construção de uma identidade com ele. Identidade esta realizada apenas de modo teórico e imposta unilateralmente pela práxis, como se a realidade pudesse ser encaixada sem resíduos em modelos teóricos de identificação (ADORNO, 1975).

Adorno assume a contradição performática de uma ação que, objetivando transformar o mundo, mesmo que apenas com base no esclarecimento, sabe que isto não é integralmente possível, visto que emanações e irrupções de violência,

* Doutor em Ciências Sociais pelo IFCH da UNICAMP, SP, e pela Universidade de Manchester, Inglaterra; professor e pesquisador no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, FACED-UFC.

** Professor assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE/CECITEC), filósofo, especialista em Filosofia Política, mestre em Educação, doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará e pesquisador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC.

arrogância e barbárie teimosamente insistem em se reproduzir na sociedade e na história, simultaneamente como as promessas de liberdade e de emancipação (HORKHEIMER e ADORNO, 1985).

A dialética hegeliana, assim como todas as formas de pensamento cartesiano, caracteriza-se por uma onipotência paradigmática que se satisfaz com a atividade conceitual. A ideia da insuficiência do conceitual, perante a complexidade e a dinâmica não totalmente assimilável do real, é apresentada na própria autorreflexão crítica de Adorno. Por isso, a "dialética negativa", ou seja, seu método, não tem a pretensão de se constituir em um novo paradigma. Ela tem apenas a pretensão de desvelar a negatividade do argumento ou do conceito a partir dele mesmo, sem impor uma solução absolutista na forma de uma síntese inquestionável e unificadora, surgida da relação entre os opositos, como proposto por Hegel.

Não há síntese que se constitua em uma solução que resolva a contradição definitivamente, pois a contradição é parte inextinguível e intransponível, tanto do intelecto quanto da realidade empírica. Na verdade, é o entrelaçamento entre os opositos que a "dialética negativa" busca explicitar, sem com isso sobrepor ou projetar a subsunção de uma alternativa na outra na relação. Ou seja, sem substancializar a unidade ou a diferença que estas categorias possam ter no plano da lógica formal.

Ao denunciar o enredamento do mito com a razão iluminista, ao mostrar o caráter calculista, instrumental e positivista que cerca as ideias da técnica, da ciência, do progresso, do mercado e da cultura no mundo moderno, e ao observar a reificação e o cinismo que perpassam não somente as relações econômicas de produção, mas toda a esfera cultural, Adorno instaura, a contrapelo, a categoria de não idêntico, não para propor um novo paradigma pós-moderno, mas para realizar uma crítica imanente da razão iluminista e da dialética hegeliana.

Já em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer desmascaram a racionalidade

iluminista que cede à ação instrumental e à racionalidade estratégica, acabando por recair, de modo inconsciente, em seu contrário, o mito. Na *Dialética Negativa* (1975), Adorno destaca a insuficiência dos conceitos constituídos no cerne da subjetividade e recorre à autocritica reflexiva da razão, para que, desse modo, realize-se uma autoultrapassagem. O que, em outras palavras, significa que a crítica da razão deve ser feita por seus próprios meios.

A contradição inerente a uma racionalidade não crítica é exposta quando a razão crítica desvenda a dialética entre o mito e o esclarecimento, constatando o seu próprio antagonismo com o mundo real e percebendo que as próprias condições da razão não são puramente lógicas. Desse modo, a razão crítica descobre o não idêntico paradoxalmente entrelaçado com o idêntico. Segundo Adorno, é somente com tal iluminação crítica que a razão pode alcançar uma coerência mais abrangente e contribuir para alargar a tessitura das práticas de emancipação humana, sem, contudo, poder alcançar soluções plenas e irreversíveis nesta direção.

Assim, o paradoxo instalado no cerne da razão não pode ser eliminado de forma definitiva, pelo fato de constituir um momento inarredável do intelecto, o qual tem em si mesmo uma constituição equívoca. Enfim, o pensamento pode atuar criticamente de modo interno contra si mesmo, sem renunciar a si próprio. A "dialética negativa" sempre persegue o momento paradoxal inextinguível do pensamento que, por outro lado, também não pode ser superdimensionado ou ontologizado (ADORNO, 1975).

Adorno não pretende sacralizar ou idolatrar a negatividade e o não idêntico, nem cristalizar o conteúdo irracional da racionalidade e da história humanas. Sua filosofia se propõe a desbaratar e a desvelar os paradoxos e as contradições, visando redirecionar a ação humana e a própria realidade a novos rumos criticamente iluminados mediante uma práxis voltada à consecução da liberdade e da emancipação humana, porém sem a ilusão de que isto possa ocorrer de modo definitivo e acabado – visto que, qualquer nova "síntese", ou

totalização sistêmica e histórico-social, representa a instalação de novos paradoxos e contradições, de novas possibilidades de barbárie que se reinscrevem no novo horizonte, porém a serem enfrentadas, sem tréguas pela razão crítica e pela práxis redimensionada criticamente.

Porém, para Adorno, as sínteses histórico-sociais são algo tão necessário para a vida humana como o próprio oxigênio. Da mesma forma, uma síntese histórico-social promotora das condições de vida, de liberdade e de emancipação humana deve ser buscada com intensidade, em contraposição, a formas de síntese em que estas condições se encontram impossibilitadas, atrasadas ou deterioradas. No entanto, nenhuma síntese histórico-social deve ser encarada como algo definitivo e absoluto, como fetiche, pois em seu âmago estão inscritos, de modo inexorável, novas contradições, paradoxos, erros, deficiências, carências e equívocos, que devem ser enfrentados de modo permanente pela razão crítica.

Reflexões Pontuais sobre as Formas de Abordagem da Dialética Negativa

Da mesma forma como Adorno se posiciona criticamente em relação à consciência identificante – que subjuga e adapta pragmaticamente o sujeito ao objeto e restringe a atividade do pensamento e da razão à busca de identificação com o mundo das relações materiais e sociais –, ele também se posiciona contra as ideias de negatividade absoluta e do não idêntico substancializado, concepções estas consideradas por ele como contrárias à abordagem dialética. Desse modo, ele por vezes postula a própria identidade e a ideia de totalidade, em oposição ao não idêntico, como aquilo que efetivamente se impõe de modo sistemático no mundo real (TIBURI, 1995).

Adorno se empenha pela recuperação da dialética, como crítica à metafísica da identidade e como contraposição à razão instrumental – tecnicista e calculista – que está a serviço da lógica irônica, cínica e perversa da dominação e da explora-

ção, até os limites, ou mesmo além dos limites, da natureza e dos homens.

Para Adorno, o próprio caráter negativo da dialética é índice de que há de falso na identidade. Se pensar é identificar, neste proceder, no entanto, interpõe-se o não idêntico como contradição sob o aspecto da identidade;

[...] o primado do princípio de contradição no interior da dialética mede o heterogêneo pela idéia de identidade [...]. Contradição é não-identidade sob o conjuro da lei que afeta também o não-idêntico [...]. (C. ADORNO *apud* MATOS, 2005, p. 82).

A via negativa da dialética é, para Adorno, o modo mais adequado para a razão crítica abrir caminhos para a emancipação e a liberdade humanas. No cerne da lógica da razão iluminista e instrumental, o pensar se constitui na identificação via projeção do eu, sem o devido lugar para as mediações. Na contramão da subjetividade autoritária e “unidimensional” de matriz cartesiana e da dialética especulativa e apoteótica de Hegel, Adorno investe na dialética negativa, de modo que a sua ideia de conceito aparece entrelaçada com o não idêntico e a sua ideia de subjetividade se constitui dialeticamente, envolvendo mobilidade, contradição interna e superação crítica, tendo como referência indispensável o seu enredamento com o conceito de não idêntico.

A filosofia, para Adorno, tem que assumir a autorreflexão e, por meio deste procedimento, adquirir clareza sobre a sua própria má consciência e sobre os permanentes resquícios e reemanações de barbárie, de marginalização e de violência no ambiente da modernidade tardia. Somente assim terá uma consciência adequada de si mesma e da realidade social dúbia e contraditória em que está inserida.

Contra a assimilação alienante aos padrões de identificação do sistema, Adorno propõe uma subjetividade de vigilância sistemática. A “dialética negativa” de Adorno apresenta um procedimento sistemático que se apoia sobre um paradoxo inerente. A propósito, observa Christoph Türke (2004, p.48):

PERGAMON
BCCE/UFC

O verdadeiro procedimento sistemático persegue a dinâmica da causa em questão. Por isso, ele não chega a um sistema encerrado em si mesmo, enquanto qualquer sistema é forçado, num certo ponto a desistir desta dedicação sistemática à causa para ter condições de aprisioná-la em suas gavetas conceituais. O sistema tem que interromper o curso sistemático para encaixar a causa, enquanto a causa, perseguida de acordo com suas próprias necessidades, nunca se encaixa no sistema. Tal paradoxo é que domina a Dialética negativa inteira.

De outro ângulo, ainda cabe observar que a própria subjetividade e o intelecto humano também não conseguem expressar as coisas do mundo real de modo inequívoco, a ponto de torná-las unívocas, fixas e identificadas de uma vez para sempre. As coisas – os objetos naturais e culturais – impõem perspectivas em movimento ao intelecto o que lhe permite somente expressar os objetos como eles lhe aparecem em determinado instante em suas circunstâncias contextuais. Assim, o intelecto, de certo modo, está sempre sujeito ao equívoco em seu movimento de conhecimento. Ao mudar a perspectiva das coisas, a aparência muda também e os conceitos não conseguem jamais estabelecer uma congruência plena e integral com a realidade que pretendem explicar. Desse modo, o cerne da “dialética negativa” de Adorno se constitui na base da autorreflexão do equívoco com seus diversos significados.

Segundo Türcke (2004, p.50-51):

Há equívocos meramente subjetivos, que resultam da falta de precisão conceitual, os quais são passíveis de correção. Há, no entanto, também equívocos que não se eliminam nem com o máximo de argúcia: equívocos objetivos, que se devem à incongruência principal entre intelecto e “realidade”. A dialética consiste em desdobrá-los de modo racional, evitando cair em suas armadilhas [...]. Dialética negativa não é senão lembrar e enfrentar a insuficiência do conceito.

A negatividade dialética de Adorno se exprime ao modo de um tema com múltiplas variações, sendo que o próprio

tema, segundo Türcke (2004), não existe sem as variações, só podendo manifestar-se mediante elas. Porém, a sequência ou o entrelaçamento das variações não obedece a uma lógica estrita ou pré-concebida, ou seja, as variações não resultam umas das outras de modo logicamente necessário, não formam elos de uma cadeia lógica necessária e inexorável, que ou chega a um fim ou volta ao início. Formam antes o que Adorno, em outro contexto, chamou de "constelação". Desse modo, é inadequado conduzir esta dinâmica pelos conceitos de fundamento e de consequência, visto que o próprio tema questiona a validade incondicional dos termos.

A identidade do tema não é o fundamento porque a identidade não pode constituir um todo genérico e abstrato que exclua ou que absorva de uma vez por todas as aquisições contingentes. Ou seja, o progresso imanente ao todo e as conexões que compõem a totalidade ficam sempre confrontadas com o contingente, o não idêntico, a antítese e a diferença, que não são assimiláveis, de modo integral e definitivo, em uma síntese do todo.

A propósito, como destaca Türcke (2004, p.51):

A passagem de uma 'variação' a outra nunca é coercitiva, 'nem inexorável' e não carece de momentos saltitantes, tampouco é meramente arbitrária [...] Contudo, as variações apontam uma para as outras, fazendo com que o conjunto delas forma uma estrutura de explicação recíproca. Assim, a explicação "relacional" das variações e a do tema é a mesma coisa [...] Só que o centro, ou seja, o tema, não se abre senão mediante as variações que apontam para ele, ou seja, não há acesso imediato.

Ao aplicar a "dialética negativa", em sua obra a *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno, juntamente com Horkheimer, observa que somente um pensar, que capta sua própria insuficiência e inadequação em relação ao real, é capaz de enfrentar processualmente e de modo insistente e permanente o pensamento mítico. O Iluminismo apresentou-se totalitário ao ser aprisionado pela razão instrumental. O núcleo duro do pensar iluminista abraçou a violência contra a

natureza interna e externa. O que os homens querem aprender da natureza, via enquadramento imposto pelo pensamento scientificista e tecnicista moderno, é como manipulá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens, mas isso resulta na perda de sentido para a humanidade. Neste contexto, eles substituem o próprio conceito pela fórmula e a busca da causa pela regra e pela probabilidade. A “dialética negativa” representa uma crítica sistemática a este tipo de pensamento sistêmico fechado e movido pela razão instrumental.

A “dialética negativa”, mais do que isto, pretende ir além do conceito, através do próprio conceito. Intenta colocar em evidência o paradoxal, o descontínuo, o não idêntico, o descompasso e a inadequação entre o conceito e o real. Destaca a descontinuidade entre a metodologia do pensar e a realidade concreta. A sua orientação é antissistêmica e implica uma crítica à ideia de fundamentação. Com os meios de uma lógica dedutiva, a “dialética negativa” se propõe a rechaçar a substancialização do princípio de unidade e a onipotência suprema do conceito. Sua intenção é, ao contrário, colocar em foco o que existe fora do embuste de tal unidade arrogante. Em outras palavras, a tarefa da “dialética negativa” é a de quebrar a força prepotente (a húbris) do sujeito e desmascarar o engano de uma subjetividade constitutiva.

Por outro lado, visto que o ente não existe imediatamente, senão apenas mediante o conceito, parece que, para Adorno, haverá que se começar pelo conceito e não pelo simples dado. Porém, os traços racionais do conceito entrecruzam-se com seus traços arcaicos e irracionalistas. Assim, a intuição nos diz que restos do pensamento e o ideal cognitivo estático se atravessam em meio a uma consciência dinamizada.

O conceito, segundo Adorno, tem uma exigência imanente de invariabilidade, que é a que cria a ordem frente à mobilidade e à fluidez de seu conteúdo. Esta mobilidade e fluidez são negadas pela forma do conceito, que, desse modo, é marcado pela falsidade. Antes de todo conteúdo, o conceito em si mesmo torna independente sua própria forma frente aos conteúdos, ou seja, de imediato, afirma o princípio

de identidade. Algo que é postulado simplesmente por sua utilidade para pensar é tomado por uma realidade em si, firme e constante. O pensamento identificante objetiva por meio da identidade lógica do conceito. A dialética, por ser subjetiva, tende a pensar que a forma do pensamento já não converte seus objetos vistos como imutáveis e sempre iguais a si mesmos; a experiência contradiz tal imobilismo. A consciência individual, como antecipação abstrata da unidade, tem que sustentar toda a classe de identidade, como já argumentava Kant, a este respeito ver (ADORNO, 1975, p.156-160).

Tentando escapar da submissão da linguagem a um modelo prévio de pensamento, o estilo de Adorno aferra-se à presença concreta da constelação das palavras, a qual, todavia, não se satisfaz com a forma da sentença. "Esta, como unidade, nivela a multiplicidade que se encontra nas palavras." (ADORNO, 1973, p.102).

Não há, porém, nenhum poder mágico ou autônomo da palavra ou da escrita, pois para o autor uma constelação de conceitos só possibilita o conhecimento do objeto enquanto instala uma via de aporte ao mundo da natureza e da cultura e ao processo tecnológico, econômico-social, cultural e histórico neles acumulado.

O pensamento somente está municiado daquilo que é não particular, ou seja, da universalidade dos conceitos – por conseguinte, de meios que são por definição macrológicos –, para efetivar-se como micrologia, em outras palavras, para conhecer o singular e o individual.

Adorno recusa-se a instaurar um novo sistema paradigmático de conhecimento e opta por um método e um modo de pensamento que tem como referência a não sedimentação do paradoxo, do não idêntico e da negatividade e que se desenvolve por meio de uma tessitura de conexões sistematicamente articuladas, porém avessas a um engavetamento sistêmico. Em outras palavras, o próprio conceito adorniano de "especulativo" denota resistência e negatividade crítica ao estabelecido.

O entendimento de que o imediato é marcado pelo equívoco e de que o factual é fonte de erros nutre a crítica de Adorno ao positivismo. Por outro lado, a sua crítica também se orienta contra os esquemas idealistas que se apoiam em princípios apriorísticos e estáticos, concebendo de forma harmoniosa e unitária a relação entre o lógico (e o conceitual) e o histórico, o teórico e o empírico. Desse modo, Adorno também recusa a filosofia idealista visto que esta se circunscreve exclusivamente à imanência de construções lógico-subjetivas do conceito, identificando, de modo equivocado, teoria e unidade formal, universal e particular. Porém, mesmo refutando o idealismo, a teoria, de acordo com o prisma adorniano, não pode prescindir da especulação. Por isso, para melhor desenvolvê-la, convém concebê-la em um sentido mais amplo que aquele que possuía em Hegel, o qual, segundo Adorno, teria positivado o especulativo ao vinculá-lo com o terceiro momento da dialética, o racional positivado, privando-o daquilo que mais interessa: a negatividade, o potencial crítico.

A preocupação de Adorno com o processo social, cultural e histórico acumulado no tempo e no espaço e, por outro lado, com a rejeição do apriorismo lógico, ontológico e conceitual não acarreta, contudo, o abandono ou a desaparição do sistemático em suas reflexões e elaborações teóricas.

Considerações sobre o Conceito de Síntese na “Dialética Negativa” de Adorno

De acordo com Christoph Türcke (2004), as acusações estereotipadas mais usuais em relação à “Dialética Negativa” de Adorno se amparam na suposição equivocada de que ela não apresenta nenhuma ancoragem sintetizante.

Entretanto, Adorno apresenta o entendimento de que a síntese deve ser questionada, apenas como ideia fundamentalista e apoteótica e como um vetor condensador de suprema cristalização e de aprisionamento da realidade a concepções e projetos paralisantes de dominação e de poder, e não como ato de pensar e atitude singular. Ou seja, para

Adorno, a síntese é inevitável e necessária. Para ele, abster-se da síntese funciona tão pouco quanto abster-se da alimentação.

Como destaca Türcke (2004, p.57-58):

Não há identificação conceitual senão por síntese de inúmeras miudezas sensoriais a um só conceito, e não há sociedade senão por síntese de seres humanos e seus trabalhos, funções, poderes, instituições, etc. A síntese é condição de possibilidade, tanto de qualquer conhecimento, quanto de qualquer estrutura social.

No entanto, dentro do prisma da “Dialética Negativa”, por intermédio dos conceitos identificadores e juízos sintetizadores, devem também ser detectados os defeitos da identificação e da síntese. Ou seja, a síntese deve ser vista com vigilante atitude crítica, já que ela, por mais esperanças promissoras que encerre, sempre traz embutida, de alguma forma, além de promessas e de projetos de liberdade e emancipação humana, práticas de violência, coerção, constrangimento, subordinação, discriminação, dominação, exploração e alienação, incorporando sempre elementos simulados ou explícitos de desfiguração mutiladora das relações sociais e da natureza. Portanto, a um só tempo, a síntese é indispensável e promissora, e também inadequada e reducionista e, por isso, contraditória e paradoxal.

A consciência crítica, embora desproporcional e quase impotente em relação à síntese, representa um ato iluminador, visto que consegue contrapor-se à síntese com seus próprios meios, alertando o pensamento e a prática política contra o equívoco das identificações petrificadas, alienantes ou marcadas pelo cinismo. Os defeitos e os equívocos da identificação e da síntese são captados por intermédio dos próprios conceitos identificadores e dos juízos sintetizadores, submetidos a uma crítica interna reveladora do paradoxo e das carências a eles inerentes.

Como escreve Türcke (2004, p.58), a respeito da visão do conceito de síntese de Adorno na “Dialética Negativa”:

'A síntese' capta as coisas, mas não lhe faz justiça, encaixando-as em vez de pronunciar sua índole, detendo-as em vez de abrir-lhes seu sentido. O espartilho da síntese não é a voz da coisa espartilhada nem seu porta-voz. É seu sucedâneo. O mais espantoso, porém, é o fato de a consciência humana ter condições de perceber isso. A insuficiência da síntese não fica impermeável a uma virada mental, que pode ser chamada de o milagre da reflexão. [...] Identificação e síntese formam a condição de possibilidade de tal virada e, ao mesmo tempo, seu objeto. Claro que a própria transformação não escapa do equívoco, mas lhe dá a luz da autoconsciência: a única possibilidade de movimentar-se nele de modo racional.

Enquanto que na filosofia hegeliana, por sua virtuosidade, a síntese é justificada e legitimada a qualquer custo, como motor divinizado da dialética, Adorno se ocupa em desmisticificá-la, apontando as suas insuperáveis contradições e a sua configuração inelutavelmente tendente ao reducionismo. Os conceitos de síntese, de totalidade, de sociedade, de progresso e de história carregam em seu bojo, segundo Adorno, uma afinidade reciprocamente reveladora dentro de uma determinada constelação conceitual.

A ontologização ou a substancialização dos conceitos de totalidade e de síntese prefiguram e expressam uma forma de má consciência e representam um modo de alienação expressiva do intelecto. A ideia da existência de leis teleológicas imanentes à história, envolvendo uma sucessão depurativa de sínteses evolutivas, direcionadas a uma reconciliação apoteótica e absoluta entre o real e o racional para o fim da história não passa, para Adorno, de doce ilusão. Para Adorno, da mesma forma como para Walter Benjamin, a história se desenvolve em fragmentos, sendo que este processo de decomposição não oferece nenhuma garantia para uma identidade entre razão e realidade.

A história transcorre, de modo saltitante, sinuoso, imprevisível e, às vezes, surpreendente, no quadro das relações sociais entre diversos sujeitos e nos próprios interstícios entre sujeito e objeto – homem e natureza –, sendo que entre

os conceitos e as coisas existem descontinuidades, fissuras, inadequações, dessimetrias, descompassos e incongruências não absolutamente superáveis. Desse modo, a história se desenvolve onde não pode haver saber definitivo e onde a consciência é órfã da garantia teleológica de um desenlace histórico previsível.

Para Adorno, o movimento da história é apenas o espetáculo negativo de uma mudança, em que não existe a certeza para um caminho ascendente, mas em que o espírito da crítica pode fazer valer seu impulso de superação e reconciliação, mesmo que não de forma definitiva, no desmascaramento de todos os estados falsos de má consciência e no desbaratamento dos resíduos de barbárie instalados na ambiência social e material objetiva.

De acordo com este prisma, é necessário romper com a noção de história como um *continuum*, em que o bom termo é uma garantia imanente. Não existe nenhuma reta horizontal ou vertical que conduza a humanidade da barbárie à civilização.

Conclusão: Dialética Negativa e Educação

O capitalismo tardio caracteriza-se, entre outras coisas, pela administração técnica das esferas da produção, distribuição e consumo das mercadorias, mas em que a esfera do consumo adquiriu uma feição ideológica mais relevante em comparação com o quadro do capitalismo de matriz mais destacadamente liberal e produtivista. Ou seja, o capitalismo, em sua configuração tardia, acercou-se de um aparato gerencial, administrativo, técnico, informativo e propagandístico tão envolvente e disseminado, que quase não há mais lugar para os indivíduos, para a expressão de um pensamento autônomo permeado pela experiência e para outra forma de razão que não seja a "ratio" instrumental, que ao mesmo tempo está na base do modelo de troca de equivalentes e tem suas raízes nos mitos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Portanto, para uma consciência crítica e reflexiva, trata-se de observar o que foi negado tanto na subjetividade quanto no indivíduo. Os sujeitos, sem dúvida, são as grandes vítimas desse processo, pois os pressupostos sociais que permitiram a existência dos indivíduos foram separados, pela obstrução da memória, da consciência social, e como tal praticamente desapareceram como força aglutinante no universo cultural abrangente.

A crítica à ideologia, assim, implica refletir especificamente sobre algum nível ou esfera – indivíduo, cultura, arte, indústria cultural, educação, relações de trabalho, filosofia – resgatando suas mediações, que foram negadas pela lógica da equivalência e pelas formas ideológicas de produção da aparência social.

Por outro lado, para Adorno, capacitar para a autonomia pressupõe a consciência de que não é possível a liberdade das ideias de modo abstraído da realidade material. Contudo, como a práxis falhou no período da alta modernidade e na modernidade tardia em estabelecer uma sociedade emancipada, resta como forma de consciência e de experiência a práxis teórica que se pauta na autorreflexão, ou seja, na consciência crítico-reflexiva, que entre as suas tarefas apresenta a proposição do desenvolvimento de uma educação crítica centrada sobre o sujeito. Pois, agir de modo heterônomo, curvando-se docilmente às normas e compromissos impostos pelo poder do capitalismo tardio administrado unilateralmente, acaba por reproduzir a barbárie.

Desse modo, na contramão da obstrução do pensamento e do entorpecimento da subjetividade, provocados pela razão instrumental, com suas ideologias totalizantes que impregnam todos os espaços sociais e a própria esfera da consciência, a única alternativa que resta é procurar recuperar uma consciência reflexiva permanente nos indivíduos, para assim possibilitar o surgimento de iniciativas individuais e de movimentos coletivos de resistência ao “*status quo*”, com perspectivas de emancipação social e política.

Para Adorno (1995b), a educação perdeu o seu caráter de emancipação e é preciso recuperá-lo. Neste prisma, a formação não se pode restringir a um método, mas implica em romper com a visão meramente tecnicista e positivista que impingiu hierarquias no conhecimento, propícias apenas à acumulação do capital e às conveniências do poder político instituído. Nessa direção, de modo unilateral, ocorre o elogio da competição, do mérito e da eficiência a qualquer preço, sendo ignoradas as aptidões, a criatividade, as motivações e a solidariedade dos indivíduos.

A educação acaba se tornando refém do desenvolvimento científico e tecnológico, vinculado ao capitalismo tardio, e a formação pelo trabalho é enquadrada ao ambiente de universalização da forma social do trabalho alienado, resultando em um aviltamento e em uma usurpação da individualidade do trabalhador e dos demais indivíduos dominados ou marginalizados na sociedade.

Ademais, o sistema educacional acaba ficando a reboque da indústria cultural, que expressa o modo repressivo da formação da identidade da subjetividade social contemporânea, empurrando os trabalhadores e os demais indivíduos a aceitar a dominação em seus próprios hábitos.

De acordo com Adorno (1995c), a educação para rimar com a emancipação, deve necessariamente estar amparada em uma autorreflexão crítica. Ela não pode consistir em um processo de modelagem de indivíduos, nem se pode restringir a uma mera transmissão de conhecimentos, mas deve antes visar uma formação expressiva da consciência crítica, consciência das contradições do universo econômico-social e político-cultural e das deficiências e contradições de sua própria constituição como sujeito.

O grande problema do conceito de emancipação é que ele, no contexto do capitalismo tardio, tornou-se muito abstrato, porque nestas circunstâncias a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia, ou seja, ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda e qualquer educação. Por outro

lado, a própria constituição da aptidão à experiência também envolve um processo de conscientização na forma de dissolução dos mecanismos de repressão da natureza interna dos indivíduos, não apenas de recalques que resultam em sintomas patológicos, mas também das formações reativas e ressentidas que deformam a potencialidade das próprias pessoas em lidar de forma mais distanciada e reflexivamente consciente com a experiência.

Por outro lado, na derradeira fase de sua reflexão filosófica, Adorno estava convencido que, no ambiente da indústria cultural inerente ao capitalismo tardio, objetivamente a mente dos trabalhadores tende a ser mais seduzida e conformada pela cultura de massa, do que por uma cultura consolidada de consciência de classe – mesmo naqueles grupos de trabalhadores cuja memória e pensamento ainda se mantém fortemente marcada por valores e ideias de antagonismo de classes sociais, nutridos por situações de vida injustas e por processos materiais opressivos e marcados por processos contraditórios de intensa exploração da força de trabalho. Desse modo, não apenas os assalariados, como também todas as camadas sociais dominadas e subordinadas encontram muitas dificuldades para resistir criticamente aos tentáculos do fetichismo cultural, ao frenesi das novidades tecnológicas, às imagens invasivas dos meios de comunicação, aos apelos sedutores ao consumismo e às malhas da pseudoformação.

Nesta perspectiva, a semicultura e a pseudoformação tornam-se empecilhos para a constituição de indivíduos com diversificada formação cultural e para o desenvolvimento de consciências com capacidade de distanciamento crítico frente ao enfeitiçamento da realidade imediata.

A propósito, para Adorno, a única forma de práxis que ainda pode alimentar iniciativas de resistência é a práxis teórica de uma consciência crítica autorreflexiva – na contramão da danificação da própria consciência exercida pela onipresença da indústria cultural, com seus produtos culturais portadores da ideologia do mundo totalmente administrado

–, pois somente ela pode sustentar a prevalência de formas de subjetividade expressiva contra a perpetuação alienante e onipresente de um processo sociocultural e político abstratamente anêmico.

Portanto, para Adorno, apesar da danificação disseminada da cultura, impõe-se como condição *“sine qua non”* o estabelecimento de uma crítica imanente das formações culturais no ambiente do capitalismo tardio, pois, somente desse modo, a chama utópica da emancipação não evaporará completamente.

A dialética negativa põe em movimento a força transformadora do não idêntico no processo econômico-social, político e cultural da sociedade. Nesta perspectiva, a educação aberta para a liberdade e a emancipação humana tem o papel político e pedagógico de alavancar a consciência social e política contra as formas opressoras e conservadoras de dominação e exploração. Ou seja, a educação, para ter sentido, não pode se submeter à perspectiva liberal e pragmática da competição individualista e nem a um positivismo produtivista da mera reprodução das relações econômico-sociais e políticas impulsionadoras da concentração e da ampliação da propriedade capitalista e das formas verticais e horizontais de seu poder.

A educação deve atuar contra a regressão dos sentidos, o embotamento mental e a paralisia do pensamento; ela deve impulsionar uma práxis a contrapelo das formas de alienação social e política, na contramão das práticas das burocracias institucionais da sociedade tecnicamente administrada. A educação, ademais, deve remar na contracorrente da indústria cultural com sua pseudocultura e suas formas anestésicas e deformantes de entretenimento, de espetáculo e de propaganda consumista.

Enfim, a educação deve propiciar uma capacitação subjetiva e reflexiva de distanciamento crítico da realidade e de concentração das energias libidinais e racionais para uma perspectiva efetiva de emancipação social. A educação não pode ir ao encontro da sociedade da sensação, substituindo a práxis e a teoria crítica por uma mera estetização da luta pela existência.

Referências

- ADORNO, T. *Prismas*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. "Teoria da semicultura". *Educação e Sociedade*, XVII, v. 56. Campinas: Papirus & Cedes, 1996, p. 388-411.
- _____. "Notas marginais sobre teoria e práxis". In: ADORNO T. *Palavras e sinais: modelos críticos II*. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 15-25.
- _____. "Educação – Para quê?" *Educação e emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995b, p. 139-154.
- _____. "A Educação contra a barbárie". *Educação e emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995c, p. 155-168.
- _____. *Dialética negativa*. Madrid: Taurus Ed., 1975.
- _____. "PARATAXIS". In: ADORNO, Theodor. *Notas de literatura*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.
- _____. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- TIBURI, Márcia. *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 1995. (Coleção FILOSOFIA, n. 26).
- TÜRCKE, Christoph. "Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa". In: ZUIN, Antônio., PUCCI, Bruno & RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). *Ensaios Frankfurianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 41-59.

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E O DIFÍCIL CAMPO DEMOCRÁTICO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Ronaldo de Sousa Almeida*

Gilson de Sousa Oliveira**

Introdução

Entender a formação da sociedade brasileira nos remete às nossas origens e à forma como se deu essa construção. Desde sua gênese, foi acentuado um profundo caráter de dominação entre grupos que se alternavam no poder em detrimento de uma classe, sistematicamente à margem desse processo. Em decorrência, foram acentuadas relações de poder de cunho escravocrata, elitista, desigual, patrimonialista¹, assistencialista, dentre outros, materializados nas relações sociais com reflexos, ainda, no nosso cotidiano.

Com o advento do capitalismo tardio em nosso país, seguido de uma modernização conservadora, a sociedade brasileira tem evidenciado traços de uma mentalidade ainda escravocrata, marcada pelo sentimento “patrimonialista” tão presente em suas instituições, principalmente quando o assunto é a garantia de direitos sociais, conquistados através da luta da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados. Mesmo diante de uma aparente politização ocorrida nos últimos anos, ainda temos a constituição de uma sociedade

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Linha de pesquisa: Sociologia e Filosofia da Educação.

** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Linha de pesquisa: Trabalho e Educação.

¹ O conceito de patrimonialismo é trabalhado por Max Weber, representando para ele a forma mais relevante de dominação tradicional autoritária, onde a burocracia e a legalidade são débeis e os assessores do governo e os funcionários do Estado não são escolhidos de modo racional em concurso público por critérios de competência, mas por confiança, amizade e parentesco, com base de visão oligárquica e não democrática de governo.

civil fragmentada que desconhece seus direitos e, em muitos casos, não têm a condição material de lutar por eles através de novas formas de resistência com vistas à transformação da realidade.

Apesar de alguns avanços nos últimos anos, em especial pela efetivação de direitos presentes e assegurados na Constituição Cidadã de 1988, a democracia formal e o Estado brasileiro jamais apresentaram uma feição democrático-social e efetivamente participativa. Com camadas significativas da população à margem das decisões políticas, afirmou-se uma modernização conservadora e patrimonialista, historicamente dependente e subordinada ao imperialismo norte-americano e atada de forma subserviente à dinâmica da globalização econômica comandada pelos países capitalistas centrais, desde o início dos anos 1990.

Por outro lado, não podemos negar que há esforços e indícios (às vezes quase imperceptíveis) da participação democrática do povo², nas decisões e ações que definem os destinos da sociedade brasileira ao longo dos anos, mesmo diante de um Estado historicamente privatista, que mantém relações corporativas com grupos privilegiados. Essas relações tradicionalmente marcadas por atitudes contrárias ao avanço da participação da sociedade em decisões políticas, se redefinem, na medida em que as elites (nacionais e internacionais) políticas e econômicas, atuantes no país em cada momento histórico, buscam defender os seus interesses em detrimento dos da população em geral (CARVALHO, 1998).

Embora o modo de produção capitalista tenha-se caracterizado por incorporar as pessoas por meio do mercado de trabalho e do consumo, Marilena Chauí ressalta que

[...] o neoliberalismo, graças à velocidade das mudanças tecnológicas, da produção e do consumo, opera de maneira inversa, isto é, exclui cada vez mais as pessoas do mercado de mão-de-obra e de consumo, tornando o desemprego parte constituinte da economia. Na sociedade

² Esses espaços participativos configuram-se como associações, sindicatos, conselhos, orçamento participativo, dentre outros.

brasileira, o neoliberalismo serve para acentuar e acelerar o autoritarismo social e político, uma vez que reduz o número dos que detêm riqueza, emprego, prestígio e poder. (1998, p.43).

Assim, essas apreensões acerca da realidade social brasileira estão presentes (desde os primórdios desses acontecimentos) nas interpretações dos chamados “explicadores do Brasil”, como Gilberto Freyre (1978) e Sérgio Buarque (1936) e na contribuição de autores de um período posterior, como José de Souza Martins (1994), Francisco de Oliveira (1999) e José Murilo de Carvalho (2001), os quais, em suas obras, lançam luzes sobre a nossa história e trazem contribuições fundamentais para tentarmos entender os traços que definem nossa identidade, na medida em que nos ajudam a aprofundar a compreensão sobre as peculiaridades da nossa sociabilidade ontem e hoje.

Desta forma, o texto segue analisando alguns aspectos das obras importantes desses autores³, ressaltando suas contribuições para compreendermos as transformações políticas, econômicas e sociais, ocorridas na história brasileira, e em que medida a era neoliberal⁴ tem aprofundado as contradições históricas na nossa sociedade. A herança escravocrata; a questão fundiária; a constituição dos direitos sociais, civis e políticos; e a era neoliberal são alguns dos temas tratados. Nesse sentido, Francisco de Oliveira salienta a importância de pensarmos a nossa realidade com ‘especificidade e radicalidade’ a partir da interpretação dada por esses autores, cujas contribuições, aprofundam nossas reflexões e interpretações sobre a realidade social brasileira (OLIVEIRA, 2001).

³ O artigo também faz referências a autores que escreveram livros comentando as obras de alguns deles considerados clássicos da Sociologia.

⁴ “O Neoliberalismo pode ser definido como a hegemonia nas esferas política e econômica da maior liberdade para as forças de mercado, menor intervenção estatal (Estado mínimo), desregulamentação, privatização do patrimônio público, preferência pela propriedade privada, abertura para o exterior, ênfase na competitividade internacional, e redução da proteção social.” (C. GONÇALVES e PELLEGRINO, 1997).

Breves Considerações sobre os Autores

Gilberto Freyre é um dos autores “explicadores” do Brasil, alguém que, por meio de uma respeitável obra, procurou tornar o país mais inteligível aos brasileiros no que diz respeito à busca de nossa identidade e compreensão da nossa formação nacional. Com essa preocupação, Freyre lança o livro *Casa Grande e Senzala* em 1933, dedicando especial atenção ao Brasil colonial, ressaltando o que há de singular na nossa formação a partir das relações de convívio da família patriarcal.

Esse autor sustenta a ideia de que, no Brasil, as relações sociais e raciais constituíram-se a partir de relações harmoniosas, a exemplo da miscigenação, suposto elemento de correção das distorções entre a casa grande e a senzala. Evidencia-se em sua obra uma significativa valorização do negro, por entender que as relações estabelecidas entre a casa grande e a senzala representavam uma espécie de zona permanente e profunda de confraternização entre valores e sentimentos.

Casa Grande e Senzala não detalha a vida na senzala, explicita fortemente as relações que se cristalizaram no seio da Casa Grande envolvendo os negros que, por motivos outros, conseguiam adentrá-la. Por isso, Freyre condiciona nossa formação à economia patriarcal e nas relações que se seguiram a partir de então, ao passo que minimiza consideravelmente a narração das reais condições por que passavam os negros.

Segundo Ianni (2004), observa-se, nos últimos anos, um retorno às análises que têm relação com a orientação das ideias de Gilberto Freyre. Algumas dessas trazem importantes contribuições pelo fato de Freyre ter sido uma matriz importante no que se refere a estudos sobre a sociabilidade brasileira, sendo um precursor de estudos sobre identidade e cotidiano do povo brasileiro. Todavia, ele acredita que há certa apropriação indevida de suas ideias, já que alguns estudiosos estão valorizando esses estudos para contrapô-los às teses de Florestan Fernandes e de Caio Prado, que descontí-

naram, a partir de pesquisas, o mito da democracia racial no Brasil defendido por Freyre, teses estas que não agradaram as elites.⁵

Em 1984, Sérgio Buarque de Holanda publica *Raízes do Brasil*, um livro que traz elementos sociológicos e psicológicos com uma motivação política, no qual o autor tenta, através de nosso passado, pensar e ver o futuro. Numa análise processual de nossa história, ressaltando os momentos que ele mais considera imprescindíveis, Sérgio Buarque vai desenhando um quadro histórico em que conclama o "homem cordial"⁶ como o resultado da histórica colonização portuguesa e da estrutura econômica, política e social erigido a partir do poder das famílias escravagistas e patriarcais.

O personalismo, característica herdada dos povos ibéricos, aparece como entrave ao desenvolvimento e à "mentalidade moderna" igualitária, que na compreensão de Cândido (1998) revela a crítica de Buarque às elites dirigentes do país e o seu intelectualismo improvisado bem como a tendência simplista de aceitar esquematismos superficiais.

A incompatibilidade entre as visões do mundo tradicional e moderno resultou em muitos conflitos no âmbito das relações entre campo e cidade. Veloso e Madeira (1999) ressaltam que, para esse autor, liquidar a herança rural, o familiarismo, o autoritarismo patriarcal e escravocrata, responsabilizar as elites por esse fosso existente entre as classes sociais são propostas implícitas em *Raízes do Brasil*.

A partir dessa perspectiva, a persistência dos valores rurais na transição para o trabalho industrial no Brasil acarretou sérias dificuldades, pois as relações que se cristalizaram

⁵ Autores como Jorge Amado, Darci Ribeiro, Roberto Damatta, dentre outros, utilizam-se e defendem a ideia da democracia racial (todos talvez com as melhores das intenções) pensando que o aproveitamento desse potencial democrático ilusório o tornaria verdadeiro. Não é ironia e nem é injusto dizer que alguns autores brasileiros veem a questão racial da janela do alpendre da casa grande ou de uma ótica distante da realidade concreta. Para maiores esclarecimentos, verificar Ianni (2004).

⁶ Ao homem cordial, Buarque opôs a figura do homem polido, capaz de controlar seus ímpetos pessoais diante da preeminência de interesses coletivos (DIAS, 1998).

no seio da família patriarcal, rural e colonial eram maléficas para a formação de homens responsáveis. Holanda (1936) ainda critica as fórmulas importadas, apontando que, com a prevalência da cordialidade, o brasileiro dificilmente chegará à verdadeira revolução, o que seria a solução para a sociedade brasileira.

José Murilo de Carvalho (2001), em seu livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, salienta a importância de se refletir sobre a questão da cidadania, seu significado e evolução histórica, bem como suas perspectivas. Nessa obra, faz um relato dos fatos históricos mais significativos da formação da sociedade brasileira no que diz respeito aos avanços e retrocessos na conquista árdua dos direitos civis, políticos e sociais. A cidadania, portanto, é tema frequente na argumentação do autor nos episódios históricos por ele relatados.

Do ponto de vista da cidadania, Carvalho (2001) salienta que a alteração mais significativa daquele período foi a Abolição da Escravatura, acontecida no ano de 1888. Entretanto, esse acontecimento não representou de fato a conquista da cidadania pelo povo brasileiro já que seu alcance se constituiu muito mais de fato do que de direito. Para o autor, a década de 1930 do século passado foi um marco divisório no que diz respeito aos avanços dos direitos sociais, e que a legislação foi introduzida num ambiente de pouca ou inexistente participação política e de ausência dos direitos sociais e civis.

Outro aspecto a ser destacado em sua obra diz respeito ao fenômeno do “Populismo”, que, na realidade política daquele período, ressaltava a relação de dependência entre cidadãos e governos materializada por ações impactantes de apelo emocional a partir da realização de medidas que supostamente favoreciam as classes populares. Constituía avanço na cidadania, na medida em que trazia as massas para campo político, mas em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais devotavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham distribuído (CARVALHO, 2001).

Em síntese, entendemos que a compreensão desse autor sobre a cidadania e seu estabelecimento parece ter uma sequência, como um fenômeno que percorre um contínuo parecendo optar por um caminho lógico, linear e organizado de maneira justaposta. O autor não toca em questões como a expansão do capitalismo e da globalização econômica como entraves para a consolidação dos direitos e parece compreender a cidadania como um processo apartado da produção da vida material. Acreditamos que é imprescindível analisar outras dimensões para não perceber e aceitar os direitos apenas na ótica do Estado. Compreendemos o direito, portanto, não apenas na perspectiva do Estado e da inscrição de garantias em aparatos legais e constitucionais.⁷

Em *O Poder do Atraso*, José de Souza Martins (1994) traz um conjunto de provocações que nos levam ao debate, ressaltando que o “passado é mediação viva do presente”. Argumenta que, na formação da sociedade brasileira, parece haver uma “reinvenção do velho”, “travestido de novo” para ser predominante. Faz referência a nossa história como a constituição de uma “história lenta”, como uma história “inacabada” e/ou “inacabável” à espera do “progresso” e/ou da “revolução” (MARTINS, 1994).

Na nossa história, intitulada pelo autor como de ‘sociologia da história lenta,’ a constituição da cidadania e do desenvolvimento é marcada por profunda acomodação e atraso, caracterizada por mudanças que ocorreram sem conflito, com repactuações, sem rupturas, com alianças gradativas, como uma espécie de revolução passiva, sem alteração nas estruturas opressoras. Partindo dessa constatação, Martins sugere fazer “uma releitura dos fatos e acontecimentos orientada pela necessidade de distinguir no contemporâneo a presença viva e ativa de estruturas fundamentais do passado.” (MARTINS, 1994).

⁷ Essa é uma concepção de direito que nos permite colocá-lo na ótica da sociedade e não somente do Estado; é uma concepção que nos permite afirmar que o direito não está relacionado somente com as garantias inscritas nas leis e nas instituições, mas em sintonia com a idéia de que na sociedade pode estar sendo produzida a compreensão de que todos temos direito a ter direitos, para além do que versa uma determinada legislação (PEREIRA, 2006; TELLES, 1999).

Neste sentido, Martins aponta e admite que a questão fundiária, tema presente em quase todos os seus trabalhos, é, sobretudo, uma questão política e de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. A propriedade da terra é elemento fundante das disputas políticas, econômicas e sociais brasileiras.

Ao referir-se ao clientelismo e à corrupção no Brasil contemporâneo, o autor salienta que as relações (patrimonialistas, aristocráticas, oligárquicas) que se cristalizaram no passado se mantêm, mesmo que anacronicamente, transformando-se em processos vivos e lentos, na medida em que as elites econômicas e políticas persistem em manter o Estado e seu aparato submetido aos seus interesses.

Na história brasileira, a constituição da esfera pública e da esfera privada se faz mais favorável ao privado, o direito à propriedade ganha força em detrimento do direito dos indivíduos. Essa prática social consolida-se na medida em que uma classe dominante, de dimensão local, assume o poder de mando e troca favores com o poder central. Desde então, o público não consegue definir-se e é sempre confundido com o privado (MARTINS, 1994).

Com as relações “promíscuas” entre o poder central e o poder local, municipal, as práticas clientelistas solidificaram-se na história social do país, tornando-se um problema estrutural, em que a sociedade parece não ter como se relacionar com o Estado, se não for pela troca e pelo favor. Dessa forma, dois pontos parecem destacar-se nas análises do autor: o primeiro refere-se a uma conformação do Estado que sempre foi privatizado; e o outro refere-se à incapacidade da burguesia de se desvincilar do Estado, sempre fortalecendo seus laços de dependência. A burguesia brasileira consolidou-se como apêndice do Estado, tanto no seu controle quanto pelos benefícios adquiridos.

No texto “Privatização do Público, Destituição da Fala e Anulação da Política: o totalitarismo neoliberal”, de Francisco de Oliveira (1999), faz uma análise do neoliberalismo discutindo o problema da privatização do público, fazendo

um retrospecto de algumas características da formação da sociedade brasileira, no que diz respeito ao exercício ou destituição da cidadania política, bem como aos conflitos entre o público e o privado. Assim, Oliveira traz, ainda, alguns apontamentos nesse sentido quando argumenta:

A formação da sociedade brasileira, se a reconstituirmos pela interpretação de seus intelectuais 'demiurgos', a partir de Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Machado de Assis, Celso Furtado, e Florestan Fernandes, é um processo complexo de violência, proibição da fala, mas modernamente privatização do público, interpretado por alguns com a categoria do patrimonialismo, revolução pelo alto e incompatibilidade radical entre dominação burguesa e democracia; em resumo, anulação da política, do dissenso, do desentendimento, na interpretação de Rancière. (OLIVEIRA, 1999, p.58).

O autor trabalha com um conceito de política desenvolvido por Rancière⁸ cujas características são: a reivindicação da fala, o questionamento da divisão do todo da riqueza produzida (parcela para os sem parcela), a produção do dissenso.

Na esteira desse pensamento, Oliveira (1999) advoga que a institucionalização do Estado de bem-estar social produziu um processo de "naturalização" de conquistas e direitos dos trabalhadores resultando num esgotamento das energias utópicas, ocasionando profundas modificações na classe operária como, por exemplo, o abandono da militância. O processo de privatização do público, de destituição de direitos e de desregulamentações por parte das burguesias e dos governos representou uma ruptura com o conflito e consequentemente resultou na anulação da política. Todavia, o movimento operário na atualidade apresenta, não obstante

⁸ Política, no sentido de Rancière, é a reclamação da parte dos que não têm parte e, por isso, constitui-se em dissenso. Nessa acepção, os que fazem política distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe, minimamente, uma agenda de questões, sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito (RANCIÈRE, 1996).

os percalços sofridos, uma resistência mesmo que de forma pontual e fragmentada.

Francisco de Oliveira, comentando a obra *A Revolução Burguesa*, de Florestan Fernandes, admite que sua hipótese, após recolher toda a interpretação anterior da formação da sociedade no país, parece confirmar nos fatos históricos brasileiros uma triste e dramática conclusão: todo o esforço de democratização, de luta pela efetivação dos direitos, de criação de uma esfera pública, de fazer política (nos termos de Rancière) no Brasil decorreu, quase que por inteiro, da ação das classes dominadas (OLIVEIRA, 1999).

Sobre esse aspecto, Oliveira (1999) ainda salienta que, na história política brasileira, diante da emergência do proletariado, da liberação do campesinato e da possível concessão de direitos aos trabalhadores que pudesse proporcionar a conquista de espaço no cenário nacional, a burguesia reagiu com ditaduras (contradictoriamente, a busca de um consenso imposto), promovendo a anulação da fala, da reivindicação, a busca por uma parcela mais significativa da riqueza, enfim, a anulação da política.

No que diz respeito ao processo histórico de privatização do público, o autor argumenta que a desmoralização dos trabalhadores, de funcionários públicos, da própria função pública, quando as pessoas ao apontam tudo que é público como oneroso, ineficiente e por isso desnecessário, acabam construindo uma carga simbólica mortífera que amplia extraordinariamente a desvalorização do público. Dessa forma, a esfera pública⁹ que poderia publicizar o dissenso parece estar esvaziada de tal função.

Diante do exposto, algo parece claro: a esfera pública é constituída através de muitas lutas da classe trabalhadora, e se os sem parcela são privados da fala, não há política. Neste

⁹ Entenda-se por esfera pública a dimensão da vida social e política referenciada em práticas que afirmam a universalidade de direitos, assim como a interlocução com instituições que se caracterizam pela transparência administrativa e pela democracia. Wanderley & Raichelis (2001) destacam que nas relações entre Estado e sociedade civil e no interior de cada uma dessas instâncias de poder, a esfera pública precisa ser construída.

caso, o que há é uma mera administração dos recursos e interesses políticos e econômicos, e isso não é política no sentido aqui defendido, porque acreditamos que o fim da política deve proporcionar a transformação de situações de opressão e desrespeito para com a vida.

A Guisa de Conclusão

Essas reflexões nos levam a uma consideração fundamental no que se refere à formação social no país. Na realidade brasileira, não tivemos e ainda estamos distantes da constituição de um Estado do bem-estar social típicos dos países capitalistas centrais, uma vez que o processo de destituição de algumas conquistas começou a ocorrer antes mesmo de sua efetiva consolidação. Esta consideração parece-nos oportuna diante das crises no país e das mazelas sociais produzidas ao longo da história republicana e, principalmente, com o advento do neoliberalismo como modelo de referência de desenvolvimento do país, a partir dos anos de 1990.

A própria questão do paternalismo que se faz presente no cenário político brasileiro, ainda na realidade atual, traz consigo a articulação entre o autoritarismo e a ideologia do favor. Representa apenas alternância de poder entre grupos privilegiados numa espécie de "continuismos". Assim, tanto o autoritarismo quanto a ideologia do favor configuram-se como marcas emblemáticas da história política do país, e, imbricadas como a ideologia neoliberal, persistem em manter (ainda que com nuances de "bem-estar" a partir de alguns programas compensatórios governamentais) as contradições sociais, políticas e econômicas.

Apreende-se também, que nas últimas décadas, não obstante as crises sucessivas do capital, o ideário neoliberal se mantém, na medida em que a grande maioria dos governos afirma sistematicamente nas suas políticas a hegemonia ideológica desse modelo de desenvolvimento, independentemente das forças contrárias.

No decurso da nossa história, relações políticas, sociais e econômicas com fortes características conservadoras, autoritárias, escravocratas, excludentes, clientelistas, populistas, dentre outras, impossibilitam a emergência dos direitos, e consequentemente da cidadania, e, por fim, da democracia. Se ainda guardamos características de autoritarismo e conservadorismo, entendemos que, na nossa sociedade, a universalização dos direitos não conseguiu minimamente constituir-se (CHAUÍ, 1998).

Nossa democracia tem-se esvaziado e parece estar reduzida a aspectos formais, mais estreitos, como o ato de votar. Em muitos discursos, a cidadania está cada vez mais sendo relacionada à integração individual ao mercado e ao poder de compra/consumo. Somam-se a isso as compreensões distorcidas sobre os fatos sociais, as transferências inadequadas de responsabilidades e a naturalização de um processo complexo de violência, proibição da fala, anulação da política na interpretação de Oliveira (1999) e Rancière (1996).

Apesar de iniciativas aparentemente democráticas, a exemplo das políticas de assistência social (saúde, educação, segurança, dentre outras), no campo da economia, as medidas do governo atual reforçam e aprofundam as contradições inerentes do sistema neoliberal materializados no aprofundamento da política econômica coerente com a manutenção dos privilégios das elites nacionais, dos setores financeiros e daqueles voltados para o mercado internacional. No entanto, a nossa proposta de política econômica e social para a democracia é diferente. Ela se insere na defesa de um Projeto Nacional de Desenvolvimento que garanta, de fato, os interesses da imensa maioria do povo brasileiro em detrimento dos direitos das esferas dominantes.

O que está em jogo, na verdade, não é a "simples" instituição ou destituição dos direitos políticos, sociais e civis (a democracia), mas é um projeto de desenvolvimento contraditório e autoritário da produção e reprodução da vida material (idealizado e abraçado pela elite política e econômica

nacional e internacional em cada momento histórico), que afeta a instituição e a consolidação da cidadania e da democracia, uma vez que se faz, em primeiro lugar e sempre, sob o pano de fundo da luta de classes. Pois, o direito quando alcança a poucos não é direito, mas privilégio.

Referências Bibliográficas

- CÂNDIDO, Antônio (Org.). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, Maria do Carmo A. *Participação social no Brasil hoje*. São Paulo: Pólis, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *São Paulo: violência e autoritarismo*. São Paulo: Ed. USP, 1998.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. (Coleção intérpretes do Brasil, v. 3).
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- IANNI, Octavio. O preconceito racial no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo jan./apr., v. 18, n. 50, 2004.
- MARTINS, José de Souza. Clientelismo e corrupção no Brasil contemporâneo. In: _____. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 19-51.
- OLIVEIRA, Francisco de. Pensar com radicalidade e com especificidade. São Paulo: Lua nova. *Revista de Cultura e Política*, 2001.

_____. Privatização do público, destituição da fala me anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de & PAOLI, Maria Célia (Orgs). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. São Paulo: Vozes/FAPESP, 1999. p. 55-81.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

VELOSO, Mariza & MADEIRA, Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 135-177.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL

Maria Anita Vieira Lustosa*

Márcia Gardênia Lustosa Pires**

Desejo inclui necessidade é o apetite do espírito e tão natural como a fome para o corpo.

Karl Marx

Introdução

O presente capítulo desenvolve algumas reflexões sobre a educação feminina no Brasil, examinando concisamente o seu percurso histórico na sociabilidade do capital, destacando as primeiras iniciativas de instrução para mulheres desde o período colonial, os avanços e recuos das ações educativas implementadas no decurso da história, revelando as trajetórias das possíveis conquistas da mulher na luta pelo direito à escolarização. Dessa forma, este ensaio busca compreender o papel da educação no que concerne à sujeição feminina a um padrão de sociedade antagônico. Para tanto, destaca o esboço histórico para elaboração de um modelo educacional erguido sobre as bases de uma cultura patriarcal em que se observa a condição de submissão social do papel feminino.

Cabe evidenciar, portanto, que a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549, configurou um marco inicial para a história

* Mestra em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), professora do curso de Pedagogia e Serviço Social da Faculdades Cearenses, coordenadora do curso de especialização da Universidade Aberta do Brasil – UAB; pesquisadora ligada ao Laboratório de Estudos do Trabalho (LABOR) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC).

** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC; mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC; graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; pesquisadora ligada ao Laboratório de Estudos do Trabalho (LABOR).

da educação brasileira, haja vista o fato de que, durante longo período, quase somente eles foram os educadores brasileiros. A imposição de uma reprodução cultural, ideológica e política no Brasil acarretou transformações significativas, que, além de novos valores, inaugura um momento marcante para a educação brasileira, uma nova fase que demandou grandes consequências para o povo.

Pensar a educação no Brasil, portanto, obrigatoriamente, remete-nos a esse momento histórico importante, notadamente pelas mudanças socioculturais impostas à nossa civilização e, consequentemente, pela expansão do domínio português sobre nossa terra. Como observa Teixeira (1976), a história do período colonial brasileiro foi de fato caracterizada por interesses contraditórios. Diziam os que chegaram ter vindo para difundir a religião, catequizar e ensinar, mas em seus interesses sempre estiveram imbuídos de exploração. Nesse contexto, as missões jesuíticas de combate à heresia e divulgação, de conceitos religiosos marcam significativamente a imposição cultural e ideológica que permeou todo esse período.

Na perspectiva de Azevedo (1963), os missionários aqui aportados com o fito de colonizar tinham o compromisso com a Igreja em difundir a religiosidade cristã, propagar a fé, e principalmente ministrar a educação, a ser usada como instrumento de dominação cultural a fim de consolidar o poder que a religião católica havia conquistado, mediante técnicas de imposição ideológica e de educação religiosa.

É emblemático o fato de que, durante os tempos da colonização, os missionários por onde passavam fundavam uma igreja e, logo ao lado uma escola, no intuito de catequizar e educar o gentio. Tal iniciativa dos missionários deixa transparecer as intenções subjacentes a esse modelo de "educação" que então se implementava em terras brasileiras, cabendo ainda destacar a noção de que esse ofício de instrução era algo que poderia ser desfrutado, exclusivamente, pelos homens, fossem eles indígenas ou colonos.

Em face de tais considerações, parece evidente a distinção de classes e de sexo, num contexto em que não se

considerava a mulher como figura social mercedora nem mesmo de receber esse incipiente modelo de instrução. Nessa perspectiva, sem dúvida, a temática da educação feminina constitui fato instigante a ser discutido na perspectiva da totalidade social em face das contradições inerentes ao modelo de sociedade vigente.

Notadamente no tocante à educação, é válido assinalar que esta revela o tratamento inferior dispensado à mulher naquele período, uma vez que esta era havida como espécie de ser sem relevância que não exercia papel social de destaque, sendo igualada, na maioria das vezes, aos escravos, que não tinham direito nem mesmo à liberdade de expressão. Como anota Almeida (2004, p.66),

quando alguns pais mais esclarecidos entendiam que suas filhas deveriam aprender a ler e escrever, isso acontecia dentro dos lares, e aquilo que lhes ensinavam era muito diferente do que era oferecido aos meninos.

Com efeito, o destino das mulheres era o recolhimento nos conventos ou a sina de casamentos arranjados pelos pais. Sua instrução restringia-se a aprender a coser, bordar, realizar atividades relacionadas aos cuidados da casa, do marido, dos filhos, dentre outros afazeres domésticos.

Assim, vemos que, arraigada a esse modelo de educação, é expressa a condição de supremacia masculina, constituída socialmente na cultura dos colonizadores e transplantada juntamente com as intenções de instrução. Percebe-se, portanto, que a educação então implementada no nosso país não se restringia apenas à condição de estrato social, pois se verifica o fato de que tanto as mulheres ricas como as que pertenciam a uma camada social menos favorecida não tinham direito ou acesso à formação intelectual alguma.

É importante destacar o fato de que fora dos indígenas que surgiram os apelos iniciais de educação para as mulheres, haja vista estes solicitarem que suas companheiras recebessem a mesma instrução que lhes era destinada. Talvez um dos principais motivos para que os índios reivindicassem

instrução para suas mulheres decorra do grau de importância que elas exerciam nas tribos e pelo fato de eles viverem em condição de harmonia com suas mulheres, portanto, não se via motivos para condená-las ao analfabetismo (RIBEIRO, 2007). Ainda sobre esse aspecto, os relatos do Pe. Anchieta identificam o fato de ser relevante o número e a frequência de mulheres participantes nos catecismos. Na época, entretanto, não foi possível iniciar uma educação para as indígenas, haja vista que a corte portuguesa considerava esse movimento fato perigoso.

Assim, com suporte na condição das mulheres da Corte, a educação pleiteada pelos indígenas para as suas mulheres fora negada, pois se acreditava não haver motivos para se instruir as indígenas, consideradas, inclusive, como selvagens. Apesar da não autorização da corte portuguesa, no entanto, indígenas conseguiram transgredir tais regras e ser alfabetizadas.

Pelo exposto, percebe-se que muitos foram e são os desafios enfrentados pelas mulheres para tornar possível seu acesso a algum tipo de instrução, uma vez que esta, durante longo período, permanecera como um direito restrito ao âmbito masculino. Neste sentido, procuraremos demonstrar ainda como ocorreu o enredo histórico de um modelo de educação que contribui em muito para a conformação da condição feminina em nossa sociedade.

Mulheres Educandas e Educadoras

Evidencia-se, portanto, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a total desconsideração à instrução feminina, centrada na imposição de normas sociais que impediam as mulheres de atuar em outros âmbitos que não o familiar, e até mesmo de saírem às ruas, desacompanhadas. Para Almeida (2004), esse foi o panorama evidenciado durante muito tempo, e as sutis mudanças notadas na educação feminina foram administradas, de forma preliminar, restringindo-se a aulas de ensino elementar, com um pouco de Gramática e Aritmética, ministradas em ambiente domiciliar por docentes

muitas vezes leigos, haja vista a carência de professores naquele período.

A despeito deste fato, a sociedade burguesa em ascensão consolidou outro papel para as mulheres, na realidade, caracterizado por antigas tarefas travestidas de novos significados. Assim, a mulher passou a se dedicar prioritariamente às atividades domésticas, aos cuidados e à educação dos filhos. Corroborando esta ideia, Almeida (2004) expressa que o casamento e a maternidade eram a salvação para uma mulher honesta tornar-se esposa e mãe de família. Desta feita, o ideal feminino criado desde meados do século XIX fora inspirado na cultura patriarcal vigente e nos dogmas do Cristianismo, que instituíam formas de comportamento a serem seguidas pelas mulheres e exaltavam virtudes femininas, como a castidade e a abnegação, impostas pela Igreja Católica. Foi nessa época que as escolas, reservadas apenas aos homens, ensaiaram um espaço de acesso à educação feminina.

Vale aqui acentuar o fato de que, em virtude das mudanças sociais que se evidenciavam, alguns avanços se expressavam com a possibilidade de meninos e meninas até frequentarem as mesmas salas de aula. O que se percebe, todavia, portanto, é que essa educação aparentemente igual para os dois sexos se diferenciava nos objetivos, pois, quando os meninos começavam a demonstrar que estavam aptos a aprender Latim, Francês e/ou Geometria, eles eram separados das meninas, que seguiam para outro tipo de instrução, sendo destinada às mulheres uma instrução que lhes garantisse o desenvolvimento de suas tarefas domésticas. Dessa forma, mesmo quando se permitiu na sociedade um mínimo de instrução à mulher, esta foi eivada de interesses contraditórios.

O acesso das mulheres aos bancos escolares no início do século XX e a consequentemente inserção em algumas profissões não modificou seu estado de submissão social, pois, aos trabalhos realizados por mulheres, ainda estava atrelada a conotação do cuidado ou do zelo, que faziam de ofícios como professora, enfermeira ou parteira, funções mercedoras de

realização pelas mulheres, justamente por terem estas qualidades inerentes à natureza feminina.

Merece destaque, conforme anota Almeida (2004), o fato de se atribuir à figura feminina a “missão de ensinar”, ideal que perdurou durante muito tempo em nosso cenário social. É importante notar que tal fato decorre, em parte, da necessidade surgida, após a proclamação da República, de se ampliar o acesso à educação por meio da democratização da escola. Nesse período, emergiu o interesse em se investir na criação de cursos que preparassem mulheres jovens que não pertenciam às camadas sociais abastadas, para que recebessem instrução primária e posteriormente ministrarem aulas, como forma de recompensa pela instrução recebida.

Tais iniciativas constituem tentativa de atendimento a uma demanda social cujo objetivo era expandir as oportunidades de ensino e, consequentemente, suprir a carência de professores naquele período. Cabe destacar a noção de que, mesmo com o funcionamento desses estabelecimentos, as escolas normais públicas não eram suficientes para atender a demanda. Mesmo com tais mudanças e com um quadro significativo de mulheres nas escolas, as aulas ainda eram ministradas em salas separadas por sexo e o tipo de educação a elas destinada centrava-se nos estudos dos afazeres domésticos e da música, juntamente com o ensino do Português e da Matemática, dentre outras disciplinas.

Evidencia-se, portanto, um panorama em que a educação é tomada como um importante instrumento para a manutenção da sociedade tradicional. Como assinala Almeida (2004), instruir o sexo feminino passou a ser de significativa importância, por ser difundida a ideia de que seria necessário educar as mulheres para tornar melhores os homens. Desta feita, a figuração da mulher como educadora funcionava como uma espécie de prolongamento das funções maternais, passando a fazer parte de um projeto civilizador do país, cumprindo uma função de educar as futuras esposas e mães.

Assim, o ingresso das mulheres nas escolas normais e, posteriormente, como educadoras representou uma via

possível de inserção da mulher na vida social, mesmo se perpetuando a ideia de elas serem educadas mais para serem esposas agradáveis do que para a elevação de seu potencial intelectivo.

Com efeito, as primeiras décadas do século XX também foram palco para muitas reivindicações femininas, como direito à instrução, ao exercício da profissão e, principalmente, direito ao voto, que se configurou como conquista significativa para as mulheres nesse período. Embora esses direitos tenham sido garantidos, inclusive em instrumentos jurídicos, nota-se que, na prática, essas vitórias parciais não passam de variadas formas de se aprisionar cada vez mais a mulher à circunstância de dominada e de explorada.

Trabalho e Educação: a Inserção da Mulher no Mercado Formal de Trabalho e a Conquista do Direito à Educação na Sociedade Contemporânea

É inconteste o fato de que significativos avanços podem ser percebidos no processo histórico de reivindicação das mulheres no sentido de conquistar o direito à instrução e à inserção no mercado de trabalho formal. Para efeito do que discorremos, é importante frisar que, com a Revolução Industrial, a mulher passou a ser inserida no mercado de trabalho, embora com uma participação ainda pequena. Como assinala Nogueira (2004)

A mulher trabalhadora foi um produto da Revolução Industrial, não tanto porque a mecanização tenha criado para ela postos de trabalho onde antes não existiam (mesmo se esse foi seguramente o caso em algumas áreas), mas porque no decurso da mesma ela se tornou uma figura perturbadora e visível. (p.15).

Na sociedade atual, vivencia-se a crescente presença feminina na participação social, no mercado de trabalho e em ocupações consideradas, anteriormente, reduto masculino. Tais mudanças ocorreram, em parte, em virtude das transformações ocorridas no mundo da produção,

desencadeadas a partir da Revolução Industrial, que, além de novos valores e normas de conduta, trouxeram a inserção da mulher nessa esfera socioeconômica, considerando-se que os postos de trabalho abertos às mulheres não podem ser vistos apenas como conquistas, mas, nomeadamente, como situações históricas que requerem mão de obra para o labor. Revela-se é o fato de que tal situação traz outras exigências para as mulheres e ainda muitas são as dificuldades enfrentadas, como discriminação, preconceito de ordens diversas e que há muito a ser feito para superar o estado de exploração e de domínio, não somente no âmbito feminino, mas também de toda a condição humana.

É verdade que as transformações ocorridas nas mais variadas esferas da vida social, econômica, política e cultural acarretaram implicações significativas para a condição histórica da mulher, notadamente no que diz respeito a sua inserção na esfera produtiva. A análise mais detida desse aspecto, no entanto, pode revelar que as mudanças sucedidas na aparência fenomênica da realidade conformam a essência da exploração, do domínio e da sujeição feminina. Tal fato pode ser verificado em estudos como os de Walby e Jenson, citados por Toledo (2005), quando revelam que as relações de produção com o advento da globalização reforçam não um estado de igualdade e sim a desigualdade entre homens e mulheres.

O Estudo "Trajetória da Mulher na Educação Brasileira", realizado pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), revela que as mulheres são maioria entre os alunos de todos os níveis no Brasil, e que, em média, elas têm de um a dois anos de estudo a mais do que os homens. Cabe considerar, todavia, a noção de que os resultados positivos no que diz respeito ao esforço de escolarização feminina não se traduzem em melhor posição para a mulher no mercado de trabalho, pois os salários pagos a elas retribuídos ainda são, em média, 30% menores dos que aos pagos aos homens (BRASIL, 2005).

Assim, é possível perceber que, no mundo do trabalho, a questão de gênero acarreta consequências ainda mais graves para o sexo feminino no concernente à exploração humana, pois, na maioria dos casos, mesmo tendo um nível mais elevado de escolarização, as mulheres ainda se encontram em situação inferior, tanto no tocante ao desemprego como no que diz respeito à retribuição financeira pelo seu trabalho. Como assinala (NOGUEIRA, 2004):

[...] a igualdade de salários entre homens e mulheres não existe em nenhuma parte em toda a Europa, evidencia, as mulheres têm salários significativamente menores que os homens. Mas ainda durante o decênio 1980/1990, essas ilegalidades foram acrescidas em um conjunto de países, como é o caso da Itália, Dinamarca e Portugal. Os últimos dados de que nós dispomos relativos à Europa mostram que os desniveis de salários se escalonam entre 10% e 32%" (p. 47).

Cumpre-nos evidenciar a ideia de que, sob a égide do capital, o trabalho assume caráter negativo e se realiza em condições de estranhamento (MARX, 2004). É oportuno considerar a inserção da mulher no mercado de trabalho, sob a forma de organização social estranhada, como questão bastante complexa, pois, em uma leitura apressada, a exacerbão da exploração do trabalho feminino, muitas vezes, pode ser compreendida como uma "conquista social" na busca pela "emancipação feminina". Não obstante, tal fato merece ser analisado no contexto da totalidade do real, articulado às relações sociais de classe, ante a ofensiva do capital.

No panorama socioeconômico do mundo globalizado, a educação precisa ser repensada, considerando que ela constantemente é situada no seu aspecto de conservação das relações de dominância de um estrato sobre o outro, e de um sobre o outro sexo. É necessário refletir a educação na sua grandeza total, o que exige repensar a sua função na sociedade capitalista, uma vez que esta se insere num âmbito determinado por aspectos socioeconômicos e políticos que interferem em diversos lugares sociais.

Dessa forma, muitas são as questões que persistem e/ou emergem desse processo, como a discriminação e o preconceito contra a mulher, a precarização das condições de trabalho e o desemprego, dentre outros problemas manifestos no decurso de atuação da mulher no âmbito social.

Notas Conclusivas

É oportuno considerar a ideia de que, com o desenrolar histórico, a necessidade de instrução e de educação femininas configurou-se como via possível de “libertação” do estado social imposto às mulheres. O que poderia, porém, ser um mecanismo capaz de romper com a subordinação e a contingência submissão social a que estavam relegadas e/ou uma possibilidade de ascensão social tornou-se mais um instrumento opressor do que de libertador, pois o tipo de educação ministrada no modelo social capitalista direcionava-se no sentido da manter a hegemonia vigente.

Portanto, pensar a educação numa perspectiva emancipadora pressupõe romper com um modelo de sociedade opressivo e baseado na exploração humana. Assim, no que é pertinente à condição feminina nesse modelo de sociabilidade, percebe-se que todos os esforços foram direcionados não para uma formação humana mais geral da mulher, como gênero humano, mas com a preocupação de que esta aceitasse sua submissão e a conformação social.

Como anota Almeida (2004), é evidente o interesse em educar as mulheres para que continuassem a exercer funções sociais de acordo com os anseios de uma sociedade marcada por uma imposição cultural autoritária e patriarcal que lhes impossibilitasse de exercer funções transgressoras das normas então em curso.

Destarte, a necessidade de se ampliar o acesso à educação, as transformações sociais e as mudanças no modo de produção contribuíram significativamente para viabilizar sua inserção no mercado de trabalho. Com efeito, elas, assim como os homens, têm de enfrentar extensas jornadas de trabalho, todavia, em troca de salários menores, perpetuando, assim, seu estado social submisso até os dias atuais.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na educação: missão, vocação e destino?* In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Ed. Autores Associados LTDA, 2004.
- BRASIL. *Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003*. GODINHO, Íatan ... et al. (Orgs.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: MEC, 2005.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1 – O Processo de produção do capital. v. I, 12. ed. Tradução Reginaldo Sant'Ana. 1988.
- _____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret: 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOGUEIRA, Cláudia Mazei. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *Mulheres educadas na colônia*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras. In: Ministério da Educação e e Cultura – MEC. Brasil. *Educação no Brasil: textos selecionados*. Brasília: MEC, 1976.

BREVES NOTAS SOBRE O CONCEITO DE CLASSE BURGUESA EM MARX E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA CLASSE INDUSTRIAL NO CEARÁ

Maryland Bessa*

Enéas Arrais Neto**

Raimundo José de Paula Albuquerque***

[...] E eu pergunto aos economistas políticos, aos moralistas, se já calcularam o número de indivíduos que é forçoso condenarem à miséria, ao trabalho desproporcionado, à desmoralização, à infâmia, à ignomínia crapulosa, à desgraça invencível, à penúria absoluta, para produzir um homem rico.

(Almeida Garret)

Introdução

O artigo pretende refletir sobre o conceito de classe burguesa em Marx delineando semelhanças e diferenças com as origens da classe burguesa industrial no Ceará. É nosso propósito, em primeiro momento, apresentar breves notas sobre o conceito de burguesia no legado marxiano e posteriormente retratar o movimento de consolidação da classe burguesa industrial no Estado do Ceará, ressaltando o avanço na percepção desse próprio conceito na contemporaneidade.

Para tanto, elegemos discutir o conceito de classe burguesa, tomando por base o Manifesto do Partido Comunista (1848) de Marx e Engels, Situação da Classe Trabalhadora

* Doutoranda em Educação Brasileira – UFC, bolsista CNPQ.

** Doutorando em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará; pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Qualificação Profissional - LABOR; pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP; professor titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

*** Doutor em Educação Brasileira (UFC), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC e do Laboratório de Estudos e Pesquisas do Trabalho – LABOR.

na Inglaterra (2010) e Revolução e Contra-revolução, obras clássicas da luta de classes. No Brasil, a discussão sobre a construção da classe burguesa fica a cargo de Florestan Fernandes com seu livro *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica* (2005), que conceitua de forma contundente a passagem das velhas oligarquias como preparação da classe burguesa industrial.

Dessa forma, chegamos ao ponto principal deste trabalho: discutir o emergir da classe burguesa industrial no Ceará, que dentre suas peculiaridades, dois pontos relevantes chamam atenção para uma pretensa análise dessa classe no âmbito da pós-modernidade. Em primeiro lugar, a diferenciação do arquétipo de sua estrutura com as antigas oligarquias alencarinhas, ou seja, essas velhas correlações de força eram montadas nas relações de compadrio que, para alguns autores, Silva (2002) e Nobre (2008) ocorreram o rompimento desse processo quando a "nova classe burguesa industrial do Ceará" tomou o poder. Na realidade, não concordamos com essa posição, entendemos que a velha oligarquia cearense foi por assim dizer uma fase primitiva e de preparação dessa nova classe burguesa, logicamente com todas as suas vias de impossibilidades e/ou possibilidades. De certa forma, foi a velha oligarquia que trouxe os germes plantados para a consolidação dessa nova classe.

Outro ponto refere-se à própria concepção de classe que a burguesia construiu na contemporaneidade, a qual permeou a sua relação com o poder estatal, ou seja, a classe burguesa trouxe para a discussão a intervenção do Estado no processo econômico fazendo deste fato o amparo para sua legitimação como classe.

O Conceito de Classe Burguesa no Legado Marxiano

Frederich Engels abre o prefácio da edição polonesa de 1892 do Manifesto do Partido Comunista, com a observação que em "um país com grande indústria, cresce ao mesmo tempo entre os operários o desejo de serem esclarecidos sobre sua

posição como classe operária perante as classes possuidoras [...]” Partindo desse pensamento, achamos conveniente fazer o percurso ao contrário, compreender a classe burguesa que historicamente se antagoniza à classe operária, e os caminhos usados como legítimos do processo de exploração.

Segundo Hobsbaw (1998), o passado é, portanto, “uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições”. Essa afirmação é exatamente o ponto que usamos para iniciar a nossa discussão sobre o tema. Diante da força avassaladora da história, percebemos que, para uma real compreensão das articulações conjunturais, precisamos recorrer a uma descrição da linearidade histórica da origem da burguesia, para, após esse momento, fazer as devidas reflexões sobre o tema, pois só assim entendemos o objeto de estudo em sua totalidade.

A origem da burguesia no campo da história se configura a partir da desintegração do regime feudal, que tinha como características uma economia semiestagnada, localizada e em grande parte de subsistência para um sistema em que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, concorrência pelos mercados e o negócio com propósito de lucro. Segundo Marx e Engels (1848), essa desintegração do feudalismo se dá a partir da

[...] descoberta da América, a circunavegação da África que abriram um novo campo de ação à burguesia nascente. Os mercados das Índias Ocidentais e da China, a colonização da América, o intercâmbio com as colônias, o aumento dos meios de troca e das mercadorias em geral deram ao comércio, à navegação, à indústria, um impulso jamais conhecido antes e, em consequência, favoreceram o rápido desenvolvimento do elemento revolucionário na sociedade feudal em decomposição. (2008, p.46).

No que diz respeito à produção, a decomposição da sociedade feudal também encontra-se ligada a mudanças fundamentais no tripé agricultura, indústria e comércio. Falcon e Moura (1991, p.125/126), sendo que cada estrutura teve sua importância específica na passagem da Idade Média para

Idade Moderna. Na agricultura, o processo de acumulação realizou-se, sobretudo, através das transformações agrárias conhecidas como cercamentos ou enclosures. Os cercamentos trouxeram as transformações da propriedade agrícola em empresa manejada segundo os critérios do lucro e dentro do princípio individualista. No setor industrial, ocorreu a expansão acelerada do capital industrial, por conta das aplicações de recursos nas atividades produtivas.

Para uma ampla compreensão do processo, Marx (2006) complementa que os servos deram origem tanto à classe burguesa como à classe proletária. Alguns representantes da classe servil, na época feudal, ao se libertar das amarras do sistema, foram morar nos burgos dedicando-se à arte do comércio, doravante iniciou uma nova classe através de novas relações sociais. Todavia, no interior da classe burguesa também encontravam-se resquícios de setores da nobreza que, com as mudanças econômicas, dedicaram-se ao comércio e à produção. Essa compreensão do processo histórico de formação de classe é essencial para que se dimensione o “sistema de metamorfose de classes” que foi nesse caldeirão social o início do aparecimento da classe burguesa.

Assim nos parece que a constituição da classe burguesa industrial teve suas especificidades e que não foi só ela a movimentar a roda da história. As transformações históricas conduziram para o afloramento de uma classe que, em uma simbiose de configurações, ou seja, teve participação do pensamento monárquico e da estrutura ditatorial do regime feudal, diante de tal assertiva como dizer que uma nova classe (burguesia) surgia? Pensamos que essa “nova classe” formou-se a partir da composição estrutural do autoritarismo, da necessidade de domínios territoriais, das relações de dependência e tantas outras características que permeavam a Idade Antiga e a Idade Média.

Todavia, para Marx e Engels (2006), a classe burguesa desempenhou um papel revolucionário extremo, não só na transformação das relações econômicas, mas nas relações sociais a qual

Dilacerou impiedosamente os variegados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, e não deixou subsistir de homem para homem outro vínculo que não o interesse nua e crua, o insensível “pagamento em dinheiro”. Afogou nas águas gélidas do cálculo egoísta os sagrados frêmitos da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades já reconhecidas e duramente conquistadas colocou a liberdade do comércio sem escrúpulos. (2006, p.48).

A questão principal não é saber o que difere essa classe das outras que já existiam, mas ter clareza como sua severidade executava essas transformações na sociedade. Nesse âmbito, Engels, em seu livro *A Situação da Classe Trabalhadora da Inglaterra de 1844*, já traduzia através das suas palavras que não conhecia “uma classe tão profundamente imoral, tão incuravelmente corrupta, tão incapaz de avançar para além do seu medular egoísmo.” (2010, p.307). A classe burguesa já se tinha solidificado nas entranhas da sociedade. Partindo desse ponto, Marx delimita a compreensão literal por burguesia como “a classe dos capitalistas modernos proprietários dos meios de produção social e que empregam o trabalho assalariado”. Portanto, a partir desse ponto do texto, corroboramos com a compreensão marxista no que diz respeito ao entendimento sobre classe burguesa.

A Classe Burguesa no Brasil: Algumas Considerações

Para Florestan Fernandes, é extremamente difícil localizar o momento de maturidade histórica em que ocorreu a consolidação do poder burguês e a dominação burguesa como classe social no Brasil. O autor destaca que, ao contrário de alguns autores, não foi com o fim do Império e o começo da República que essa classe teve sua estrutura consolidada. Na realidade, não existiu uma delimitação histórica para tal fato, o que ocorreu foi que, com a “crise do poder oligárquico,

inaugurava uma recomposição das estruturas de poder", de fato "essa recomposição marca o início da modernidade." (2005, p. 239).

A crise da velha oligarquia brasileira que inaugurou a nova configuração de poder tem início com os anos que antecedem as décadas de 1920 e 1930, em um cenário mundial de influências no campo econômico, político e social. Em 1917, ocorre a Revolução Russa que representa a ruptura da autocracia do Czar Nicolau II e a interposição do governo socialista soviético. A Primeira Guerra Mundial assola a Europa e deixa milhares de pessoas em elevado grau de miséria humana.

Biavaschi (2005) ressalta que, nos anos posteriores especificamente em 1921, fábricas agonizavam, milhares de homens e mulheres encontravam-se sem trabalho e os salários eram atingidos. O padrão ao qual se sustentava a economia de países que se erigiram como potência mundial, a Inglaterra principalmente, o "padrão-ouro"¹, fora suspenso, causando uma falta de cooperação e credibilidade no sistema financeiro.

Londres perdia a posição de mercado financiador de outros mercados. Em meio a esse processo, nos anos de 1928, "funcionários do Federal Reserve concluíram que uma onda de especulação financeira desviava o dinheiro de seu uso produtivo." (BELLUZZO, 2004, p.13).

¹ O **padrão-ouro** foi o sistema monetário cuja primeira fase vigorou desde o século XIX até a Primeira Guerra Mundial. A teoria pioneira do padrão-ouro, chamada de teoria quantitativa da moeda, foi elaborada por David Hume em 1752, sob o nome de "modelo de fluxo de moedas metálicas" e destacava as relações entre moeda e níveis de preço (base de fenômenos da inflação e deflação). Cada banco era obrigado a converter as notas bancárias por ele emitidas em ouro (ou prata), sempre que solicitado pelo cliente. A introdução de notas bancárias sem esse lastro causou escândalos na França. Com o padrão-ouro, utilizado principalmente pela Inglaterra, o sistema conseguiu estabilidade e permaneceu até o término da I Guerra Mundial. Em alguns países periféricos, o sistema não foi adotado por se achar que a presença desses países e seus problemas de financiamento desestabilizariam o sistema. Dessa forma, a circulação de papéis-moeda foi feita pelo chamado sistema de "curso forçado". No Brasil, o sistema foi adotado imperfeitamente, durante o Segundo Reinado e o início da República Velha (Governo Campos Sales). (POLLINI JR., 1999).

Essa situação gerou a elevação das taxas de juros domésticas reduzindo empréstimos americanos ao exterior, com isso, a especulação financeira atinge o seu maior grau, causando assim o *crash* de 1929, a Grande Depressão.² Essa situação abala a estrutura econômica de produção cafeeira nas terras brasileiras causando assim uma das maiores crises já vistas na economia nacional.

Segundo Furtado (1998), essa crise já podia ser prevista com a elevação da produção nos anos de 1800 a 1881, quando o aumento passou de 3,7 milhões de saca de café para 5,5 milhões, e depois da década de 1920, o país chegou a produzir 16,3 milhões de sacas do produto. Com a superprodução e na tentativa de estabilizar a economia, o governo adquiria cada vez mais dívidas externas para comprar o café produzido nas terras brasileiras. Essa situação foi condição para que o desequilíbrio econômico se aprofundasse cada vez mais, afetando assim as estruturas sociais e atingindo de vez a camada que representava a oligarquia cafeeira.

² A **Grande Depressão**, também chamada por vezes de **Crise de 1929**, foi uma grande depressão econômica que teve início em 1929, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. Este período de depressão econômica causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo medidor de atividade econômica, em diversos países no mundo. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 16 nov. 2010. Complementando essa informação, FANO, em artigo com o título. "Los países capitalistas, desde la guerra mundial hasta la crisis de 1929", p. 91-140, enumera uma ordem fundamental de desequilíbrios do mercado internacional que culminaram com o estrondo da crise: a) os relacionados ao aparato produtivo; e b) os que se referem aos circuitos monetários e ao sistema internacional de pagamentos. A guerra eliminara, segundo Fano, parte da capacidade produtiva dos países beligerantes, tanto que a enorme demanda de produtos alimentícios se dirigiu aos EUA, induzindo os agricultores americanos a cultivar novas terras e a sustentar um processo já adiantado de racionalização e mecanização, tornando-se, no pós-guerra, o primeiro país do capitalismo mundial (fornecendo mercadorias e concedendo empréstimos). Graças à intensificação de sua produção agrícola e industrial destinada aos aliados, foi reforçada sua posição de primeiro país exportador do mundo. Possuindo mais da metade das reservas de ouro mundiais à excepcional balança comercial positiva, tocou-lhe, também, no pós-guerra, o papel de primeiro país exportador de capitais. (Tradução Própria).

De acordo com Biavaschi (2005, p.110), se esse fato ocorria no cenário nacional, a política do café, em seu movimento contraditório, também foi responsável pelo surgimento da indústria, “constituindo-se as bases para que a transição capitalista avançasse para uma nova etapa, sob o signo do capital industrial”, ancorado neste fato, essa transformação também foi responsável por uma reestruturação de uma velha e decadente classe social e o ressurgir de uma nova.

No que diz respeito ao processo de industrialização, Oliveira (2003),³ especifica que o Brasil já apresentava pontos fundamentais que corroboraram para a implementação do capital industrial no país. Para o autor, já existia uma

massa de proletários passíveis de ser transformado em trabalhadores da indústria, o país não tinha mais uma relação de subordinação compulsória, como a servidão ou a escravidão. (OLIVEIRA, 2003, p. 161).

Além disso, por conta da produção agroexportadora já se consolidará um sistema embrionário de relações comerciais e de crédito. Esses fatores contribuíram enormemente para o processo de acumulação necessário para sustentar e fortalecer o sistema capitalista com ênfase na industrialização. Para Ianni (1984), essas transformações que deram propulsão à consolidação da classe burguesa brasileira ocorreu principalmente a partir das transformações do processo econômico, observando que

[...] a eclosão de um espírito que se não era novo, manti-
vera-se no entanto na sombra e em um plano secundário:
a ânsia de enriquecimento, de prosperidade material.

³ Ver com maior aprofundamento Carlos Alonso Barbosa de Oliveira (2003), com o livro *O Processo de Industrialização: do capitalismo originário ao atrasado*, o qual analisa o desenvolvimento do capitalismo, tomando por base na primeira parte do livro a origem da manufatura, o desenvolvimento do capital comercial, a divisão do trabalho e a acumulação primitiva do capital. Na segunda parte, propõe padrões de industrialização como: originário, atrasado e tardio para analisar o sistema de países como Portugal, Espanha e Holanda. Após esse momento, faz uma intensa discussão sobre os países da América Latina e assevera que mesmo os mais avançados no processo de industrialização continuam uma inserção de subordinação na economia mundial.

Isto, na monarquia nunca se tivera como ideal legítimo e plenamente reconhecido. O novo regime o consagrará... A transformação terá sido tão brusca e completa, que veremos as próprias classes e os mesmos indivíduos mais representativos da monarquia, dantes ocupados unicamente com a política e funções similares, e no máximo com uma longínqua e sobranceira direção de suas propriedades rurais, mudados subitamente em ativos especuladores e negocistas. (1984, p.29).

Compreendemos que a caminhada do processo de configuração da classe burguesa brasileira não foi tão linear no que se refere à sua construção histórica. Há avanços, retrocessos e uma forma muito peculiar no que diz respeito à consolidação desta etapa no Brasil. Na compreensão de Flores Fernandes, o que o ocorreu de fato foi a configuração de "várias burguesias (ilhas burguesas) que formaram-se em torno das plantação e das cidades [...], "e o comércio vem a ser o seu ponto de encontro e a área dentro da qual se definem os interesses comuns." (2005, p.240).

Todavia, não foi só o comércio que consolidou o poder burguês na sociedade brasileira, antes mesmo dessa legitimação através do sistema comercial, essa classe estabelece um pacto tácito no terreno político. Neste sentido, a consolidação da burguesia no Brasil adquiriu uma forma peculiar, pois converge também para relações com o poder estatal. Essa relação ao qual a burguesia em sua base utiliza o Estado "mantém múltiplas polarizações com as estruturas econômicas, sociais e políticas do país." (FERNANDES, 2005, p.240).

Partindo deste pressuposto, pensamos ser interessante discutir a gênese desse processo nas terras alencarinhas que, por algumas peculiaridades que serão exploradas a seguir, teve de forma incisiva uma construção histórica dessa classe.

A Origem da Classe Burguesa Industrial no Ceará

Os primeiros indícios de um processo de consolidação da classe burguesa industrial no Ceará têm sua gestação oriunda da década de 1960 com a eleição de Virgílio Távora para gover-

nador. Apesar de Virgílio ser considerado como representante da política dos coronéis, carregava em seu plano de governo os primeiros germes de uma “dinâmica de modernização da economia e da máquina administrativa”, a hipótese centrada neste artigo, é que o Governo de Virgílio Távora poderia ser considerado como a preparação das bases para uma classe burguesa industrial no Ceará, partindo do pressuposto que essa burguesia era em sua gênese um reordenamento da velha oligarquia.

Entendemos que tal assertiva está ancorada no pensamento de Florestan Fernandes ao relatar:

Depois da abolição, a oligarquia não dispunha da base material e política para manter o padrão de hegemonia elaborado no decorrer do império. Para fortalecer-se, ela tinha de renovar-se, recompondo aquele padrão de dominação segundo as injunções da ordem social emergente e em expansão. (2005, p.245).

O autor continua explicando que, como as velhas oligarquias não tinham mais força para superar essa fase de instabilidade, os conflitos sociais começaram a aparecer a partir de certos setores radicais das “classes médias” e da “grande burguesia (os industriais de São Paulo e do Rio de Janeiro)”, dessa forma

acabaram com a monopolização do poder da ‘velha’ oligarquia, também deram a esta a oportunidade de que precisavam para a restauração de sua influência econômica, social e política. (Ibdem., p.245).

Pensamos ser no interior desta discussão que se situava o Governo de Virgílio Távora, pois um dos fatores preponderantes da sua campanha era a ideia de “planejar ações administrativas com pretensões desenvolvimentistas”, tendo por base mudar o perfil econômico do Ceará para uma economia predominantemente industrial. (ALENCAR JÚNIOR, 2002, p.19).

Em pesquisa sobre o período da história cearense, Parente (2000) pontua que:

A situação de Virgílio Távora à frente do governo do estado foi decisiva para a aceleração do Ceará na rota do III Pólo Industrial no Nordeste, que se consolidara apenas na sua volta ao governo em 1979, indicado por Geisel. Távora plantou, naquele primeiro momento – 1962/66 –, as bases desse processo que culminara numa industrialização mais intensa. (2000, p.120).

Para consolidar essa base industrial, Virgílio Távora, em primeiro momento, cria a SUDEC, uma autarquia com o objetivo de “planejar e orientar o desenvolvimento econômico e social do Estado.” (CEARÁ, 1987), similar as funções da SUDENE para o Nordeste; a CODEC, empresa de economia mista sob controle acionário do Estado do Ceará, encarregada de promover a industrialização e a implantação de distritos industriais no Estado.

Em continuidade, Virgílio⁴ concretiza sua obra estrutural e traz para o Ceará a energia elétrica de Paulo Afonso (condição principal para criação de qualquer indústria), cria o Banco do Estado do Ceará (BEC) com funções de financiamento de curto e médio prazo para empresas industriais e comerciais, amplia o Porto do Mucuripe e instala o Polo industrial de Maracanaú. Além dessa estrutura, consegue via Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, a antiga SUDENE, alguns projetos no âmbito privado: a atuação de empresas como o Grupo Gerdau, Vicunha, Têxtil Machado e Artex. De certa forma, estavam consolidadas as bases industriais no território alencarino (FARIAS, 2002). Apesar de o governo ter trazido um novo horizonte para a economia cearense, alguns historiadores como Nobre (2000), Abu Jadaut (2002) e Arruda (2002) ressaltam que ocorreu o chamado processo de “modernização conservadora.”

Achamos relevante abrir espaço para explicar um pouco o processo de modernização conservadora fenômeno

⁴ Segundo Alencar Junior (2006), o processo de industrialização cearense necessitava de uma estrutura burocrática ágil, a criação do Banco do Nordeste em 1952, da Universidade Federal do Ceará em 1955 e a SUDENE em 1959 foram por demais importantes na formação de um quadro qualificado para servir na burocracia estadual (2006, p.119).

que foi bastante discutido no âmbito do processo histórico brasileiro.

De acordo com a história, o conceito de “modernização conservadora” tem sua origem nos escritos de Berrington Moore, no clássico *As Origens Sociais da Democracia*. Em sua obra, o autor identifica três possíveis caminhos de chegada à modernidade: o socialismo revolucionário, a democracia e o autoritarismo. Os *Junkers* alemães que, durante bastante tempo, controlaram a transição para o mundo moderno sem perder o controle do campo e mantendo suas propriedades oriundas do período feudal foram o grande exemplo que Moore denominou de “Modernização Conservadora.” (DOMINGUES, 2002).

Em pesquisa sobre o conceito exposto anteriormente, José Maurício Domingues (2002, p. 03), ao tratar da dialética da modernização, explica que:

[...] pode-se compreender o conceito de “Modernização Conservadora” a partir das seguintes coordenadas. Primeiramente, a recusa a mudanças fundamentais na propriedade da terra. Os grandes proprietários manteriam, destarte, controle também sobre a força de trabalho rural, que não seria capaz, portanto, de se libertar de relações de subordinação pessoal e de extração do “excedente” econômico por meios mais diretos. Foi isso que teve lugar na Alemanha e no Brasil, ao contrário, por exemplo, do que se passou na Inglaterra, com a transição para uma mercantilização do trabalho agrícola, ou na França e no México, com a revolução camponesa levando ao fim ou ao menos a um profundo enfraquecimento da grande propriedade rural e ao parcelamento da terra. Na modernização conservadora, as tradicionais elites agrárias forçaram uma burguesia relutante e avessa aos processos de democratização a um compromisso: a modernização fazia-se, sob a liderança e levando muito em conta os interesses dos proprietários agrários, conformando-se uma “subjetividade coletiva” centrada em um bloco transformista, cauteloso e autoritário em suas perspectivas e estratégias.

Partindo desse conceito, demarcamos os processos socio-políticos e econômicos relativos à expansão do capitalismo no período mais recente da história cearense, com enorme impulso para a industrialização, a agropecuária e o setor de serviços, mas conservando o caráter concentrador de renda e de propriedade que tornam essa sociedade extremamente desigual.

Foi com essa proposta de modernização que, nos finais da década de 1970, surge, no Ceará, uma nova geração de empresários com um perfil diferenciado dos antigos donos de fábricas que a política cearense estava acostumada. Segundo Farias, constituía-se de um grupo jovem entre 35 e 45 anos,

com maior embasamento teórico e técnico, e uma concepção diferente da realidade. Sabiam, estudavam o que era capitalismo, o que é uma sociedade capitalista e qual deve ser o comportamento dos capitalistas. (2002, p. 9).

A proposta central era que esse grupo governasse o Ceará e rompesse com as antigas bases coronelistas do estado que já vinha por muitos anos. Afinal Tasso representava o projeto político burguês para o Ceará.

Em meados dos anos de 1980, um jovem representante da elite empresarial do Ceará e recém-saído da diretoria do Centro Industrial do Ceará (CIC) assume o governo do estado. Tasso Ribeiro Jereissati⁵ governou o Ceará em três mandatos específicos, o primeiro dos anos de 1987-1990, o segundo de 1995-1998 e o terceiro de 1999-2002. No campo político, a bandeira levantada para o governo tinha como *slogan* "O governo das mudanças"⁶ que, basicamente, revelava como intenção, estabelecer através de uma reforma político-admini-

⁵ Tasso Ribeiro Jereissati nasceu em Fortaleza no ano de 1947, sendo filho do senador Carlos Jereissati, figura que exerceu intensa atividade política no Estado nas décadas de 1950-1960 como presidente do velho PTB. Com a morte precoce do pai em 1963, o "galeguinho" mudou-se para o centro-sul do país, formando-se em administração na Fundação Getúlio Vargas (São Paulo). Tasso era então um dos homens mais ricos do Ceará, dono de uma *holding* que envolvia *shopping centers* (Iguatemi), hotéis, moinhos, agroindústrias, fábricas de bebidas (Coca-cola) etc. Em abril de 1986, ingressa no PMBD a convite de Mota que, na prática, não passou de um trampolim para que os "jovens empresários" conquistassem o comando do Estado — tanto que depois, "Totó" seria totalmente renegados pelos "meninos" do CIC.

nistrativa do estado novas condições para se criar um nível de desenvolvimento local, em que o Ceará se modernizasse e tornasse competitivo no mercado mundial.

Em seu primeiro mandato (1987-1991), Tasso fortalece o campo político neoliberal através de parcerias com outros representantes da burguesia industrial cearense, especificamente de órgãos como a Federação da Indústria do Estado do Ceará (FIEC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Centro Industrial do Ceará (CIC). Esse fortalecimento das bases empresariais, em conjunto com ações oriundas do Plano das Mudanças (1987), faz com que o Ceará se torne o estado com maior disponibilidade em receber o ramo industrial. Para que isso ocorresse, foram implantadas alterações na estrutura burocrática do estado, amparadas por estratégias maiores do Governo Federal. Além disso, alterou as relações com diferentes setores da sociedade.

Para tal alteração na estrutura governamental, o governo propõe maior racionalidade à máquina burocrática, situação essa que levou à redução de funcionários públicos que compunham a administração estadual, a terceirização de serviços; o estímulo ao afastamento e às demissões voluntárias; à contenção salarial; além da diminuição dos custos de órgãos do estado. Esse processo conduz o Estado do Ceará para entrada no contemporâneo mercado capitalista.

⁶ O documento "Ceará, Plano das Mudanças" tem como metas governamentais as seguintes: "o fortalecimento da base econômica, a expansão do mercado interno, viabilizado a partir da incorporação de grandes massas da população a níveis de renda mais elevados; a universalização do acesso de todas as crianças à escola básica e de toda a população carente aos serviços essenciais de saúde e saneamento; a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida da população através da compatibilização do desenvolvimento econômico com a utilização dos recursos naturais; a adequação da produção científica e tecnológica, às reais demandas da comunidade em termos de técnica de produção; a dinamização da cultura cearense para o afloramento de suas diversidades étnicas, sociais e regionais, a redução dos desequilíbrios espaciais e econômicos e intervenção nos centros urbanos de forma a garantir melhorias nas condições de vida da população e o aproveitamento do potencial turístico no sentido de contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural do Ceará e a modernização da administração pública estadual, transformando-a em agente propulsor importante do processo de mudança estrutural da economia e da sociedade cearense." (CEARÁ, 1987, p.45).

Nobre (2008) aponta que, nessa época, o governo passa a promover uma agressiva campanha publicitária ressaltando suas conquistas em termos de ajuste fiscal e equilíbrio de contas públicas, e, principalmente, oferecendo imensos incentivos fiscais para atrair novos investidores. Em vista dessa campanha, Farias (1997) comenta que, nessa época, instalou-se no Ceará em torno de 454 empresas industriais, principalmente nos ramos metal mecânico, calçadista, têxtil, de confecções e eletro-eletrônicos.

De forma concreta, o Programa Neoliberal do governo Tasso estava imposto ao Ceará. As empresas tinham cada vez mais espaço no território cearense principalmente na região metropolitana do estado, a classe burguesa industrial agora tinha domínio não só do setor da economia, mas também do setor político, situação que sempre foi desejosa pela classe. Essa fase constituída pela entrada da burguesia empresarial cearense transforma não só o cenário político, mas o cenário social cearense.

Farias (2002) expressa que o segundo e o terceiro mandato de Tasso serve para consolidar sua forma de governar não só em nível estadual, mas em nível federal apoiado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso que assumiu a condução do país com uma política neoliberal severa. Tasso com "os germes dessa proposta privatiza a TELECEARA (comprada pelo grupo nacional TELEMAR) e a Coelce (que passou para um consórcio de chilenos, espanhóis e portugueses)." (2002, p.22).

Todavia, Gondim (2002), em pesquisa sobre o Governo Tasso, expõe que as mudanças ocorridas na sociedade cearense, a partir da eleição de Tasso Jereissati, aconteceram em função das mudanças estruturais que ocorreram na economia e na sociedade desse estado desde a década de 1950 e que criaram condições para emergência dessas novas elites.

Com tudo o que queremos advogar é que essa geração nova que se configurou em uma suposta classe burguesa industrial moderna, por assim dizer, era oriunda de uma antiga geração, pois

As raízes familiares ligavam-os aos velhos industriais que enriqueceram através dos estímulos, vícios e virtudes do Estado. A geração CIC era 'neta' da SUDENE, BNB, FINOR, instituições que aplicaram vultosas quantias de dinheiro público em suas empresas. (FARIAS, 2004, p. 458).

O que precisamos compreender é que o ciclo pernicioso das relações de poder não se diluiu apenas porque uma suposta nova classe social acabará de instalar-se no poder. As relações de compadrio, favorecimento e autoritarismo se reverberaram, esse novo grupo transformou o "Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto no plano social e político." (FERNANDES, 2005, p.255).

Algunas Considerações

No Ceará, a constituição hegemônica da "supostamente nova" classe burguesa industrial, a partir dos finais da década de 1980, tem sido apresentada no cenário nordestino e nacional como expressão de transformação na estrutura tradicional de poder. Todavia, a modernização apresentada por essa nova classe se constituiu ancorada nas realizações do "governo dos coronéis", principalmente de Virgílio Távora. Assim, a "dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisados no presente [...]" (FERNANDES, 2005, p.243).

Porém, a grande questão é, porque essa classe tornou-se tão poderosa e propagou-se tão sem medida na sociedade? O fato é que mesmo sendo herdeira da oligarquia alencarina, essa classe alcança sua "plenitude na erupção do capitalismo monopolista", isso faz com que seu poder opressivo e de dominação encontre cada vez mais ressonância no interior da sociedade à medida que se agraga a um processo global do capital financeiro. A classe burguesa industrial do Ceará não tece suas relações de poder de forma solitária, as redes a qual pertence estão vinculadas ao processo global da modernidade, suas marcas que hora retratam um caminho conservador e moralista, hora modernizador e liberal são suas ferramentas de exploração e dominação da terra.

Referências Bibliográficas

- ABU-EL-HAX, Jawdat. Classe, onde a administração pública no Ceará. In: PARENTE, Josénio e ARRUDA, José Maria. *A era Jereissati: modernidade e mito 1*. Fortaleza: Editora Demócrata Rocha, 202.
- ALENCAR JÚNIOR, José Sydrião de. *Virgílio Távora: o coronel modernizador do Ceará*. Tese (Doutorado em Sociologia), Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2002.
- BRUNO, Arthur. Airton de Farias. Demétrio Andrade. *Os pecados capitais do cambeba*. Fortaleza: Editora Expressão Gráfica. 2002.
- BELUZZO, Luiz Gonzaga. *Ensaios sobre o capitalismo no século XX*. São Paulo: UNESP; Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, 2004.
- BIAVASCHI, Magda Barros. *O direito do trabalho no Brasil – 1930/1942: a construção do sujeito de direitos trabalhistas*. 2005. 341f. Tese. (Doutorado em Economia Aplicada). Campinas, Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas. 2005.
- CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- CEARÁ. Governo Tasso Jereissati. *Plano de mudanças*. Fortaleza: IOCE, 1987.
- DOMINGUES, José Maurício. *A dialética da Modernização Conservadora e a Nova História do Brasil*. Dados – Rio de Janeiro: 2002, v. 45.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schuman. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FARIAS, Airton de. *História do Ceará: dos índios à geração cambeba*. Fortaleza: Tropical, 1997.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5.ed. São Paulo: Globo, 2005.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social-capitalista*. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FURTADO, Milton Braga. *Síntese da economia brasileira*. Rio de Janeiro: OLTC, 1998.

GONDIM, Linda Maria P. Os Governos das Mudanças (1987-1994). In: SOUSA S. (Org). *Uma nova história do Ceará*. 2.ed. Fortaleza: Edições Demórito Rocha, 2002.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ERIC J. Hobsbawm, *A era do capital*, 5.ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996

IANNI, Octavio. *O ciclo da revolução burguesa no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. Introdução de Jacob Gorrender. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Ched, 2006.

NOBRE, Geraldo da Silva. *O processo histórico da industrialização do Ceará*. 2. ed. Rev. e ampli. Fortaleza: FIEC, 2000.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. *Modernização do atraso: a hegemonia burguesa do CIC e as alianças eleitorais da "Era Tarso"*. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia). Fortaleza, UFC, 2008.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de. *Processo de industrialização: do capitalismo originário e atrasado*. São Paulo: UNESP Editora, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

A SITUAÇÃO DA CLASSE POBRE NO NORDESTE DO BRASIL COM HIV/AIDS

Roberto Kennedy Gomes Franco*

Tem certos dias em que eu penso em minha gente e sinto assim todo o meu peito se apertar porque parece que acontece de repente como um desejo de eu viver sem me notar igual a tudo quando eu passo no subúrbio eu muito bem vindo de trem de algum lugar e aí me dá como uma inveja dessa gente que vai em frente sem nem ter com quem contar são casas simples com cadeiras na calçada e na fachada escrito em cima que é um lar pela varanda flores tristes e baldias como a alegria que não tem onde encostar e aí me dá uma tristeza no meu peito feito um despeito de eu não ter como lutar e eu que não creio peço a Deus por minha gente é gente humilde que vontade de chorar.

Letra da Música: Gente Humilde.

Composição: Garoto, Chico Buarque e Vinicius de Moraes.

Este texto é parte da tese de doutorado intitulada a *Face Pobre da AIDS*.¹ O observado foi que hoje, na terceira década de pandemia, os dados pesquisados claramente denunciam que o vírus dissemina-se de maneira crescente nas classes sociais de menor escolaridade, ou seja, a AIDS afeta especificamente a classe pobre. No contexto de mercantilização da saúde, as estimativas indicam que, hegemonicamente, mais de 90% dos casos da pandemia de AIDS se concentram em alguns países de economias periféricas da África e América Latina. Na realidade histórico-educativa brasileira, os dados apontam que cerca de 50% da população sorologicamente positiva para o HIV é pobre e com baixíssimo nível de escolari-

* Professor adjunto do curso de História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; doutor em Educação Brasileira (UFC); mestre em Ciências da Educação (UPPI); graduado em História (UFC). E-mail: kennedyfranco@hotmail.com.

¹ FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. *A Face Pobre da AIDS*. Tese (Doutorado). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 26/08/2010.

dade. O adoecimento, nesse sentido, reproduz as contradições de classe da sociabilidade do capital.

Atrelado a este processo de análise, deparamos com o advento de um engajamento político caracterizado como ativismo de luta contra a AIDS, particularmente, o Movimento Social denominado de Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS (RNP+Brasil). Organizado na década de 1990, o associativismo deflagrado por este novo movimento social diz respeito ao processo histórico de tomada de consciência política e de mobilização por melhores condições de saúde para vidas em experiências corporais de adoecimento.

Apreendemos ainda deste convívio o termo *organização de base comunitária*, amplamente desenvolvida por Altman (1995, p.23), em que

É impressionante a extensão da mobilização que a epidemia causou entre as pessoas afetadas, e merece a atenção de todos os interessados em ativismo político e movimentos sociais. A epidemia produziu uma extraordinária quantidade de criatividade, atividade política e cuidado apaixonado, em um nível bem popular, em praticamente todos os países onde há a possibilidade de organização comunitária.

Uma vez organizada *comunitariamente*, a sociedade civil se torna menos fraca diante dos embates cotidianos de luta e resistência social, não permitindo a individualização e o enfraquecimento no confronto com os grupos antagônicos.

Em nossas análises, ao longo da pesquisa de campo, tivemos acesso, por meio dos ativistas da Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS (RNP+), as informações segundo as quais no Brasil o vírus do HIV, predominantemente, tem incidido na população pobre.

Estes são fatos históricos averiguáveis em nossa pesquisa de campo, nas denúncias dos ativistas da Rede Nacional de Pessoas com HIV/AIDS - RNP+, na mídia escrita e falada, acerca da realidade da saúde pública do Brasil. Com efeito, a rápida evolução da pandemia de HIV/AIDS encontra solo fértil, pois estes são alguns vestígios dos impactos mais perversos

da chamada *mundialização do capital* (CHESNAIS, 1996), ou seja, o avanço das experiências de adoecimento, entre elas a do HIV/AIDS, tem relação direta com a estrutura de fabricação de uma saúde cada vez mais mercantilizada.

De forma complementar à nossa linha de interpretação histórica, Altman (1995) acentua que,

A distinção crucial não é de caráter epidemiológico, como foi sugerido pelas conceituações iniciais da OMS, de Padrões I, II e III, mas sim de economia política, tanto no que tange à disponibilidade de tratamentos quanto à vulnerabilidade à infecção. Nos países, os avanços na terapia com drogas aumentam cada vez mais a possibilidade de que a infecção pelo HIV esteja a caminho de tornar-se uma "condição administrável", digamos, como o diabetes, e de que os avanços médicos significarão que mais pessoas infectadas poderão viver mais e melhor após o diagnóstico. Mesmo se continuarmos pessimistas sobre tais progressos, os tratamentos médicos podem ao menos prolongar a vida e aliviar uma parcela considerável do sofrimento causado por infecções oportunistas. Estes progressos são em grande parte inconcebíveis na maior parte dos países pobres, onde os recursos necessários para dispor de novas drogas são impensáveis. Na maioria dos casos, a dispersão do vírus estará intimamente relacionada às condições econômicas, em que a pobreza não só dificulta ainda mais a educação eficiente e a disponibilidade de camisinhas e agulhas esterilizadas, como também costuma privar o povo da opção de utilizá-las, mesmo se estiverem disponíveis.

Acrescentamos a esta análise sobre pauperização e saúde a fala do ativista da Rede Nacional de Pessoas com HIV/AIDS - RNP+NE, o pernambucano Guilherme. Segundo ele, hoje as pessoas que estão sendo mais infectadas pelo HIV no Nordeste são as que não têm recursos nem para se alimentar direito, que não possuem meios para chegar aos serviços de saúde pública. Tal fato se explica em razão das reações à medicação, pois, quando as pessoas pobres tomam os antirretrovirais, os efeitos colaterais são fortíssimos. Muitos relatam, segundo

o ativista, que preferem não ter esses problemas, porque primeiro a pessoa só vai tomar esse medicamento se tiver uma alimentação, pois, de acordo com as denúncias de Guilherme, "quem vai querer tomar um medicamento onde faça mal! Sem nada no estômago, pois hoje você tem que comer também para tomar, então se eu não tenho o que comer, eu vou tomar? Não, não vou!" Conclui ele.

Herbert de Souza (1994, p. 28) também já apontava para tais antagonismos, dizendo:

A maioria das pessoas infectadas com o vírus, ou doentes, são pobres e não conseguem recursos públicos ou particulares para ter o atendimento de que necessitam, nem para a prevenção nem para o tratamento. Diria, mesmo, que a maioria dos pobres com AIDS morre sem saber do que morre. Em relação à AIDS, como em relação a várias outras coisas, o *apartheid social* se manifesta. Quem é rico se trata e tem uma qualidade de vida muito melhor. Quem é pobre sofre e morre sem condições mínimas de atendimento.

A este respeito, Parker (1993) comenta que a desigualdade social, aliada à opressão econômica, política e cultural, e auxiliada por crescente rejeição e negligência, contribui para a vulnerabilidade global ante o HIV/AIDS, produzindo os efeitos mais dramáticos e, principalmente, nas partes mais pobres e oprimidas do mundo em desenvolvimento, que são as menos capacitadas a responder de forma eficaz contra o avanço crescente da epidemia.

Sobre esta luta por melhores condições de vida em tempos de HIV/AIDS, obtivemos, por exemplo, o relato da ativista maranhense, residente na cidade de Bacabal, Mariazinha. Diz ela o seguinte:

Na luta contra a AIDS tem a população pobre soropositiva que é mais vulnerável, mais carente e que precisa de uma assistência maior, esse pé no chão que eu vejo lá, ele não consegue o medicamento, ele não tem um feijão pra comer em casa. Como é que ele se aguenta em tomar a medicação se não tá bem alimentado? Ou com moradia?

Ou com estrutura social e econômica? Isso é uma coisa que a gente tem que rever e tem que criar uma política em cima disso aí, porque uma coisa é você viver com HIV/AIDS e não tomar nenhum medicamento e uma coisa é você viver, com HIV/AIDS e tomar medicamento, porque o medicamento ele é só um complemento pra que você fique mais forte, seu sistema imunológico suba e que você fique bem, mais também se você não tiver o básico pra comer, o arroz e o feijão você não vai viver só com aquele medicamento. É mais fácil você viver com comida do que com o medicamento, no caso do portador, você tira mais proveito com a comida, por que na realidade os dois se complementam, do que vale eu tomar o remédio se eu não tenho a comida, entendeu? E não só portador do HIV como outras pessoas com outras patologias também se fragilizam muito com a pobreza nos interiores, como o câncer, como a tuberculose, hanseníase, enfim, então a gente não vê nenhuma cobertura em cima disso pra que as pessoas tenham o acesso ao medicamento, mas também tenham o acesso à comida, emprego, casa própria. Enfim tem pessoas que você acompanha que tem vontade de chorar, não é fácil não, meu filho [...]

A narrativa apresenta a situação alarmante da população pobre soropositiva que, antes de se medicar, precisa de alimentação. Estamos ante a expressão maior de precarização humana: a fome. Este fato demonstra a capilaridade do movimento social de luta contra a AIDS, transcendendo o aspecto fenomênico da doença e em mergulho na sociabilidade complexa e contraditória do capitalismo. Esse engajamento político permite ampliar o debate que transpõe o HIV, discutindo-se sobre o acesso à comida, à moradia, ao emprego etc. Nesta luta pelos meios necessários à vida, Marx e Engels (1982, p.39), diante da precarização e pobreza econômica, destacam o fato de que, "para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais." Dentre estas, "algumas coisas mais" necessárias ao corpo como "condições para viver", evidenciamos a luta social por saúde e contra as doenças como o HIV/AIDS como,

uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX e ENGELS, 1982, p.39).

Isto porque é inadiável a organização social em torno de luta por melhores condições de atendimento às experiências de adoecimento.

Esta denúncia fica mais clara, quando analisamos o Boletim Epidemiológico de 2008, documento divulgado pelo Ministério da Saúde. No Boletim, entre outros elementos, fica evidente o fato de que, oficialmente, mais de 50% da população sorologicamente positiva para o HIV têm nível de escolaridade que não chega aos oito anos de letramento, ou seja, que não concluíram nem o ensino fundamental. Infelizmente, bem sabemos que o tempo de frequência escolar, ou seja, o grau de escolaridade, de letramento é diretamente associado ao lugar social ocupado pelo indivíduo na estrutura de classe imposta pela sociabilidade do capital.

Resta evidente desta análise que, na realidade brasileira, o HIV dissemina-se desenfreadamente nos setores historicamente excluídos, ou seja, os antagonismos da AIDS têm relação direta, fundamentalmente, com a luta da classe pobre por melhores condições de vida, saúde e educação. Neste panorama, o grau de vulnerabilidade social às doenças é maior exatamente nos grupos não hegemônicos de nossa sociedade. Essa evolução epidemiológica da infecção pelo HIV, caracterizada por crescente incidência da epidemia junto às camadas de baixa renda e com baixos níveis de instrução é chamada de PAUPERIZAÇÃO da AIDS.

Destacamos, ainda, como referência fundamental para nossa análise sobre a Face pobre da AIDS, o livro *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, escrito por Friedrich Engels entre os anos de 1844 e 1845. Engajado com as questões sociais de seu tempo, o trabalho é fruto de seu contato direto com as condições de produção material da existência dos trabalhadores, da vida cotidiana e de seus tormentos. A obra, ao articular denúncia e análise

da brutal condição de pauperismo da classe trabalhadora, constitui-se possivelmente como um dos primeiros textos analíticos de história social do corpo em experiência de adoecimento.

Então, Engels queria ser uma testemunha das péssimas condições de saúde da classe trabalhadora. Assim, ao longo do texto, demonstra as peculiaridades das precárias condições de higiene, educação, alimentação, vestuário, religião, família e habitação, fatores determinantes para o surgimento de doenças e a proliferação de epidemias, como cólera, tísica, doenças respiratórias, tuberculose, tifo, escrofulose, escarlatina, raquitismo e o alcoolismo. Dentre outras, estas formas de *assassinato social* afetavam indistintamente homens, mulheres e crianças socialmente mais vulneráveis. Destaca também a impossibilidade de acesso a médicos qualificados, o que obrigava os trabalhadores a buscarem preparados caseiros de charlatães, que comercializavam medicamentos deveras tóxicos e prejudiciais à saúde.

Assassinato Social, porque, para Engels,

Quando indivíduo causa a outro um dano físico de tamanha gravidade que lhe causa a morte, chamamos esse ato de homicídio; se o autor sabe, de antemão, que o dano causado será mortal, sua ação se designa por assassinato. Quando a sociedade põe dezenas de proletários numa situação tal que ficam obrigatoriamente expostos à morte prematura, antinatural, morte tão violenta quanto a provocada por uma espada ou um projétil; quando ela priva milhares de indivíduos do necessário à existência, pondo-os numa situação em que lhes é *impossível* subsistir; quando ela os constrange, pela força da lei, a permanecer nessa situação até que a morte (sua consequência inevitável) sobrevenha; quando ela sabe, e está farta de saber, que os indivíduos haverão de sucumbir nessa situação e, apesar disso, a mantém, então o que ela comete é assassinato. Assassinato idêntico ao perpetrado por um indivíduo, apenas mais dissimulado e perfido, um assassinato contra o qual ninguém pode defender-se, porque não parece um assassinato: o assassino é todo

mundo e ninguém, a morte da vítima parece natural, o crime não se processa por ação, mas por omissão – entretanto não deixa de ser um assassinato. (ENGELS, 2008, p. 135-136).

A expressão *assassinato social* ou *morte civil* foi utilizada também na década de 1980 e 1990 por Herbert de Sousa (1994) e Herbert Daniel (1994) que, no Brasil, constituíram, com suas trajetórias políticas de contestação, o movimento de ativistas Anti-Aids. Então, comparativamente, a experiência de adoecimento em decorrência da sorologia positiva para o HIV ensina que, na virada do século XX para o século XXI, ainda se *reproduzem* as mesmas contradições sociais no que diz respeito à luta pela produção material das condições mínimas necessárias a uma vida sem doenças para milhões de pessoas espalhadas pelo mundo, especialmente as mais vulneráveis.

No Brasil, este *assassinato social*, ou *morte civil* decorrente da AIDS, fica mais claro ainda, quando se analisa a série histórica de *Boletins Epidemiológicos* divulgados pelo Ministério da Saúde sobre o perfil estatístico daqueles sorologicamente positivos para o HIV/AIDS no Brasil.

Os dados apontam que, de 1980 a junho de 2008, foram identificados 506.499 casos de AIDS no Brasil; destes, cerca de 50% têm nível de escolaridade que não chega aos oito anos de letramento, ou seja, que não concluíram nem o ensino fundamental, o que se repete na averiguação da série histórica de 2009, 2008, 2007, 2006 em diante.

A tabela 1², que se refere aos casos de AIDS notificados no SINAN (número e percentual), segundo escolaridade por sexo e ano de diagnóstico. (BRASIL, 1980-2008 (1), denuncia de maneira ilustrativa a relação anos de estudo/grau de instrução e vulnerabilidade social.

² FONTE: MS/SVS/PN-DST/AIDS. NOTAS: (1) Casos até 30/06/2008. Dados preliminares para os últimos 5 anos. (2) 13 casos ignorados com relação ao sexo.

Tabela 1
Casos de AIDS Notociados nos SINAN

Escolaridade	Total (1980-2008)	
Geral	Nº	%
<nenhuma	14.912	3,4
de 1 a 3	87.629	20,2
de 4 a 7	115.114	26,6
de 8 a 11	78.687	18
de 12 e mais	34.036	7,9
Ignorado	102.512	24
Total	432.890⁽²⁾	100

Como é possível observar, **14.912 (3,4%)** desta população não possuem **nenhuma escolaridade**; **87.629 (20,2%)** portam **escolaridade variando de um a três anos**, os quais, segundo convenção internacional estabelecida pela UNESCO, são considerados analfabetos funcionais; **115.114 (26,6%)** têm **escolaridade de quatro a sete anos**, ou seja, não tendo concluído os nove anos de escolaridade exigidos pelo ensino fundamental. Na ordem disposta pela tabela, os três primeiros itens (**nenhuma escolaridade, escolaridade variando de um a três anos e escolaridade de quatro a sete anos de estudo**) representam os segmentos sociais de menor escolaridade, o correspondente em números a algo em torno de **217.655 (50,2 %)** dos casos de HIV/AIDS do país.

O mesmo se averigua no Boletim Epidemiológico de 2009. Na tabela 2 – Casos de gestantes infectadas pelo HIV, segundo escolaridade e raça/cor por ano do parto, temos o seguinte:

Tabela 2
Casos de Gestantes Infectadas pelo HIV

Variável Escolaridade da gestante	Total (2000-2009)	
	nº	%
Nenhuma	1.342	2,8
1 a 3 anos	5.593	11,7
4 a 7 anos	18.294	38,3
8 a 11 anos	11.432	24,0
12 e mais anos	1.405	2,9
Ignorado	9.639	20,2

Fonte: MS/SVS/Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.

Notas: (1) Casos notificados no SINAN até 30/06/2009. Dados preliminares para os últimos 5 anos.

Como é possível observar, **1.342 (2,8%)** desta população não possui **nenhuma escolaridade**; **5.593 (11,7%)** têm **escolaridade variando de um a três anos**, os quais, segundo convenção internacional estabelecida pela UNESCO, são considerados analfabetos funcionais; **18.294 (38,3%)** têm **escolaridade de quatro a sete anos**, ou seja, não tendo concluído os nove anos de escolaridade exigidos pelo ensino fundamental. Na ordem disposta pela tabela, os três primeiros itens (**nenhuma escolaridade, escolaridade variando de um a três anos e escolaridade de quatro a sete anos de estudo**) representam os segmentos sociais de menor escolaridade, o correspondente em números a algo em torno de **52,8 %** dos casos de HIV/AIDS do país.

Emerge da análise destes dados a certeza de que hoje o HIV/AIDS se alastra sem controle nos segmentos mais excluídos da sociedade brasileira. Afinal, o nível de escolaridade, de acesso ao conhecimento é diretamente atrelado à capacidade socioeconômica de cada classe social. Como nos reportamos anteriormente, isto tem relação direta com a lógica desigual de distribuição de renda, ou seja, o nível de frequência escolar aumenta conforme vai crescendo o rendimento familiar.

No Nordeste do Brasil, entretanto, o nível de frequência escolar só aumenta conforme vai crescendo o rendimento

familiar, num processo caracterizado historicamente como dualismo educacional, fenômeno decorrente da separação do trabalho manual do trabalho intelectual, fragmentação que obstaculiza uma formação reflexiva e propedêutica para a classe trabalhadora (homens do fazer) e beneficia os detentores do poder econômico (homens do pensar), (MANACORDA, 2004). Em outros termos, ao longo do percurso de hegemonia do capital, o proletariado tem tido um acesso subalterno às instituições de ensino de forma a vivenciar uma educação formal voltada a saberes desvinculados da conscientização, da crítica à realidade experienciada e da possibilidade de transformação/emancipação. Assim sendo, como observamos, lançados à ignorância e à falta de conhecimento mínimo para os cuidados de si, adoecem de forma irreversível e pouco podem fazer para manter a própria existência.

Em 2008, o IBGE disponibilizou para análise uma *Síntese de Indicadores Sociais*. O documento é interessante no sentido de se compreender o paralelo estabelecido entre escolaridade e situação socioeconômica. Em resumo, o documento indica que

O Brasil ainda conta, em 2007, com um contingente de analfabetos da ordem de 14,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde a uma taxa de 10,0%. A distribuição espacial deste grupo mostra uma concentração de analfabetos (52%) na Região Nordeste. A Região Nordeste conseguiu importantes avanços, no entanto a taxa de analfabetismo (20,0%) ainda é o dobro da média do Brasil, significando que mais de 7,4 milhões de nordestinos viviam sem saber ler e escrever. O rendimento familiar, também, é importante na questão do analfabetismo. No conjunto da população que vive com até meio salário mínimo (SM) de rendimento familiar *per capita*, cerca de 18% eram analfabetos em 2007, enquanto nas classes de rendimentos superiores a 2 salários mínimos, encontravam-se apenas 1,4% de analfabetos.

Apreende-se, ao analisarmos detidamente a *Síntese de Indicadores Sociais*, que a sociabilidade do capital com sua

lógica excluente de distribuição de renda na Região Nordeste é fator determinante ao não acesso a níveis mais elevados de tempo de escolaridade, ou seja, colabora diretamente para situações cada vez mais agudas de pauperismo que, atreladas à desinformação, potencializam a vulnerabilidade social da classe pobre, tornando as condições materiais de vida completamente precarizadas, entre elas, o acesso ao trabalho, à educação e à saúde.

A distribuição da riqueza no Brasil caracteriza-se por extremas desigualdades regionais. O Nordeste é a região que reconhecidamente apresenta o maior percentual de pessoas pobres (51,6% da população total). Segundo dados do IBGE (2007), a *média de rendimento familiar foi em torno de R\$ 624,00*, porém metade das famílias nordestinas viviam com rendimentos menores que R\$ 380,00 (o salário mínimo na época), enquanto na Região Sudeste o valor do rendimento estava em torno de R\$ 441,00. Vale destacar que o IBGE considerou como pobres pessoas que viviam com rendimento mensal familiar de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita. Em 2007, neste patamar viviam 30,0% dos brasileiros, e, ainda, que 19,6% viviam com rendimento mensal familiar de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. Por fim, ressalta a pesquisa que apenas 1,7% desse segmento da população vivia com rendimento mensal familiar de mais de 5 salários mínimos.

A manutenção destes índices desiguais de desenvolvimento social tem relação imediata com a tradição histórica no Nordeste do Brasil do clientelismo e do coronelismo eleitoral, no qual o grau de instrução é um complemento **descartável**. Isto porque cada **político ou cabo eleitoral** procura junto ao **Poder Público**, com suas **prioridades eleitoreiras**, ratear entre si o dinheiro público e, dependendo do espaço geográfico e/ou político de influência, mudam-se as prioridades, relegando a segundo plano em nome dos interesses da politicagem os aspectos sociais de oferta de direitos fundamentais garantidos inclusive pela Constituição, tais como saúde e educação.

Ideologicamente, este processo dominador tem relação direta com o estranhamento (alienação negativa) do saber histórico de que a pessoa não nasce, ela mesma já pronta e acabada, e sim ao longo de sua trajetória vai-se educando a ser o que é. Do ponto de vista político, ao tornar a consciência histórica do processo de exploração do homem pelo homem **propriedade restrita de alguns**, estabelece um **latifúndio do saber**.

Estes elementos ora citados, no cenário brasileiro/nordestino, são permanentes, pois o **clientelismo** e o **paternalismo** ainda são muito fortes. Muitas vezes **ser eleitor** ou **representar um curral eleitoral** que aglutine um número razoável de **eleitores** significa **poder**. Infelizmente, os interesses no tocante à oferta de saúde pública e de ensino de qualidade confundem-se entre o que é política eleitoreira e política pública de saúde e/ou educação.

Guardadas as devidas especificidades de nossa atualidade histórica, a obra clássica de Victor Nunes Leal – *Coronelismo, Enxada e Voto* – bem caracteriza esta questão. Para Leal (1997, p. 42-44 e 60-65):

Completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de benfeitor. É dele, na verdade, que recebe os únicos favores que sua obscura existência conhece [...] O lógico é o que presenciamos: no plano político, ele luta com o “coronel” e pelo “coronel”. Aí estão os votos de cabresto, que resultam, em grande parte, da nossa organização econômica rural. A força eleitoral empresta-lhe prestígio político, natural coroamento de sua privilegiada situação econômica e social de dono de terras. Dentro da esfera própria de influência, o “coronel” como que resume em sua pessoa, sem substituí-las, importantes instituições sociais. Exerce, por exemplo, uma ampla jurisdição sobre seus dependentes, compondo rixas e desavenças e proferindo, às vezes, verdadeiros arbitramentos, que os interessados respeitam. Também se enfeixam em suas mãos, com ou sem caráter oficial,

extensas funções políticas, de que freqüentemente se desincumbe com a sua pura ascendência social, mas que eventualmente pode tornar efetivas com o auxílio de empregados, agregados ou capangas.

Fica evidente, dessa forma, que a precarização social, manifesta com a pobreza a que se submete a maioria da população, é importante veículo de transmissão do HIV. Sua proliferação no Nordeste brasileiro, cerca de 58.000 pessoas, algo em torno de 12% dos casos notificados pelo Ministério da Saúde vivendo com HV/AIDS, em 2008, é potencializada de acordo com as denúncias dos ativistas da RNP+ pelos antagonismos históricos da região, entre eles: desigualdades sociais, analfabetismo, preconceito, fome, desemprego estrutural, efeitos adversos dos antirretrovirais, comercialização da saúde (dos 1.793 municípios nordestinos, apenas 53 possuem programas municipais de DST/AIDS) e mercantilização dos direitos humanos.

Vale ressaltar, ainda, **os 102.512 (23,7%) dos casos de HIV/AIDS notificados com escolaridade ignorada**. O Ministério da Saúde não esclarece muito bem o que significa isso, ou em qual segmento se encaixa, e ainda há os chamados casos subnotificados, os seja, aqueles não registrados oficialmente nos bancos de dados do Ministério. Fica a demanda no preenchimento dos formulários de notificação dos dados necessitada de mais cuidados, de maiores critérios, a fim de serem apresentados com maior clareza não apenas o nível de escolaridade, mas também o perfil pormenorizado das condições socioeconômicas dos casos de sorologia positiva para o HIV/AIDS. Fica, no entanto, o alerta: os próprios dados do Ministério da Saúde nadam na contracorrente dos discursos oficiais de controle da pandemia de AIDS.

É fato que, em decorrência do medo instigado pelo preconceito, muitas pessoas não se declararam ou não se submeteram ao exame, ensejando, pois, uma incógnita e uma clandestinitade acerca de quem hoje é tocado objetivamente pelo vírus.

Finalmente, nas trilhas de nossa pesquisa, que analisa a **face pobre da AIDS** na realidade brasileira, destacamos o aprendizado histórico do guerrilheiro e médico Che. A aventura

de moto pela América do Sul, com seu amigo Alberto, tem como foco conhecer médicos e hospitais públicos dos países que visitam especialmente os que tratam dos leprosos, especialidade seguida por Che logo após a conclusão do curso de Medicina. Durante a viagem, registra em seu diário a pobreza produzida pelas contradições e injustiças sociais impostas à maioria da população da América do Sul, entre elas as impressões apreendidas de seu contato com a experiência de adoecimento de leprosos, analisando formas de preconceito, estigma, isolamento e carência de recursos públicos e, ainda, ressaltando a necessidade de solidariedade como instrumento fundamental no tratamento.

Ao partirem do leprosário de San Pablo, situado na selva amazônica no Peru, Guevara (2001) diz assim

Diversos deles nos deram adeus com lágrimas nos olhos. Seu apreço veio do fato de que nós não usamos sobretudo as luvas quando apertávamos suas mãos, de sentarmos ao seu lado, de conversarmos sobre assuntos variados e jogarmos futebol com eles. O benefício psicológico dessas pobres pessoas serem vistas como seres humanos normais é incalculável, e o risco de ser contaminado, incrivelmente remoto. (p.160).

Esta solidariedade em tempos de adoecimento postulado por Che em relação aos leprosos, hoje portadores da hanseníase, é uma importante lição histórica de como se deve cultivar solidariedade com pessoas em experiência de adoecimento decorrente da sorologia positiva para o HIV, especialmente aquelas com maior vulnerabilidade social, uma vez que, guardadas as devidas proporções históricas, ainda são as mais estigmatizadas e excluídas pela lógica capitalista.

É um exemplo que se multiplica com as lembranças socialmente compartilhadas da sífilis, peste bubônica (peste negra) e tuberculose, das doenças trazidas pelos colonizadores à América e à África, entre outras experiências de adoecimento, como, por exemplo, mais recentemente, a chamada gripe suína, ou gripe A, que radicalmente transformaram as circunstâncias de saúde dos corpos das pessoas.

O fato é que, em detrimento da cobiça por acúmulo de riquezas por parte da minoria da população mundial, à classe burguesa, não é permitida a socialização da riqueza humana produzida para a grande maioria da população mundial, a classe pobre.

Marx em 1980, no texto *A Crítica do Programa de Gotha*, ao criticar o modo de produção capitalista, sintetiza o princípio máximo do comunismo, ou seja, “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades.” (MARX, 1980, p.215). Em nossa interpretação, ao dizer “*de cada qual segundo sua capacidade*”, manifesta o entendimento acerca dos múltiplos ritmos dos sujeitos que, apesar de terem “capacidade” produtiva diversa, receberão “segundo suas necessidades”. O aprendizado histórico desta afirmação vem aqui demarcar a possibilidade concreta e revolucionária de, no comunismo, sociabilidade antagônica ao capitalismo, a exploração do homem pelo homem, ser apenas uma triste lembrança histórica.

Isto nos faz refletir profundamente também o caráter excludente da AIDS no contexto do capitalismo contemporâneo, pois, pelo menos na população pobre, analfabeta ou pouco letrada e com sorologia positiva para o HIV, em que a capacidade produtiva em meio às adversidades biológicas e sociais decorrentes do adoecimento é afetada, a sociedade, o Estado, os indivíduos em geral, tidos por “saudáveis”, “normais”, tem, para esta classe produtiva com força de trabalho debilitada ou segregada pelo estigma da sorologia positiva para o HIV, negligenciado o recebimento do mínimo para suprir a vida “segundo suas necessidades”.

Nestes termos, o adoecimento é porta de entrada para a compreensão das contradições vividas em nossa sociedade, isto porque, na produção material da existência, o fenecimento corporal instaura grande ameaça à própria continuidade da vida. Claramente percebemos o caráter de classe do adoecimento, o que denota o grau de complexidade que o processo saúde e doença delineia na sociabilidade do capital, em que o lucro e o acúmulo de riquezas é mais importante do que a saúde coletiva.

Nossos serviços de saúde e educação, entre outros, precisarão ser expropriados e postos a serviço do coletivo, pois é

preciso socializar a riqueza humana produzida pela ação do trabalho humano e não torná-las mercadoria a ser vendida para quem pode pagar.

É preciso e possível revolucionar ao mundo e a nós mesmos, o século XXI não pode ser o prolongamento histórico do capitalismo e da miséria social em que estamos mergulhados.

Referências Bibliográficas

ALTMAN, Demis. *Poder e comunidade: respostas organizacionais à AIDS*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1995.

BRASIL. *Boletim Epidemiológico AIDS*, Ano IV, n. 1, jul./dez. 2006. Ano IV, n. 01, 2007, 27^a a 52^a semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2006 - 01^a a 26^a semanas epidemiológicas, jan./jun. 2007 / ISSN: 1517 1159.

_____. *Boletim Epidemiológico AIDS - Ano V nº 1 - julho a dezembro de 2007/janeiro a junho de 2008. Ano V nº 01 - 27^a a 52^a semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2007 - 01^a a 26^a semanas epidemiológicas, jan./jun. 2008 / ISSN: 1517 1159.*

_____. *Boletim Epidemiológico AIDS - Ano VI nº 1 - julho a dezembro de 2008/janeiro a junho de 2009. Ano VI nº 01 - 27^a a 52^a semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2008 - 01^a a 26^a semanas epidemiológicas, jan./jun. de 2009 / ISSN: 1517 1159.*

CARTA de Princípios da RNP+ BRASIL - Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, 2006.

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

DALAROSA, Adair Ângelo. *Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade*. Campinas-SP, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

DANIEL, Hebert. *Vida antes da morte/Life before death*. Rio de Janeiro: Editora Abia, 1994. In: SOUZA, Herbert Jose de. *A Cura da AIDS*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ENGELS, Friedrich. *A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. *A face pobre da AIDS*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira, Fortaleza (CE), 26 ago. 2010.

GUEVARA, Ernesto Che. *De moto pela América do Sul*. [s.l.]: Sá Editora, 2001.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Introdução de Jacob Gorender, tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

_____. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

_____. e ENGELS, Friedrich. *Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria do Sr. Prudhon*. Tradução de José de Paulo Neto. São Paulo: Ciência humanas, 1982.

PARKER, R. (Org.). et al. *AIDS no Brasil*. Rio de Janeiro: ABIA: Relume-Dumara: IMS/UERJ, 1994. (História Social da AIDS, 2).

PARKER, R. (Org.). GALVAO, J., PEDROSA, J. S. (Orgs.). *AIDS no mundo*. Rio de Janeiro: ABIA, 1993. (Historia Social da AIDS, 1).

_____. CAMARGO, JR. AIDS e pobreza: aspectos antropológicos e sociológicos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 16(suplemento 1), p. 89-102, 2000.

SOUZA, Herbert José de. *A cura da Aids*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E O DEBATE BRASILEIRO DA POLITECNIA

Justino de Sousa Júnior*

Introdução

Este artigo pretende retomar o debate acerca da politecnia a partir de um diálogo com a mais recente contribuição do professor Nosella feita através do texto "Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica."¹

No texto citado, o professor Nosella (2006) empreende uma crítica rigorosa à proposta de educação politécnica que defendem os educadores/pesquisadores marxistas no Brasil assim como a forma como têm utilizado o conceito de politecnia. Segundo Nosella, estes educadores têm utilizado uma definição arbitrária do conceito e estabelecido uma distinção também carente de rigor entre a politecnia como proposta de educação socialista e a proposta politécnica de viés capitalista.

O autor ampara-se nos estudos filológicos de Manacorda para definir que em Marx, na verdade, o que se tem como a proposta de 'politecnia' seria mais adequado chamar de 'ensino tecnológico', do mesmo modo que a 'politecnia' da proposta burguesa Manacorda prefere chamar de 'pluriprofissional'. Segundo Nosella, em argumentação desenvolvida sempre a partir de Manacorda, a elaboração de Marx em que aparece o termo politecnia foi escrita originalmente em inglês ("The general council of the first

* Doutor em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais e professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará.

¹ Texto apresentado no I ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, realizado na Universidade Federal do Ceará entre 07 e 09 de setembro de 2006.

Internacional, 1868-1870")² e nela o termo que está presente é *technological*, que teria sido traduzido equivocadamente para o alemão como *polytechnisch*.

Para Nosella, o termo politecnia tal como é usado pelos educadores marxistas no Brasil como proposta de educação socialista, fere o sentido original atribuído por Marx, além de ir de encontro ao que definem os dicionários e o senso comum letrado, portanto, seguindo uma definição arbitrária e incompreensível para as pessoas de fora do pequeno círculo constituído por esses mesmos educadores. Citando Manacorda:

O "politenicismo" sublinha o tema da "disponibilidade" para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a 'tecnologia' sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem [...] O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA *apud* NOSELLA, Op. cit., p.14).

Segundo a argumentação de Nosella, baseada em Manacorda, não seria correto opor a concepção de politecnia marxiana à concepção de politecnia burguesa. Correto seria opor a proposta marxiana de formação tecnológica teórica e prática à formação pluriprofissional burguesa.

O professor Nosella defende ainda que o texto em alemão acabou sendo tomado como base para as traduções que se sucederam e que na URSS se consolidou a confusão.

O que Manacorda diz é que, embora nos textos de Marx as expressões "politecnia" e "tecnologia" se intercalem, só a expressão "tecnologia" evidencia o germe do futuro, enquanto 'politecnia' reflete a tradição cultural anterior

² A versão usada aqui se intitula "Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional sobre algunas cuestiones" presente em MARX e ENGELS. *Obras fundamentales: La internacional: documentos, artículos y cartas*. México - DF: Fondo de Cultura Económica, 1988, v. 17, p. 15-22.

a Marx que o socialismo real de Lênin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional (NOSELLA, 2006, p. 14).

Nosella aponta que, segundo Manacorda, os textos de Marx podem ser interpretados tanto “à luz do passado” quanto à luz das filosofias do começo do século XX. O autor estabelece, então, uma relação em que a primeira possibilidade de interpretação se associa ao termo politecnia e a segunda possibilidade de interpretação se associa ao termo ‘tecnologia’ e parece induzir ao entendimento de que o primeiro par representa uma interpretação conservadora e o segundo, uma interpretação progressista. Segundo estabelece Nosella, colocam-se aí dois campos opostos: no primeiro, estariam o “passado”, o próprio Marx, representado por uma possibilidade de interpretação conservadora, Lênin e o marxismo iluminista/positivista; enquanto o segundo seria representado por Marx, através de uma possibilidade de interpretação progressista, Gramsci, Manacorda e o marxismo investigativo.

Pode-se começar a discussão acerca da crítica de Nosella pelo mesmo caminho que ele adota para iniciar sua crítica, ou seja, pela discussão do fundamento linguístico, cuja inspiração Nosella foi encontrar nos filósofos Wittgenstein e Heidegger.

Quanto a Wittgenstein, não é possível precisar em que obras Nosella está embasando-se: se nas obras do momento correspondente ao chamado primeiro Wittgenstein ou se nas obras do segundo. Wittgenstein, pois, o fundador da filosofia analítica, é um desses autores que apresentam produção em que se distinguem³ (neste caso radicalmente) dois momentos.

³ Também em Wittgenstein não é consensual a ideia de ruptura entre o primeiro momento e o segundo. A maioria dos comentadores reconhece essa ruptura. De fato, apesar das notórias diferenças entre o “Tratado...” e as “Investigações...”, há elementos que persistem na sua obra. Na opinião defendida aqui, por exemplo, persiste a incapacidade de romper com o horizonte de classe ao qual se filia, apesar do ensaio de mudança com o conceito de “jogos de linguagem”.

O primeiro é marcado pela obra *Tratado Lógico-Filosófico*, publicada bem no início da década de 1920, que lhe rendeu o imediato reconhecimento de filósofos prestigiados e conservadores, como o mestre Bertrand Russell, e de importantes centros de pesquisa como Cambridge, os círculos de Viena, Berlim etc. Neste primeiro momento, o autor se mostra um defensor ardoroso de uma concepção de mundo e de linguagem extremamente arraigada no horizonte positivista.

Já no segundo momento, tido como o da "virada linguística"⁴, Wittgenstein ensaia uma ruptura com a noção instrumental e a-histórica de linguagem, através da formulação do conceito de "jogos de linguagem" em que aparece uma noção da linguagem como construção social. A verdade é que, mesmo com essa "virada" na orientação de seu pensamento, em relação ao primeiro momento do positivismo fundamentalista, o autor jamais conseguiu romper com um horizonte de pensamento em que não cabia a reflexão dialética, histórica e crítica. A própria noção de social que aparece através do conceito de "jogos de linguagem" não ultrapassava a ideia de pequenos grupos de indivíduos "jogando com a linguagem", isto é, a sociedade como tal, com toda sua complexidade como sistema social, processos e relações de trabalho, de classes etc. era absolutamente estranha para o autor. Devido à incapacidade de romper com seu horizonte de pensamento, a linguagem jamais se apresentou para Wittgenstein como elemento da práxis humana.

Nosella não justifica porque buscou amparo em Wittgenstein, de todo modo, isto parece incongruente com seu propósito neste texto comentado – de discutir uma perspectiva de educação em Marx – pois, definitivamente, aquele autor não serve para basear uma concepção histórico-dialética de linguagem.

Quanto a Heidegger, pode-se dizer o mesmo que se disse sobre Wittgenstein. Tanto quanto este último, aquele autor se afasta anos-luz da possibilidade de uma sustentação adequada

⁴ Ver, entre outros Oliveira, M. A. (1987).

para uma concepção histórico-dialética da linguagem. Aqui se busca apoio em Mészáros, que se posiciona a respeito da filosofia heideggeriana, neste caso em particular, a partir da crítica ao uso abundante de metáforas como estratégia intencional para anuviar suas proposições filosóficas. Para Mészáros:

Filósofos como Heidegger, quando usam metáforas não é porque não conseguem, mas porque não querem falar com clareza. Na verdade, Heidegger olha com desdém para o 'falar com clareza' do 'homem comum' e, como veremos adiante, as metáforas são vitais para veicular sua mensagem filosófica no que tange aos valores que defende. (MÉSZÁROS, 1993, p.237).

Mészáros chama atenção para o fato de que um determinado *corpus teórico* de relevância provoca consequências sociais e que, no caso de Heidegger, as metáforas ajudavam a criar uma áurea positiva, mas que:

Não se deve esquecer o destino do "super-homem", nem as implicações sinistras de qualquer programa que visa reformular, arrogantemente, "o destino do mundo", para fora do "centro" auto-suficiente de uma 'nação metafísica', independentemente da severidade com que o próprio envolvimento pessoal de Heidegger, como legitimador ideológico dessas aventuras, seja julgado. (MÉSZÁROS, 1993, p.253).

Resulta estranho que Nosella tenha recorrido a estes dois autores para fundamentar seus argumentos linguísticos cujo objetivo seria de defender uma posição mais avançada ou mais correta em termos da formulação da proposta marxiana de formação dos trabalhadores, isto é, sobre o conceito de politecnia.

Estabelece-se uma profunda distância entre o horizonte marxista de educação, no caso específico do conceito de politecnia e os argumentos linguísticos fundamentados em Wittgenstein e Heidegger.

Ainda no início do seu artigo, contrapondo-se ao "descuido" dos educadores e pesquisadores marxistas quanto à

precisão dos conceitos, Nosella afirma que "os poetas e os filósofos tomam as palavras muito a sério". Este tipo de argumento não pode ser considerado seriamente, pois, entre os poetas, existem aqueles que se recusam a considerar o mundo real e entre os filósofos que mais valorizaram a palavra estão os sofistas, sendo estes, ao mesmo tempo, os que mais desprezaram a verdade.

Entre os ilustres defensores da palavra, no grupo dos filósofos, enaltecidos por Nosella, presume-se, estão Heidegger para quem a palavra é a "casa do ser" e Wittgenstein que a define como uma "caixa de ferramentas". No primeiro caso, nada mais metafísico, inalcançável e dúvida: a casa, sugerindo família, lar, a harmonia; e o ser como algo absolutamente metafísico, abstrato, indeterminado. Já no caso do filósofo austríaco, não poderia haver analogia mais apropriada em relação à perspectiva instrumental da linguagem. Para quem defendia a linguagem como estrutura lógica, asséptica, separada da vida mundana, como um instrumento frio e preciso para o uso das ciências, caixa de ferramentas é a tradução mais perfeita.

Nosella apresenta um posicionamento dúvida ao longo do texto. Em certo momento, manifesta uma posição historicista, compreendendo que

A linguagem (e até mesmo a gramática) é uma expressão histórica que nasce do processo cotidiano de comunicação com toda a sociedade e por isso revela intencionalidades e interesses práticos, políticos e ideológicos. (Op. cit., p.2).

Noutros momentos, assume uma posição aferrada ao sentido original. Ora assume uma posição a favor da atualização conceitual do marxismo, ora descarta a utilização do termo 'politecnia' por se afastar de um sentido original, até contestando veementemente a argumentação de Saviani (2006), que a defende como uma tentativa de atualização conceitual.

Para o autor, o sentido atribuído ao termo politecnia pelos pesquisadores e educadores marxistas fere um sentido original, o que parece ser, para ele, suficiente para a recusa

de qualquer nova tentativa de ressignificação. Quanto a este argumento em particular, é interessante relembrar uma crítica de Engels endereçada a Feuerbach:

Pretende-se que tenha valor, não o que as palavras significam segundo o desenvolvimento histórico de seu emprego real, mas o significado que deveriam ter por sua origem. (ENGELS, s.d., p.187).

Engels está referindo-se diretamente a uma posição apresentada por Feuerbach em sua crítica da religião. O materialismo de Feuerbach propõe uma mudança no caráter da religião e busca o fundamento de sua proposta no sentido original do termo religião. Feuerbach propõe as relações entre os homens como uma nova religião – a mútua afeição, a paixão, a amizade, o amor entre os sexos. A proposta de Feuerbach parte da ideia de resgatar a palavra religião no seu sentido original, que significa união, pois vem de “*religare*”, de modo que toda união entre seres humanos constituiria uma religião.

Eis, pois, uma das questões linguísticas que mereceriam maior atenção de Nosella, uma vez que resolveu buscar fundamento linguístico para sustentar sua crítica. Assim como apontou Saussure (1969), o sistema linguístico se constitui de sincronia e diacronia. O primeiro conceito corresponde a um dado momento da língua, um estado dela e o outro corresponde à sua evolução no tempo. Para Saussure, um determinado estado de uma língua não se define pela sua evolução, tal como Engels já havia intuído. Nenhum falante precisa conhecer a história evolutiva de sua língua para ser “competente” em relação a ela. Desenvolvendo as consequências disso, pode-se afirmar que o sentido das palavras se define pelo uso efetivo que se realiza num determinado momento (sincronia). Isso quer indicar apenas que o sentido pode ser – e de fato é – atualizado sempre, portanto, não há um sentido dado *ad infinitum*.

Outra questão que merece atenção é a distinção entre a palavra ordinária e o conceito teórico. Ambas são formas que se atualizam sempre, mas a partir de processos distintos.

Enquanto, no caso da primeira forma, o sentido se atualiza no interior das relações cotidianas, no intercâmbio linguístico dos falantes em geral, dentro do qual se impõe uma determinada forma, no caso dos conceitos e categorias teóricas, sua atualização depende de todo um conjunto de circunstâncias próprias do fazer científico. Depende de uma validação no âmbito dos fóruns acadêmicos e científicos e, no caso marxista, também no âmbito das lutas sociais, é claro. A verdade é que nem uma nem a outra forma se define de uma vez para sempre de forma a-histórica.

Pesquisadores de um determinado campo teórico se debruçam sobre as questões desse campo podendo e devendo pôr em discussão os conceitos e categorias a este campo pertinentes. Se não fosse assim, o que seria do marxismo, cujas categorias e análises se construíram frente ao capitalismo do século XIX?

Portanto, a atualização do conceito de politecnicia, assim como qualquer outro, é possível, basta, para isso – e aqui entra uma exigência de Nosella, segundo ele não cumprida pelos pesquisadores marxistas criticados – que o conceito em foco seja submetido a uma satisfatória investigação, inclusive semântica.

Mesmo que seja pertinente a descoberta de Manacorda sobre a exata adotada por Marx para definir sua proposta de formação, que os pesquisadores e educadores marxistas brasileiros denominam de politecnicia, ainda assim isso não deixaria desses mesmos pesquisadores o esforço de discutir (atualizar) o conceito de politecnicia. Nesse caso, é absolutamente pertinente o argumento de Saviani exposto na citação a seguir:

De lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo 'tecnologia' foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo 'politecnicia' sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista. (SAVIANI, 2006, p. 11-12).

Este argumento é contestado por Nosella, dentre outras coisas, porque, para ele, a definição de politecnia adotada se restringe a uma convenção aceita apenas entre um pequeno círculo de educadores e pesquisadores. Ora, mas este é precisamente o lugar onde são propostas as questões conceituais e suas possíveis atualizações e não nos dicionários que estabelecem os parâmetros semânticos da palavra ordinária.

A Nosella, pois interessa o sentido original e não a carga semântica que o conceito adquiriu ao longo do tempo. Por isso, ele se apegou inclusive à discussão empreendida por Gramsci no início do século XX para sustentar uma posição ferreamente ligada ao sentido original. Não lhe ocorre ainda que, em idiomas diferentes, os conceitos possam adquirir determinadas particularidades semânticas. Os próprios termos tecnologia e técnica⁵ possuem certa identificação com uma tradição instrumental e pragmática por isso mesmo eles não têm que ser hoje em dia necessariamente mais apropriados ou progressistas que o termo politecnia – punido *ad eternum* por um pecado original.

A despeito da rica contribuição filológica de Manacorda e da importância da retomada do debate sobre a politecnia proposto por Nosella, a ideia que fica ao longo do seu investigante artigo é a de que o cerne da questão (para além da adequação terminológica) permanece intacto: que posição ocupa ou qual o grau de importância da “politecnia” ou “educação tecnológica” no interior do “programa” ou perspectiva de educação de Marx?

A preocupação maior de Nosella – ainda que legítima e pertinente – não se concentra no conteúdo mesmo da proposta marxiana, mas na discussão acerca da adequação de sua terminologia. Até mesmo fica em segundo plano a crítica de que a politecnia – não apenas o termo, mas a proposta

⁵ Na língua portuguesa, não é de hoje, o termo “técnico/a” está fortemente vinculado ao horizonte objetivista e pragmático. Fernando Pessoa, não necessariamente atento à discussão teórica, escreve: “sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica. Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo.” (PESSOA, 1986, p.291), esboçando uma crítica radical à limitação da técnica.

mesma tal como entendida pelos educadores marxistas brasileiros – teria representado um freio aos anseios socialistas de educação.

O que acaba se destacando como mais essencial da posição apresentada por Nosella é que, para ele, não interessam os conteúdos que se traduzem pelos conceitos, mas apenas o confronto entre os últimos como embalagens vazias.

Talvez por se fixar demasiadamente na discussão filológica de Manacorda, Nosella não se preocupe em verificar a distinção que Marx faz entre as duas propostas de politecnia – a do capital e a do proletariado - em que se confrontam pressupostos, princípios e propostas diferentes. A crítica de Nosella não destaca devidamente o fato de que, na proposta de Marx, o que se opõe radicalmente à perspectiva burguesa são os pressupostos (concepção de história, de homem, trabalho, sociedade etc.), o “programa” de educação como um todo e a perspectiva da emancipação social.

Tanto na perspectiva burguesa quanto na proposta de Marx, estão presentes a ideia da polivalência, da formação multifacetada. Todavia, a formação polivalente da proposta de politecnia do capital na verdade tratava de treinamento da força de trabalho e objetivava a satisfação das demandas da produção de mercadorias. Já a formação polivalente no conceito de politecnia de Marx buscava efetivamente articular teoria e prática e os diversos conteúdos do ensino a outras dimensões formativas, sem falar no fato de que seu objetivo era a formação do sujeito social revolucionário na perspectiva da emancipação social.

Afora isso, a proposta marxiana em si não se opõe radicalmente à concepção burguesa de politecnia, pois incorpora sua ideia central, que, inclusive, motiva seu nome: a noção da formação polivalente. Entretanto, Marx submete a concepção burguesa de politecnia à crítica dos seus fundamentos desmistificando os interesses do capital e rechaçando as concepções de homem, de trabalho, de sociedade e de educação a ela subjacentes.

Marx parte da noção mesma da polivalênciaposta na proposta burguesa de politecnia e comprehende a polivalên-

cia como uma necessidade objetiva da indústria moderna, mas empreende uma crítica radical desta noção de formação precisamente porque ela reduz o homem à força de trabalho produtora de mercadorias.

Como é próprio do método marxiano, o ponto de partida são sempre as condições concretas, objetivas da realidade imediata. É perante essa realidade que Marx se coloca e é a partir daí que elabora suas propostas, justamente para que sejam factíveis e não pareçam meras utopias. Assim, Marx reconhece, que na ordem social fetichizada do capital, os trabalhadores são força de trabalho e, como tal, estes trabalhadores precisam, antes de tudo, ser (estar) empregados – eis o dado mais imediato da realidade inescapável dos trabalhadores.

Portanto, a polivalência imposta pela dinâmica da indústria moderna não pode simplesmente ser negada como ideia. Todavia, é necessário ultrapassar a concepção reducionista e pensar a formação da força de trabalho polivalente também na perspectiva da formação da classe social revolucionária, avançando contra a reificação. Além disso, a ideia de formação multifacetada em Marx é incorporada ao lado de outros elementos e, na medida em que compõe um “programa” de educação, uma concepção de sociedade e se articula a uma nova perspectiva histórica, adquire sentido inteiramente diferente.

Assim, a politecnia em Marx representa a reunião de diversos elementos de formação dentre os quais a ideia de formação polivalente do conceito burguês de politecnia passa a ser apenas um componente ressignificado. Além disso, a própria proposta de educação política de Marx aparece como um componente de um “programa”, de uma perspectiva de educação que ultrapassa em muito os momentos formais do trabalho abstrato e das instituições de educação.

Por isso, a utilização do termo politecnia não parece um problema, embora se afaste da formulação original, como observa Manacorda e Nosella. Não parece forçoso que a recusa dos pressupostos burgueses da proposta de politecnia ou formação pluriprofissional implique obrigatoriamente na

condenação perpétua do termo. Por outro lado, a adoção do termo não implica obrigatoriamente na adoção do seu conteúdo, isto é, Marx não corre o risco de se confundir com a filantropia burguesa adotando o termo politecnia, pois as diferenças entre sua concepção e aquela foram exaustivamente debatidas nos fóruns operários.

A proposta marxiana de politecnia tem como ponto de partida a ideia da polivalênciaposta na proposta burguesa. Ela ainda incorpora essa ideia, contudo, submete-a a uma articulação com outros elementos como a união de teoria e prática, de ensino geral e de ensino dos diversos processos produtivos, somados à ginástica e aos exercícios militares. Menos importante é definir a partir de uma investigação filológica se esse conteúdo proletário que Marx opõe ao conteúdo burguês vai-se traduzir como 'tecnologia' ou 'politecnia'.

Um dos argumentos apresentados por Nosella para recusar a utilização feita pelos marxistas do conceito de politecnia é que este conceito nem em Marx, nem nos dicionários, nem entre o senso comum letrado possui o sentido que os educadores marxistas atribuem.

Poder-se-ia indagar em que corrente teórica, dicionário ou círculo de pesquisadores o termo 'tecnológico' de fato se traduz como a "possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa"? Não teria essa visão da tecnologia um caráter apologético extremado para ser atribuído a Marx? Como seria possível, no contexto atual de crise regressivo-destrutiva do capital à qual se associa a instrumentalização da razão, identificar a tecnologia com "a manifestação de si mesmo", como "germe do futuro"?

Identificar, no termo 'tecnológico', "a unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem" parece um inteiro despropósito. Ora, em Marx, a tecnologia, até que se dê a superação da alienação, é produto do trabalho abstrato, do trabalho alienado, é um tipo de expressão das relações sociais estranhadas, assim como representa apropriação capitalista (material e espiritual) dos produtos do

trabalho. A tecnologia é justamente uma das formas através das quais se manifesta a separação capital e trabalho, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e a alienação. Por sua vez, a formação onilateral de maneira alguma poderá ser pensada senão como momento da superação da alienação, o que o ensino tecnológico, por sua vez, não alcança.

Outro problema importante que se coloca no quadro dessa discussão proposta por Nosella é o que se relaciona com uma reflexão desenvolvida ao longo destas páginas. Trata-se do seguinte: o debate em torno do conceito de politecnia recoloca a tendência dos educadores e pesquisadores marxistas do campo da educação a supervvalorizarem o mundo formal e institucional do trabalho e da escola desprezando ou atribuindo importância secundária aos processos de educação desenvolvidos fora daqueles espaços no mundo da práxis cotidiana.

No final de seu texto, Nosella se aproxima da conclusão de que o "programa" marxiano de educação é mais completo, ou seja, de que ele não se reduz a uma proposta particular e que como uma totalidade deve ser compreendido:

Porém, considero que a bandeira da 'politecnia' os tem levado (os educadores marxistas) preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós um certo reducionismo. (Op.cit., p.23).

Afora essa aproximação pela ideia do risco do reducionismo, essencialmente, a conclusão do professor Nosella vai numa direção bem diferente da tese defendida aqui, pois estabelece uma relação circunstancial associando a preferência pela escola média e profissional ao uso inadequado do termo politecnia como motivo do reducionismo. Já de acordo com o que se procura estabelecer nestas páginas, a própria centralização ou absolutização do trabalho como princípio educativo – ainda que o princípio educativo do trabalho seja uma das formulações mais caras ao marxismo – já representa em si mesma um tipo de reducionismo.

A proposta de politecnia em Marx está fortemente vinculada ao mundo – ainda que contraditório – do trabalho abstrato e ao mundo das instituições formais de educação. Portanto, cabe a estes educadores perceberem que, uma vez reduzida a estes aspectos, a concepção marxiana de educação perderia seu vigor, o qual reside justamente na tentativa de articular as várias dimensões da práxis no cotidiano proletário como um amplo processo formador: escola, trabalho, autoformação política nas organizações de classe, nos movimentos sociais e no tempo de não trabalho.

Quando o foco é centralizado no conceito de politecnia ou ensino tecnológico, tende-se a esquecer ou secundarizar os demais momentos ou espaços formadores. Esta concepção acaba sendo cômoda para aqueles marxistas pouco afeitos ao envolvimento direto com o trabalho organizativo-educativo da/com a massa trabalhadora. Esta concepção pode trazer sérias consequências para a perspectiva emancipacionista, sobretudo no atual momento regressivo-destrutivo do capital – crise do trabalho abstrato, desemprego crônico etc.

Por outro caminho analítico e com diferentes propósitos – cujo mérito não cabe discutir aqui – e referindo-se a uma questão particular, Nosella corrobora a ideia de que a centralização exagerada de alguns elementos pode gerar uma visão reducionista do “programa” ou da perspectiva marxiana de educação:

Assim, nos anos 1990, o termo politecnia operou semanticamente como um freio à reflexão sobre a proposta educacional socialista. Pouco a pouco, nós educadores marxistas aceitamos de nos tornar especialistas do ensino médio profissional. (NOSELLA, 2006, p.17-18).

Sem entrar no mérito da questão específica levantada por Nosella, ele aponta para uma constatação importante que reforça – sem que seja sua intenção – a ideia desenvolvida ao longo destas páginas: a supervalorização do princípio educativo do trabalho, reduzido às experiências do trabalho abstrato e somado às experiências nas instituições formais de

educação pode significar um 'freio' às aspirações socialistas se não forem considerados os variados elementos que compõem o 'programa' marxiano de educação.

Nosella tem absoluta razão em afirmar que a politecnicia não é uma proposta de educação socialista, mas é preciso entendê-la como uma proposta proletária, antes de tudo preocupada em enfrentar as agruras do trabalho alienado e da sociedade estranhada na perspectiva da emancipação social. Como é de domínio geral entre os interessados nesta matéria, a politecnicia tem suas primeiras inspirações ligadas à distante proposta de união trabalho e ensino, formulada pelos socialistas utópicos. Posteriormente é defendida pelos "economistas filantropos" antes de adquirir outro sentido com Marx quando se situa no interior de um "programa" cuja perspectiva é a emancipação social. A politecnicia, por fim, é uma formulação ligada à dimensão do trabalho abstrato com o propósito de enfrentar as adversidades impostas pela realidade desta forma de trabalho.

Pelos argumentos expostos acima, é que não se considera aqui um debate vital, para a educação marxista, a discussão terminológica proposta por Nosella. A adoção do termo 'educação tecnológica' em vez de 'politecnicia' traduzindo o mesmo conteúdo poderia resgatar, segundo Nosella e Manacorda, uma relação de fidelidade com a formulação original de Marx. Todavia, esta adoção teria que enfrentar o desgaste de uma associação daquele termo não só com o horizonte burguês em geral, mas ainda com uma tendência produtiva e científica extremamente desgastada e combatida: a denominada "razão instrumental".

O trabalho teórico de Manacorda, no qual se baseia Nosella, é admirável e a contribuição que presta à tarefa de esclarecimento das formulações marxianas para a educação é grandiosa. Isto, todavia, não impede que se façam algumas considerações a propósito de contribuição ao debate.

A despeito da importância da contribuição de Manacorda para os devidos esclarecimentos filológicos sobre a proposta marxiana de educação politécnica ou educação tecnológica,

como prefere aquele autor, os argumentos apresentados, especialmente por Nosella, não parecem suficientes para justificar a recusa do termo 'politecnia'. De igual modo, não parece convincente a relação em cadeia que Nosella procura estabelecer entre o equívoco inicial da tradução para o alemão; a manutenção desse equívoco sob responsabilidade direta de Lênin – sobre a qual Nosella levanta fortes suspeitas – e as consequências danosas para a concepção marxista da educação.

As consequências apontadas por ele e consideradas danosas – o reducionismo da perspectiva marxiana de educação – são possibilidades colocadas pela compreensão em si da proposta e não pela terminologia adotada.

Outro ponto de divergência entre este artigo e as ideias de Manacorda e Nosella é a respeito do conceito de onilateralidade. Aqueles autores estabelecem uma oposição entre a formação pluriprofissional – que seria a nomenclatura adotada por Manacorda para a proposta burguesa de politecnia – e a onilateralidade. Assim, o conceito de onilateralidade representaria uma formação mais ampla, mas claramente restrita ao horizonte da vida social estranhada, do trabalho abstrato, do trabalho alienado, enfim. Manacorda coloca que:

Existem no *O Capital* algumas páginas, novas em relação aos *Grundrisse*, nas quais Marx fala da tecnologia teórica e prática, com o objetivo de formar um homem omnilateral, isto é, não só capaz de lidar com as transformações advindas dos desenvolvimentos tecnológicos da indústria, mas também em condição de desenvolver todas as possibilidades culturais pessoais, de estudo e também de diversão, de jogos, de participação na vida social. (MANACORDA apud SOARES, 1997, p. 4).

Ora, se esse for o conceito marxiano de onilateralidade, Marx então estará referindo-se apenas ao cidadão burguês em sua expressão mais elevada, pois esses atributos são possíveis para qualquer cidadão instruído, que trabalhe e tenha acesso à civilização burguesa, enfim, que atingiu o "nível mais elevado da cultura existente", portanto, sem mistérios.

Esta perspectiva de onilateralidade apontada por Manacorda não é mais do que a correspondência com aquilo que o próprio Manacorda apontava com respeito à aspiração gramsciana de escolarização:

Para Gramsci, que vem da Sardenha, isto é, de uma população camponesa inculta imersa em um folclore antiquado e, posteriormente, viveu em Turim a experiência de uma classe operária moderna, o problema fundamental, no que diz respeito à formação das jovens gerações, é o de alçar toda a população ao nível mais elevado da cultura existente, isto é, o de superar o senso comum, a linguagem particularista. (MANACORDA *apud* SOARES, 1997, p. 4).

Ou seja, tanto o que aspira Gramsci a respeito da educação e da escola quanto o que se refere Manacorda como supostamente a perspectiva marxiana de onilateralidade não são mais do que a realização entre as classes trabalhadoras do processo “civilizatório burguês” em plenitude. Neste sentido, o conceito de onilateralidade defendido neste artigo vai numa direção diametralmente oposta, pois o define como uma formação ampla que ultrapassa todas as restrições da vida social estranhada, ou seja, que não se limita a alcançar e dominar os avanços e progressos da “civilização burguesa”.

A onilateralidade em Marx é um tipo de formação que representa o amplo desenvolvimento das mais diferentes possibilidades humanas, como um todo, nos planos da ética, das artes, da técnica, da moral, da política, da ciência, do espírito prático, das relações intersubjetivas, da afetividade, da individualidade etc.

Quanto a essa objeção levantada a respeito da concepção de onilateralidade de Manacorda, pode-se dizer que ela vale também para Saviani uma vez que acolhe e aceita os termos da concepção daquele autor.

O professor Saviani é um dos educadores e pesquisadores marxistas aos quais Nosella se refere na sua crítica. Esta crítica, por sua vez, foi refutada pelo professor Saviani seguindo uma linha de argumentação cujo eixo principal, semelhante ao que é defendido aqui, é a consideração de que

a discussão terminológica não é vital para a problemática da educação em Marx:

Não será o uso ou não de determinado termo que as colocarão em confronto (as análises formuladas por Nosella e as de Saviani). Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar. (SAVIANI, 2006, p.20).

Saviani não considera de grande importância a questão terminológica, por outro lado, acredita que as suas análises e as de Nosella e Manacorda são semelhantes: “creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, se complementam e se enriquecem mutuamente.” (Idem., *Ibidem.*).

De fato, em alguns aspectos, a respeito dos quais se estabelecem divergências entre a tese desenvolvida aqui e as análises de Nosella e Manacorda, Saviani apresenta posição de concordância com aqueles autores. Um desses aspectos é justamente o conceito de onilateralidade em relação ao qual Saviani não apresenta nenhuma objeção à concepção defendida por Manacorda e Nosella.

Outro ponto de colisão entre a tese que vem sendo defendida aqui e o ponto de vista comum daqueles três autores é quanto à importância da politecnia ou do princípio de união trabalho e educação dentro do ‘programa’ de educação marxiano. Para eles, a politecnia ou formação tecnológica teórica e prática assim como o princípio de união trabalho e ensino são centrais na formulação marxiana. Mesmo quando afirma que “sua concepção global de educação não se expressa por meio do termo ‘politecnia’, mas pela denominação ‘histórico-crítica.’” (Op. cit., 19), Saviani apenas sinaliza algo diferente, pois, na verdade, o que ele pretende aí é unicamente negar a centralidade nem tanto da proposta de politecnia, mas apenas da discussão sobre a adequação terminológica para sua denominação.

Mais que contribuir com o debate sobre a politecnia, este artigo pretendeu defender que a perspectiva marxiana de educação ultrapassa os momentos do trabalho abstrato e da educação formal. Ela é, acima de tudo, práxis transformadora cotidiana.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K e ENGELS, F. *Obras escolhidas*. v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.]. p. 171-207.
- MACHADO, Lucília, R de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K. e ENGELS, *Obras fundamentales: La internacional – documentos, artículos y cartas*. México-DF: Fondo de Cultura Económica, 1988. v. 17.
- MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia, e ciência social: ensaio de negação e afirmação*. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.
- NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação política. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 07 a 09 de setembro de 2006.
- OLIVEIRA, M. A. *Lógica*. Fortaleza: [s.n], 1987. (Mimeo).
- PESSOA, F. *Obra poética*. 4^a reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix & Edusp, 1969.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Anais... Caxambu 2006.

SOARES, Rose. D. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 58, jul. 1997.

_____. Entrevista com Mário A. Manacorda. *Revista Novos Rumos*, ano 19, n. 41, 2004.

DA CONCEPÇÃO MARXIANA DE EDUCAÇÃO (EDUCAÇÃO INTELECTUAL, TECNOLÓGICA E CORPORAL) PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO PARA OS TRABALHADORES: O TRABALHO NA TERRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO MST

Adilene Gonçalves Quaresma*

Introdução

Acredito que nenhum dos movimentos pedagógicos¹ que têm sido implementados através das políticas educacionais ao longo da história da educação brasileira têm dado conta de construir um processo formativo voltado para a classe trabalhadora. Partindo de um mesmo referencial, ou seja, uma educação liberal positivista, nenhum dos movimentos pedagógicos implementados no sistema regular público de educação construiu uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores. Mantendo a clássica dualidade escolar que tem por finalidade manter a dualidade estrutural da sociedade, nem mesmo as escolas estatais, destinadas, em sua maioria, para os trabalhadores e seus filhos conseguem oferecer uma boa formação intelectual, profissional, política, cultural, que parta do questionamento da realidade social e das contradições do mundo do trabalho, apontado para discussões que visem a transformação e uma formação para que o trabalhador se constitua como sujeito do processo

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, professora no curso de Pedagogia da Faculdade de Santa Luzia – MG/FACSL e pedagoga na rede municipal de ensino de Contagem-MG (em licença não remunerada para a realização do doutorado).

¹ Refiro-me aqui às diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga que se constituem em uma primeira tendência e às diferentes modalidades de pedagogia nova que se constituem em uma segunda tendência conforme Saviani (2005) e, também, discussão sobre as tendências pedagógicas no Brasil em Gadotti (1994, 1995, 2001).

de transformação dessa realidade. Nesse sentido, defendo que uma proposta pedagógica voltada para a classe trabalhadora deve promover o diálogo crítico e incessante com a realidade social e do mundo do trabalho, este, entendido como a atividade humana que forma, conforma, deforma e transforma o homem e o meio natural e social, necessitando, assim, de se constituir como questão problematizadora e central num processo formativo voltado para a classe que vende sua força de trabalho.

Segundo Trein (1994, p.178), uma outra vertente do pensamento educacional brasileiro tem apresentado a questão do trabalho como tema central. Autores como Frigotto, Kuenzer², Machado, Nosella e Saviani apresentam consenso no entendimento de que “o conceito de trabalho deve perpassar todo o sistema de ensino; trabalho aqui entendido como toda a atividade humana em suas relações com a natureza e entre os homens”. Mas quais são os princípios pedagógicos que orientam a relação trabalho e educação? Como se constitui na prática uma experiência pedagógica pautada na ideia do trabalho como princípio educativo?

O artigo apresenta algumas reflexões iniciais sobre a pesquisa: O trabalho como princípio educativo, a pedagogia da relação trabalho e educação e a experiência pedagógica do MST, iniciada no Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, em fevereiro de 2008, sob a orientação do professor Dr. Antonio Julio de Menezes Neto.³

² Em suas obras, essa autora têm apontado com bastante clareza alguns princípios pedagógicos que envolvem a relação trabalho e educação, quando se toma o trabalho como princípio educativo: Kuenzer, 1988, 1995, 1999 e 2002.

³ Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e coordenador do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/NETE.

A Concepção de Educação em Marx e a Pedagogia da Escola do Trabalho de Pistrak: Educação Intelectual, Tecnológica e Corporal e o Trabalho como Conteúdo

A discussão de Marx (2002)⁴ sobre a educação da classe operária tem como contexto a intensificação rápida do modo de produção capitalista, o novo processo de trabalho, a nova organização política, social e cultural que decorre desse novo modo de produzir e a apropriação da ciência e do saber do trabalhador pelo capital.

As forças intelectuais e a ciência foram destituídas do trabalhador desde a divisão manufatureira até a indústria moderna. O trabalho perde o sentido social e seu caráter transformador subsume-se ao capital.

Nesse contexto, a formulação de Marx sobre a educação integra educação intelectual, educação tecnológica e corporal, tomando o trabalho como princípio educativo, buscando dessa forma a união entre trabalho intelectual e trabalho manual e entre ciência e técnica para levar os trabalhadores à compreensão técnico-científica dos processos produtivos e para a construção de uma nova conformação social orientada sob o projeto da classe trabalhadora. Esta concepção de educação tem por base uma compreensão de trabalho emancipado sendo que para atingi-lo é necessário que:

[...] seu conteúdo social esteja assegurado; revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção. (MARX; ENGELS, 1992, p.42)

Ao homem, a possibilidade de regular todas as forças da natureza no seio do processo produtivo, para que trabalhe

⁴ Na dissertação de mestrado defendida em março de 2004, encontra-se discussão sobre a concepção marxiana de educação.

com conhecimento científico e não somente com domínio adestrado específico.

Segundo Bryan (1997), "a base sobre a qual Marx elaborou sua tese do ensino tecnológico é constituída pelo resultado da sua análise das transformações do processo de trabalho," esta análise considera também, "a incorporação da ciência como força produtiva do capital, da criação de escolas de ensino técnico e do despontar de uma nova ciência: a tecnologia" (p. 61) e completa:

Por ensino tecnológico combinado com o trabalho produtivo, Marx visava formar não o politécnico, no sentido de conhedor das técnicas de vários ofícios (conhecimento de resto, sempre precário dada a natureza revolucionária da base técnica capitalista que destrói e cria constantemente novas profissões) mas o trabalhador que detivesse o domínio da tecnologia, dos princípios gerais subjacentes a toda a produção. Domínio necessário tanto para que tivesse as características da versatilidade, exigida pelas forças do mercado capitalista, assim como condições de desencadear a necessária transformação no processo de produção para adaptá-lo ao homem. Articulando o ensino tecnológico, a educação intelectual e física com o trabalho produtivo pago, Marx prevê um tipo de educação que "elevará a classe trabalhadora a um nível muito superior ao das classes alta e média." (MARX, Instructions, p.8) (BRYAN, 1997, p. 64). (Grifos meus).

É importante ressaltar que a formulação marxiana sobre educação considera a formação tecnológica e não politécnica como um dos conteúdos para a educação da classe trabalhadora, o que me leva a questionar as discussões que têm apontado a politecnia como conteúdo e modelo para a educação dos trabalhadores. Marx (2002, p. 553) reconhece que nas escolas politécnicas e agronômicas, bem como nas escolas de ensino profissional "os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção." Mas reconhece, também, que "não há dúvida de que a conquista

inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores."

Nessa perspectiva e no contexto da Revolução Russa de 1917, a Escola do Trabalho constitui-se como a primeira experiência de Formação Integral do Trabalhador a se orientar no materialismo histórico-dialético para guiar uma prática pedagógica que visava a educação do trabalhador com condições de intervir tecnicamente e politicamente nos processos produtivos e sociais a partir da integração da educação com o trabalho.

Pistrak (1981), como pedagogo na Escola de Lepechinsky, subordinada ao Narkompross (Comissariado da Instrução Pública), desenvolve algumas experiências e ideias sobre como se constituiu a pedagogia social da escola do trabalho. A partir da ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, da preocupação com a realidade atual, das leis do trabalho humano, dos dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, do método dialético como uma força organizadora do mundo, este teórico sistematiza a pedagogia social da Escola do Trabalho e aponta algumas questões da prática pedagógica para a compreensão da relação entre ciência e trabalho.

Em relação à teoria e à prática, acredita que a teoria marxista precisa ser adotada como princípio para garantir a transformação da escola e dar condições ao educador de criar um bom método. A teoria "nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola." (PISTRAK, 1981, p.29). Não apresenta uma teoria comunista da educação, mas uma prática pedagógica guiada pelo marxismo.

Os princípios básicos na escola do trabalho são a relação com a realidade e a auto-organização dos educandos. A partir do estudo da realidade atual, busca-se a construção do novo e o objetivo da escola é formar trabalhadores completos, a partir de uma formação tecnológica e social. O trabalho ocupa lugar central, ou seja,

encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sócio-pedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação. (PISTRAK, 1981, p.42).

Para a construção desse processo no qual trabalho, é elemento de importância sócio-pedagógica a prática pedagógica que visa tornar o ensino dinâmico, mostrar as mudanças e a ação recíproca dos fenômenos, proporcionar não somente o estudo da realidade, mas deixar que o educando se impregne dela.

Segundo Pistrak (1981, p.37), o objetivo do educando é adquirir a ciência, já “os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas.” Articula-se, portanto, ciência, realidade e trabalho para a formação de trabalhadores completos. O que propõe o mesmo autor, portanto, é uma relação orgânica entre ciência e trabalho tendo por base a realidade atual em que o trabalho não seja qualquer tipo de trabalho, mas o trabalho socialmente útil e determinante das relações sociais entre os homens.

O conteúdo, portanto, da escola da classe operária que articula ciência e trabalho é a realidade do trabalho e da sociedade, na qual trabalho constitui-se como atividade social útil e a ciência força produtiva dependente do trabalho, não para servir ao capital, mas para as necessidades variáveis do trabalho em função das necessidades variáveis do homem.

O lugar e o papel do trabalho na escola, segundo o pensamento socialista, “não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual.” Mas o trabalho inserido na vida moderna, concebido socialmente e

na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil. (PISTRAK, 1981, p. 87).

Esta atitude em relação ao trabalho implica em concepções essenciais referentes à natureza da educação, ao papel cultural da escola do trabalho e sobre as relações entre ciência e trabalho.

Quanto à relação entre ciência e trabalho, segundo Pistrak (1981, p.92), "antes de tudo é preciso considerar o fato de que nem o trabalho nem os conhecimentos constituem fins em si mesmos." A relação entre ciência e trabalho constitui-se em algo mais geral e exterior a ambos. Constitui-se a partir dos objetivos gerais da educação em função do novo regime, neste caso o regime soviético. Daí a definição de trabalho passa pela ciência e pelos objetivos sociais e políticos que o orientam. Percebe-se que, para Pistrak (1981), o processo formativo do trabalhador deve tomar o trabalho e a ciência e a sua integração, e inserir em um projeto de sociedade, o que, naquele contexto era a construção do regime socialista.

A Estrutura, o Conteúdo e o Método para a Educação do Trabalhador

Quanto à discussão sobre a pedagogia da relação trabalho e educação, três teóricos brasileiros de tradição marxiana têm sido referencial inicial para a discussão que aqui se propõe, são eles: Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani e Paolo Nosella.

Kuenzer (1988) apresenta várias questões que apontam para uma prática pedagógica que integre educação e trabalho e permita ao aluno trabalhador o acesso ao saber científico que lhe possibilite participação no processo produtivo, político e social,

considerando a realidade da sociedade do trabalho e o saber do trabalhador, negando as relações oriundas da divisão social e técnica do trabalho através da reunificação entre teoria e prática. (KUENZER, 1988, p.105).

Para esta autora, as propostas de integração entre escola e trabalho não têm superado a clássica dicotomia entre trabalho manual e intelectual que se expressa em um currículo dividido em disciplinas de educação geral e profissional.

Segundo Kuenzer (1988), entender como se constrói socialmente o princípio educativo se faz necessário porque, apesar do fracasso da escola, os trabalhadores ainda buscam por ela, para si e para seus filhos; apesar do capital prescindir da escola para qualificar seus quadros, exige mais escolaridade como requisito de ingresso no mercado de trabalho. Configura-se como necessário, portanto, um movimento de ruptura com a estrutura, o conteúdo e o método com os quais a escola tem educado os trabalhadores. Ou seja, é preciso operar nessa contradição de, ao mesmo tempo em que se reivindica educação para a classe trabalhadora, superar o modelo de educação liberal burguês.

Em relação à estrutura da escola para o trabalhador, segundo Kuenzer (1988), ela deve ser única, não comportando a separação entre formação cultural e formação para o trabalho. Do ponto de vista até das necessidades do capitalismo, esta separação não mais se sustenta "na medida em que o novo dirigente é síntese de competência técnica e competência política." (KUNZER, 1988, p.130).

Para Kuenzer (1988), faz-se necessária a identificação de áreas de trabalho consideradas básicas para a produção das condições de existência de forma democrática e o trabalho como princípio organizador da estrutura curricular. A proposta curricular nessa perspectiva, para esta autora, deve viabilizar:

A compreensão das relações sociais que dado processo de trabalho gera, em articulação com as relações sociais mais amplas, através de conteúdos histórico-críticos não tomados em si, mas à luz do processo de trabalho em questão; a aquisição dos princípios científicos subjacentes a cada forma tecnológica específica do processo de trabalho em discussão; a aquisição dos códigos e das formas de comunicação específicas de cada esfera produtiva; **a discussão das formas de participação na vida social e política, a partir da participação no processo produtivo.** (KUENZER, 1988, p.140). (Grifos meus).

Esta autora insere o processo formativo em um processo de participação social e política, a partir do domínio participativo no processo produtivo. Segundo Kuenzer, "o critério de seleção e organização dos conteúdos é a área de trabalho em questão, e não as estruturas lógicas próprias de cada disciplina a ela relacionada", ou seja, os conhecimentos das disciplinas servem para compreender a informática, a metalurgia, a engenharia, no mundo contemporâneo.

Esta proposta de educação pressupõe um outro método. Um método que possibilite a integração teoria/prática, dos determinantes sócio-históricos da realidade que se apresenta e a identificação dos problemas e das contradições do modo de produção. Para a relação da teoria com a prática, a práxis constitui-se como a forma metodológica e como fundamento do conhecimento. Constitui-se como a forma de apropriação teórico-prática da realidade no seu todo, de todas as relações que esta comporta, entendida como um processo que se constrói. O método, portanto, segundo Kuenzer (1988), que orientará o estudo de qualquer tema da realidade, em qualquer área do conhecimento é o método dialético. Este, por sua vez, comporta as seguintes categorias:

- totalidade: o real configura-se num todo. Mesmo com interdependência ativa entre as suas diversas partes, que não se somam, configuram o todo através de múltiplas relações que não estão dadas, mas se constróem, desenvolvem-se. A organicidade do saber constitui-se a partir da totalidade; a ciência constitui-se num todo e as novas aquisições, ou seja, conhecimentos, processos históricos e políticos, avanços tecnológicos não se superpõem às antigas, mas formam uma nova síntese;
- historicidade: o mundo da matéria e do pensamento são processos complexos que passam por mudanças ininterruptas e realizam um desenvolvimento progressivo. Daí, configura-se um processo no qual entender o presente e construir o futuro pressupõe entender o

passado. A história do homem e do que este produziu explica o presente e leva à construção de novas sínteses para um novo processo qualitativamente distinto dos anteriores;

- provisoriade: considera-se aqui o processo de construção da teoria de forma dinâmica, estando o conhecimento limitado e dependente das condições históricas em que foi adquirido;
- contradição: a realidade comporta contradições e qualquer movimento e mudança resulta de contradições internas aos objetos e fenômenos da natureza.

A partir dessas categorias, o processo formativo não toma o mundo do trabalho isoladamente, mas no contexto no qual as relações de produção e sociais contraditórias na sociedade se dão, e no qual os conhecimentos se tornam instrumentos para auxiliar os trabalhadores no conhecimento da realidade para a produção de novos conhecimentos do seu interesse e para a sua constituição como classe dirigente.

Saviani (2005), apesar de considerar ensino tecnológico e ensino politécnico como sinônimos, com o qual discorda⁵, reforça a tese da extrema atualidade e pertinência de uma educação socialista que se explice em uma prática pedagógica capaz de promover a superação das divisões no interior da sociedade e apresenta alguns desafios a serem superados, tais como:

a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para

⁵ A discordância aqui se deve ao fato de considerar como mais abrangente no que se refere ao domínio dos princípios científicos que envolvem as técnicas no processo de trabalho o conceito tecnologia, ao passo que politecnia diz sobre o domínio de muitas técnicas e não dos princípios científicos que envolvem uma técnica. Outra consideração é que, ao me referenciar em Marx, no tocante às suas formulações sobre educação para a classe trabalhadora, ele utiliza tecnologia no sentido da compreensão dos princípios científicos dos processos produtivos por parte dos trabalhadores. Paolo Nosella (2007) também discorda de Saviani.

outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente. (p. 225).

No que diz respeito à Pedagogia e à metodologia que vêm promovendo estas divisões, este autor nos diz já existirem duas tendências pedagógicas que vêm estabelecendo dicotomia entre teoria e prática. Ou seja,

[...] no primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação centra-se nas “teorias do ensino”, enquanto, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem. (SAVIANI, 2005, p.259).

Considerando não haver dicotomia entre teoria e prática, mas a necessidade da articulação entre elas, o autor aponta a Pedagogia histórico-crítica como a capaz de superar a divisão teoria e prática e fazer uma articulação destas a partir do momento que esta compreende “a educação como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.” (p. 263).

Segundo Saviani (2005), o método pedagógico que corre da Pedagogia histórico-crítica parte da prática social na qual professor e aluno estão igualmente inseridos, porém, em posições distintas, mas na qual devem travar uma relação fecunda para a compreensão e encaminhamento de soluções para os problemas postos pela prática social,

identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (SAVIANI, 2005, p.263).

Saviani (2005) de acordo com Marx defende que:

a base dessa teoria pedagógica parte do entendimento da formulação contida no “método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240). Nesse texto, o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). E o termo “catarse” que denomina o quarto passo do método proposto, que se constitui no momento culminante do processo pedagógico, é entendido na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 263-264)

No que diz respeito a uma nova pedagogia, a Pedagogia histórico-crítica aparece, segundo o autor, como a que pode promover a integração teoria e prática, tendo em vista não apenas a problematização da realidade, com compreensão das suas relações e determinações sociais, históricas, culturais e econômicas, transmissão e assimilação de conhecimentos, mas a produção de uma consciência da realidade e da necessidade de transformá-la, acrescenta-se aqui a possibilidade de intervenção nessa realidade. Nesse sentido, a educação para os trabalhadores deve-se constituir em um processo de formação que integre teoria e prática, mas a prática social que se dá no trabalho e nas relações sociais diversas que este estabelece na sociedade.

A discussão de Nosella (2007) sobre ser a formação dos trabalhadores para além da formação política é muito pertinente nesse momento. Tomando por referência, Manacorda diz ser a concepção de educação marxiana aquela que integra educação intelectual, tecnológica e corporal e não política. Sendo assim, partindo da perspectiva de uma escola do trabalho e de uma educação integral, postula que na interação homem e natureza, existem três dimensões fundamentais, são elas: comunicação/expressão, produção e fruição. Daí, a “esco-

la-do-trabalho", expressão do autor deve educar o homem na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir, sendo que em todas essas dimensões o ato trabalhar se faz presente.

Colocada em prática essa perspectiva de educação, teríamos um processo formativo que, com base na integração educação intelectual, tecnológica e corporal e, compreendendo a relação homem e natureza sob essas três dimensões, possibilitaria aos trabalhadores não apenas um processo formativo que lhes permitisse o acesso ao conhecimento de forma passiva, abstrata, dicotomizada na relação teoria e prática e pensar e fazer, mas a produção de conhecimentos e o usufruir deste processo de acesso e produção de conhecimento e consequentemente de trabalho, trabalho permanente que se faz quando se comunica, interage, age, produz e usufrui, conforme defende Nosella (2007). Agrega-se aqui, a formação política e cultural para que o trabalhador entenda estes processos no contexto sócio-histórico e cultural e contraditório da sociedade.

Ouso aqui, portanto, sugerir um outro conceito para a formação dos trabalhadores, diferente do que propõe Nosella (2007), quando utiliza o termo educação integral. Tenho defendido,⁶ para esta perspectiva de formação para os trabalhadores, a expressão **Formação Integral**, pois este termo dá uma amplitude à formação no sentido de extrapolar a educação escolar e integrar outros processos e espaços formativos (movimentos sociais, sindicatos, trabalho, movimentos culturais, ambientais) que a experiência de educação escolar e até mesmo a experiência de educação integral escolar não têm dado conta de construir. Este termo, além de designar melhor a formação que integra a educação intelectual, tecnológica e corporal, remete à omnilateralidade, que vai além da formação tecnológica, a uma formação que comprehende todas as dimensões do desenvolvimento humano (intelectual,

⁶ Conforme Dissertação de Mestrado defendida em 2004 e artigo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, v. 88, n. 220, set./dez., 2007.

corporal, profissional, cultural, humana, afetiva, social, política, econômica) e inclusive a tecnológica.

De Marx a Kuenzer, Saviani e Nosella, o que se percebe é que, para a classe trabalhadora, o que se aponta como educação que contribua para a sua emancipação é uma educação que integre formação intelectual, tecnológica e corporal e que se oriente no mundo do trabalho, tomando este em toda a sua historicidade, contraditoriedade, totalidade e provisoriaidade que a realidade social estabelece. A centralidade do trabalho no processo de formação e sua pertinência como princípio educativo podem ser verificadas na análise de experiências⁷ que além de outros princípios o tem como eixo integrador de suas propostas de educação. Retornando à Marx (2002), o trabalho é central na relação homem e natureza e na sua constituição como ser social, pois ao trabalhar o homem:

[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2002, p.211).

Segundo Organista (2006, p. 138),

há uma relação dialética entre dominação e dependência, entre homem que, no pôr teleológico, age transformando a natureza, mas que também por ela é transformado, posto que precisa conhecê-la para pôr causalidades.

e acrescenta dizendo que Lukács denomina esse processo de teleologias primárias e que “dão sustentação para a objetivação da vida genérica do homem”, gerando outras

⁷ Refiro-me aqui aos programas de elevação da escolaridade dos trabalhadores, implementados por sindicatos ligados à Central Única dos Trabalhadores durante a década de 1990, que tinham o trabalho como categoria central no processo formativo. Faço referência específica, porém, ao Programa Integrar e Integração em Minas Gerais, nos quais trabalhei como formadora.

posições teleológicas indispensáveis à reprodução social, ou seja, as posições teleológicas secundárias que seriam: a práxis política, a religião, a ética, a arte, a cidadania, o direito etc. Sendo assim, um processo formativo no qual a categoria trabalho constitui-se como central, como princípio educativo abre a possibilidade de reflexão acerca dos princípios que orientam as posições teleológicas primárias e secundárias, ou seja, se estas se constituem, tendo em vista a emancipação ou a exploração dos trabalhadores e o que precisa ser feito para evitar a exploração e construir a emancipação.

Portanto, a pesquisa sobre o projeto pedagógico do MST buscará compreender como o trabalho na terra se constitui como eixo no processo de **formação de sujeitos que não querem apenas fazer reforma agrária, mas construir um outro projeto de país, a partir de um outro modelo de educação para um outro projeto de sociedade, ou seja, de sociedade socialista**. Acredito que este movimento social pode dar contribuições para avançarmos no debate teórico e na construção de uma formação verdadeira para os trabalhadores do campo e da cidade.

O Trabalho como Príncípio Educativo na Experiência Pedagógica do MST

Em relação à luta pela escola, para o MST, esta luta tem o sentido de que o movimento ocupou a escola e este processo conta com três significados básicos, segundo Caldart (2004, p. 224-225): primeiro as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos); segundo, o MST decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular dentro de sua organicidade uma proposta pedagógica para as escolas conquistadas; terceiro, incorporação da escola em sua dinâmica, sendo preocupação no cotidiano das famílias, a escola passou a ser uma questão

também política, ou seja, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária, com vínculo nas preocupações do Movimento com a formação de seus sujeitos. Esses seriam então os aspectos significantes do processo de ocupação da escola pelo MST, que vai se oficializar no Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, em julho de 1987, no município de São Mateus, no Espírito Santo, constituindo assim como o processo de assumir a luta pela escola e o início do primeiro momento da *luta pela escola na luta pela terra*, ou segundo a palavra de ordem: somos Sem-Terra sim senhor, e exigimos escola para nossos filhos!

O segundo momento da luta por escolas no MST constitui-se na inserção da escola em uma organização social de massas. Ou: Queremos estudar em uma escola do MST! Caracteriza-se, portanto, esse momento, pela criação do Setor de Educação do MST, um dos desdobramentos organizativos do primeiro encontro nacional de professoras de 1987, e que culmina com a realização de um outro evento nacional importante, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, que aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997. As marcas que caracterizam esse momento são: a construção da organicidade da educação, ou seja, a luta pela escola e a discussão sobre como ela deve ser passada por dentro da estrutura organizativa do MST, como parte de sua própria constituição como uma organização social de massas; a outra marca diz respeito à elaboração teórica coletiva da proposta pedagógica do MST para as suas escolas, ou seja, uma produção que traduzisse uma linguagem capaz de ser compreendida pelo conjunto do Movimento que contou com três fontes de produção: a primeira fonte foi a síntese dos objetivos e princípios da educação no MST, a segunda fonte foi o Movimento como um todo, através dos objetivos, princípios e aprendizados coletivos que a sua trajetória já tinha acumulado e a terceira fonte foi constituída por alguns elementos de teoria pedagógica trazidos por algumas professoras e também por pedagogos que começaram a ajudar na sistematização. Nos

registros da época, encontram-se estudos de Paulo Freire, com maior ênfase, e estudos de pensadores e pedagogos socialistas como: Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí, sendo que estes últimos já eram estudados pelo MST devido às contribuições que já traziam a outros setores de atuação do Movimento. A terceira marca é da ampliação do conceito de escola que deve ser compreendida em dois sentidos geralmente combinados: um primeiro sentido que tem a ver com o aumento das frentes e ação do Setor de Educação, ou seja, uma na alfabetização, outra na educação infantil e outra de formação das educadoras do MST, além da ampliação do Ensino Fundamental com continuidade de 5^a a 8^a série, também exigindo ações em relação à formação de professores; o segundo sentido está na progressiva compreensão de que a escola deve ser vista para além do lugar de aprender a ler, a escrever e a contar, mas também, lugar de formação dos sem-terra como trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeitos. A ampliação é de uma educação para a formação humana.

O terceiro momento da luta pela escola no MST compreende a construção de uma formação dos sujeitos, de um projeto popular de educação e de país. Ou, segundo o lema: somos Sem-Terra, somos brasileiros, temos o direito e o dever de estudar. Este momento configura-se como o processo em torno da discussão de uma educação básica do campo. Assim, o MST coloca o seu trabalho de educação em sintonia com a opção já feita de participar da construção de *um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*.

É a partir das considerações acima no tocante a seu papel político, histórico e social, bem como do seu papel pedagógico e do que se quer com a escola, que o MST define os seus princípios filosóficos e pedagógicos para a educação. No que diz respeito aos princípios filosóficos da educação, estes compreendem:

- 1) Educação para a transformação social.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.

- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Segundo Menezes Neto (2003), o MST afirma que a educação deve ter um “teor classista”, visando “construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores” e deve fortalecer o poder popular. Sendo assim, o MST, ao ocupar a escola, pretende muito mais do que fazer educação, mas fazer formação de sujeitos com condições de transformar sua realidade.

No que diz respeito aos princípios pedagógicos, são eles:

- 1) Relação entre teoria e prática.
- 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento.
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis.
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos.
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- 9) Gestão democrática.
- 10) Auto-organização dos estudantes.
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores.
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa.
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os princípios pedagógicos objetivam, portanto, concretizar os princípios filosóficos e construir uma formação que dê condições aos sujeitos Sem-Terra de alcançarem o objetivo central do MST, a Reforma Agrária.

No que se refere ao trabalho como princípio educativo, a relação trabalho e educação no MST se formula como Pedagogia da Terra ou como os sem-terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. A terra é o elemento central na luta do MST, na qual e a partir da qual, com o seu trabalho, este se constitui como sujeito, produz sua existência, da sua família e da sociedade. Sendo assim, a pesquisa buscará entender como os princípios filosóficos e pedagógicos se concretizam a partir dessa matriz pedagógica, o trabalho na terra. Segundo Menezes Neto (2003, p.95):

Os vínculos entre trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, porque o trabalho está presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois os filhos dos pequenos agricultores moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Com mais frequência do que no mundo urbano, a criança é incorporada ao trabalho.

Esta relação e incorporação da criança e do jovem com o mundo do trabalho rural possibilita uma apreensão maior do trabalho como princípio educativo em todas as suas dimensões, o que possibilita, portanto, introduzi-lo na formação “como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação.” (PISTRAK, 1981, p.42).

Na análise sobre o curso Técnico de Administração Cooperativista - TAC do MST, Menezes Neto (2003) assim diz sobre a experiência de educação no nível médio: “Na proposta do TAC, o ensino médio ganha vida própria, pois vincula a formação teórica crítica com o trabalho produtivo, além de enfatizar a cultura e as artes.”

Para Caldart (2004), os sem-terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. A terra é o objetivo da luta e é o objeto de trabalho, de vida e de morte (pois se morre na luta pela terra). Ou seja, se em Marx no processo de trabalho, o homem “põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza,

imprimindo-lhes forma útil à vida humana" e, dessa forma, atua sobre a natureza externa modificando-a e ao mesmo tempo modificando sua própria natureza; para o MST, além de se constituir como objetivo de luta, a terra como espaço de trabalho e produção passa a se constituir como princípio educativo, base de formação. Nesse sentido, uma questão fundamental se coloca para a pesquisa que aqui se pretende:

No caso específico da pedagogia da produção e do trabalho, não parece estar mais em questão a sua legitimidade, ou seja, o fato de que as pessoas se educam através dessas práticas. Mas há todo um território de questões a serem refletidas com mais profundidade **sobre como acontece a educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção**, especialmente quando isso ocorre na terra, e entre sujeitos que participam da efervescência política e cultural de lutas sociais com a densidade que assumiu a luta pela terra entre nós. (CALDART, 2004, p.360).

Portanto, é necessário investigar como o trabalho na terra se constitui como princípio educativo na proposta de educação do MST, tendo em vista a construção de novas relações de trabalho e de produção econômica, social, política e cultural. Considerando estes pressupostos com os quais o MST vem-se orientando, a realidade tem-nos mostrado que uma educação que de fato contribua com a formação dos trabalhadores ainda precisa ser construída.

Considerações Finais

Pelos princípios filosóficos e pedagógicos defendidos pelo MST em sua proposta de educação, penso que este vem concretizando uma formação que integra educação intelectual, trabalho produtivo, formação cultural e política. Passado o período do Decreto Nº 2.208/97 e na vigência do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que visa a integração da educação intelectual e tecnológica, a pesquisa que se inicia trará contribuições para a discussão em torno da pedagogia

da relação trabalho e educação, tendo em vista construir uma formação integral para os trabalhadores que supere a lógica liberal burguesa e dualista dominante no sistema educacional brasileiro que sempre estabeleceu dicotomia teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual.

Uma síntese inicial dos princípios norteadores da concepção marxiana, da experiência da Escola do Trabalho, das discussões de Kuenzer, Saviani e Nosella, e do que propõe o MST como princípios filosóficos e pedagógicos já indica os seguintes aspectos em comum que podem ser um ponto de partida para a construção de um processo formativo para os trabalhadores, são eles: educação como um processo de formação para a transformação social, educação para o trabalho e para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, a realidade como base da produção de conhecimentos e a integração teoria e prática como princípio integrador dos conhecimentos à realidade.

A investigação da experiência de educação no/do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST trará elementos significativos no que diz respeito à construção de uma educação para os trabalhadores brasileiros, pois se trata de uma experiência que se constrói com os trabalhadores do/no interior de um movimento social de extrema importância no contexto atual e tem como um dos seus princípios filosóficos a educação socialista. Estaria o MST construindo uma proposta de formação para os trabalhadores que aponta para a ruptura com o modelo de educação liberal burguês que sempre orientou a formação dos trabalhadores brasileiros? A hipótese que levanto é que sim.

Outra questão a ser considerada é que precisamos, como teóricos brasileiros preocupados com a formação dos trabalhadores, imprimir um debate em torno de conceitos e práticas que mais esclareçam do que confundam sobre o que seja uma educação de/para trabalhadores. Precisamos, com a mesma competência da Pedagogia Liberal Burguesa, que tem-se renovado de Pedagogia Tradicional, para Escolanovista e mais recentemente para Pedagogia das

PERGAMINHOS
BCCE/UFC

Competências, construir uma alternativa de formação para os trabalhadores mais ofensiva, desde o que diz respeito à elaboração teórica à produção de material didático e cursos de formação de professores. Tanto Kuenzer, como Saviani e Nosella, não deixando de considerar algumas divergências, apontam para uma formação dos trabalhadores que se apoia nas concepções marxianas e caminha em direção a uma perspectiva socialista de educação. Este é o caminho que todos nós queremos? Este é o caminho que precisa ser construído?

Referências Bibliográficas

- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- BRYAN, Newton Antonio P. Educação, trabalho e tecnologia em Marx. *Educação & Tecnologia*, n. 1, jul. 1997.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- LÊNIN, V. I. *Sobre educação*. v. 1. [s.l.]: Seara Nova, 1977.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro I, volume 1).
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Editora Moraes, 1978.
- _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- MENEZES NETO, Antonio Julio de. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PISTRAK, E. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-critica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

TREIN, Eunice Schilling. *Trabalho, cidadania e educação: entre o projeto e a realidade concreta, a responsabilidade do empenho político*. Tese, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

problemas de inserção social e profissional que os jovens encontram ao saírem da escola. A maioria dos jovens que saem da escola encontrados a postos no trabalho permanecem, majoritariamente, em baixos níveis remuneratórios, que não oferecem benefícios suficientes nem favorecem perspectivas de promoção.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) – OIT 2007, o número de jovens sem emprego no mundo era de 88 milhões, desse, 65% encontram-se em países em desenvolvimento. O aumento populacional e do desemprego juvenil entre 1990 e 2005 levou a uma taxa de taxa de 16 a 24 anos para 12% de desemprego total. Se as perspectivas de melhoria não são animadoras, já que é esperada a entrada de 660 milhões de jovens no mercado de trabalho nos próximos dez anos.

No Brasil, o desemprego de 8,3 milhões de jovens com idades entre 16 e 24 anos representa cerca de 45% da taxa de trabalho nacional e reforça a preocupação da OIT com o tema.

¹ Esse trabalho é parte da tese de doutorado em Sociologia, na Universidade de Brasília, defendida em 2004, que teve como orientador o professor José Henrique Carvalho, da Fundação de Núcleos Avançados de Pesquisa (Funac) da Universidade de Brasília (UnB). Veja também oito de dezembro de 2006.

² Nesse sentido, é interessante mencionar que a Escola de Formação de Professores da UFSCar, instituição que é uma das mais tradicionais e prestigiadas da América Latina, é uma das principais unidades de ensino da UFSCar, especializada na área de Ciências, Tecnologia e Sociedade, que é uma das

CRISE DO EMPREGO E ESTRUTURAÇÃO DE NOVA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE

*Maria da Conceição da Silva Freitas***

Introdução

A formação profissional ocorre no contexto de crescente desemprego mundial, que atinge a todas as faixas etárias, e afeta de maneira especial a juventude, que deve suportar grandes incertezas de índole econômica e social. Em comparação com os adultos de hoje, os jovens têm mais probabilidades de ficarem desempregados e, também, de não terem seu potencial utilizado devido à falta de acesso ao trabalho decente e produtivo. Todavia, resta-lhes a certeza de poderem ser integrados a postos no trabalho flexibilizado, majoritariamente mal remunerados, que não oferecem benefícios suficientes nem tampouco perspectivas de promoção.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho – OIT-2005, o número de jovens sem emprego no mundo era de 88 milhões, destes, 85% encontram-se em países em desenvolvimento. O aumento constante do desemprego juvenil entre 1993 e 2003 levou o percentual dos jovens de 15 a 24 anos para 47% do desemprego total. E as perspectivas de melhoria não são animadoras, já que é esperada a entrada de 660 milhões de jovens no mercado de trabalho nos próximos dez anos.

No Brasil, o desemprego de 3,5 milhões de jovens com idades entre 16 e 24 anos representa cerca de 45% da força de trabalho nacional e reforça a preocupação da OIT com o

* Este trabalho é parte da tese de doutorado, em Sociologia, na Universidade de Brasília, defendida em 2004, que teve como campo empírico as escolas técnicas da Fundação de Apoio à Escola Técnica, órgão da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.

** Pedagoga e orientadora educacional pela UFRGS; mestre em Educação e Trabalho pela UFF; doutora na área de Ciência, Tecnologia e Sociedade, pela UnB.

emprego de jovens. A grande dúvida é se, mesmo na melhor das hipóteses, haverá oportunidades de emprego suficientes para acomodar toda essa força de trabalho, e se os empregos seriam produtivos e decentes, já que 93% dos empregos até agora disponíveis para esse grupo estão na economia informal, de baixa remuneração, com pouca ou nenhuma segurança, benefícios e perspectivas de crescimento.

O Brasil também segue a tendência mundial. Conforme o IBGE/PNAD-2001, havia 10,4 milhões de desempregados. Em 2003, dentre o total dos desocupados na PEA, 27,3 % estavam na faixa etária de 15 a 19 anos, e 18,9% estavam entre 20 a 24 anos, perfazendo 46,2% dos desempregados entre 15 a 24 anos, na PEA do Brasil (IPEA, 2003, p.7). Em 2005, os desempregados de 15 a 24 anos correspondem a 45% do total da força de trabalho, nas regiões metropolitanas do Brasil conveniadas com o Dieese.¹ Esses percentuais são especialmente preocupantes em relação ao futuro do trabalho.

A crise do assalariamento exige ampliar o campo de análise e incluir o setor informal (GIRARD & THEODORO, 2003), porque além do trabalho regulado e dos empregos formais estarem em perigo de extinção, o trabalho permanece, agora sob a forma flexibilizada, precária, e sem respeito aos direitos sociais. No Brasil, o IBGE/ECIMF-1997 identificou que 45% (5.813.154) da população no setor informal tinham 1º grau incompleto, sendo que 15% (2.013.666) estavam com o 2º grau completo. Também o número de trabalhadores por conta própria era significativo, chegando a 67% (8.589.588). O número elevado de pessoas com 2º grau completo na informalidade seria um indicador de que o egresso da escola técnica tem grande possibilidade de trabalhar no setor informal, em que as condições de trabalho são marcadas pela pobreza e precariedade, sobretudo, a ciência e a tecnologia não têm condições de pleno desenvolvimento. O aumento

¹ O DIEESE faz pesquisa nas seguintes regiões metropolitanas, com as quais tem convênio: São Paulo, Recife, Salvador, Distrito Federal, Belo Horizonte, Porto Alegre. Portanto, as afirmações se restringem às regiões alcançadas pela pesquisa do DIEESE, o Rio de Janeiro não tem convênio.

da contratação flexibilizada significa que as novas formas de contratação abandonam a carteira assinada, e passam para o trabalho por conta própria (trabalho de autônomos) e a contratação de terceiros. Entre 1989 e 1999, ou seja, em dez anos, a contratação flexibilizada aumentou de 21% para 33%, em São Paulo, que é o estado com maior concentração industrial (DIEESE/SEADE/MTe/FAT – 2001). Também chama a atenção o crescimento do trabalho por conta própria, 22% da PEA do Brasil em 2001, bem como os 40%, que estão no trabalho desregulamentado, conforme IBGE/PNAD-2001. Os dados sinalizam que a juventude, com escolaridade de nível médio, tem forte probabilidade de encontrar emprego ou estar ocupada no setor informal ou ainda trabalhar como autônoma.

Os dados internacionais e nacionais indicam que o desemprego estrutural confirma-se como vocação – no sentido de chamamento – para um novo *ethos*, para outra forma de socialização, e requer a construção de uma disciplina (WEBER, 1996) para conviver com o trabalho flexibilizado e desregulamentado. Segnini (2000) discute a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento e indaga se esta relação não estaria se constituindo num processo social de legitimação das mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precarização social. Pois, a reconversão do trabalho exige pessoas mais educadas para conviver com situações de desemprego, de não integração ao trabalho formal e estarem no setor informal.

Ao contextualizar o futuro do trabalho para os jovens, deve-se considerar ainda que o paradigma da acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores novos na economia, pelo aumento do “setor de serviços” e a introdução de novas tecnologias, destacando-se as de comunicação. Emergem altos níveis de desemprego estrutural, que resultam na rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e retrocesso do poder sindical, incluindo ainda o aumento do trabalho autônomo e a mudança na gestão com o surgimento dos pequenos negócios em estru-

turas organizacionais patriarcais e artesanais (HARVEY, 2001). Tudo isso requer pessoas preparadas. A produção flexível, a desregulamentação do trabalho e o encolhimento do setor formal indicam que os jovens vão passar pelo desemprego, pelo trabalho precarizado e pelo setor informal. No Brasil, o crescimento da população jovem foi de 1,8 milhão, em 2000, e, para 2005, estava previsto um crescimento de 3,5 milhões de jovens brasileiros (IPEA, 2003), ao mesmo tempo em que o crescimento econômico não tem alcançado o mesmo nível do crescimento populacional de jovens (POCHMANN, 2000). Em consequência, o crescimento do setor informal se apresenta como uma forte possibilidade de inserção dos jovens, embora em condições de pobreza. Essas possibilidades nos conduziram a refletir sobre o papel da educação profissional na socialização dos jovens na crise do emprego.

A crise do capitalismo contemporâneo, iniciada a partir de 1973, alterou substancialmente a função econômica atribuída à escolaridade. A *era de ouro* do capitalismo durou de 1950 a 1973, período em que o pleno emprego funcionou com precisão, numa realidade que se apoiava em três condições: a reestruturação profunda do modelo de Estado; o impressionante avanço tecnológico e o aumento acelerado do nível educacional da população (HOBSBAWN, 1994; OCDE, 1996a, Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal, 1995, *in* GENTILLI, 1998, p.84). O caráter integrador da educação – incluindo as massas e os grupos dominantes – era identificado pelas condições que contavam com a criação de oportunidades educacionais para atingir o pleno emprego, sendo que ao Estado cabia um papel central no planejamento, na captação dos recursos financeiros, na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. Na crise do trabalho, o emprego deixou de ser um direito social, já que a reestruturação do Estado privilegiou a privatização, atribuindo também à escola essa característica. Em consequência disso, na era do fim dos empregos (RIFKIN, 1995), a função integradora da educação se transforma na **competência empregatícia** que é transferida do Estado para o indivíduo e é

também por meio desta noção que se vai construir um novo perfil de trabalhador. Nos anos 90, a reconversão produtiva em âmbito internacional e nacional demanda por um novo perfil – marcado pela necessidade de ter uma formação básica: leitura escrita e alfabetização tecnológica – período em que a presença dos organismos internacionais desempenha papel importantíssimo na definição das diretrizes educacionais dos países dependentes de financiamentos externos. Resulta que, ao adotar a concepção e as diretrizes, o Estado brasileiro assumiu uma *subordinação consentida* (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2001) aos organismos internacionais, que procede numa perspectiva pedagógica individualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização. A educação profissional ocorre neste contexto de “privatização do pensamento pedagógico” que vai se refletir diretamente nas condições materiais do trabalho docente.

Como a Escola Técnica está Respondendo ao Desemprego Juvenil?

A contradição da sociedade do conhecimento é que ela exige pessoas mais preparadas, mais educadas para viverem sem emprego formal, mas não sem trabalho. Neste contexto, o papel da educação não é meramente adaptativo ao desemprego, porque educação é reflexão e ação, é produção de conhecimento, todavia, também é regulação. Nesta perspectiva, ao se analisar a função do currículo na estruturação de uma nova subjetividade, buscava-se saber de que modo ocorre a educação do futuro cidadão competente para viver no desemprego.

A abordagem processual histórica de currículo permitiu identificar o movimento dos atores sociais no cotidiano da escola técnica. Tomou-se o currículo como síntese de conflitos (SACRISTÁN, 2000) que se materializam em ações reguladas pela estruturação da disciplina escolar. O currículo foi concebido como caminho (BALL, 1994 *apud* LOPES, 2004, p.195), por meio do qual os discursos oficiais se legitimam em forma de ações. Com isso, buscava-se evitar o problema de torná-lo

responsável pela resolução de todos os problemas sociais que surgem na escola, inclusive o da exclusão social.

Analisou-se o currículo por dois aspectos constitutivos da sua natureza: como prática social e como regulação. Visto como **prática social**, o currículo adquire o aspecto de *virada linguística*, colocada por Popkewitz (1994), que permite entender a mudança do significado histórico no contexto da revolução industrial da passagem de um conceito da mudança da formação do aluno para aprendiz. Hoje, essa *virada linguística* se identifica na mudança da formação do empregado para a do empreendedor. A criação de uma nova prática social pela escola, para atender à demanda social do problema do desemprego passa a ser feita pela introdução de uma disciplina na área de Gestão: o Empreendedorismo.

Mas, é a partir do conceito de currículo como **regulação** de consensos, que se torna possível entender a mudança por meio da disciplina, como conhecimento e como comportamento. Conforme Boaventura Santos (1989), a busca de institucionalização tem características próprias. Primeiro a disciplina é colocada no currículo da escola para atender a objetivos sociais. A seguir, passa por três etapas: a primeira é a busca de novos campos científicos; a segunda é a luta contra os não adeptos à inovação, os que não querem a institucionalização; e a terceira etapa é quando grupos novos buscam-se institucionalizar tratando de criar uma nova área disciplinar.

A esse movimento, Santos (1989) denomina **conversão reguladora**. No processo de institucionalização da disciplina, identificam-se três fases da institucionalização: 1^a) fase pré-paradigmática; 2^a) fase de desconstrução da teoria básica; e 3^a) fase pós-paradigmática – onde ocorre a especialização do objeto investigado. A análise deste processo fica mais clara utilizando o modelo de Gibson colocado por Lopes (2001), o qual concebe que a estruturação de uma disciplina no currículo ocorre em três passos: 1º) resposta à necessidade social; 2º) construção do trabalho (dos professores) na escola; 3º) regulação acadêmica (reconhecimento que garante seu lugar e espaço no currículo). Assim entendida, a implantação da

disciplina Empreendedorismo na área de Gestão do currículo da escola técnica, em primeiro lugar, busca responder a uma demanda social, uma alternativa ao desemprego. Em segundo lugar, está sendo desenvolvida pelos professores, que trabalham junto aos alunos no desenvolvimento de competências e habilidades, para: "*tornarem seus sonhos realidade*", isto é, para que se tornem empreendedores. Esta parte se refere à regulação da disciplina no currículo da escola, ou seja, dentro da comunidade autônoma da escola.

Metodología

A questão central do trabalho foi verificar como os atores sociais envolvidos com a educação profissional, desenvolvida na escola técnica, enfrentam a questão do desemprego juvenil. As categorias de análise foram estruturadas a partir da hipótese de que *há uma compreensão diversa de cada ator social a partir de seu interesse*, e, por esta razão, identificou-se que os atores, a partir de sua natureza e interesses correspondentes, os quais nortearam a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. O critério de escolha dos grupos formados pelos atores sociais foi que eles deveriam necessariamente estar ligados a instituições e entidades reconhecidas e formalizadas. Neste sentido, a participação foi entendida como a construção de uma interação mediatisada e fundamentada numa intersubjetividade, configurada no entendimento acerca das intenções e assegurada pelo reconhecimento universal das obrigações. Esta subjetividade que, simbolicamente, rege-se por normas que valem obrigatoriamente e são reconhecidas pelos sujeitos agentes (HABERMAS, 1997). Foi assim que **entendemos a participação no seu aspecto formal, vivido pelos sujeitos na esfera pública**. Participar de grupos que sejam formalizados significa que há consequência na fala pública dos agentes, não se trata de grupos, mas de instituições formadas por sujeitos. A organização, portanto, funciona ao redor das regras cheias de sentido, estabelecidas na esfera pública. A opção por esta abordagem orientou a escolha de

setores organizados na escola técnica, em outras palavras, por estruturas organizadas na esfera pública no sentido dado por Arendt (2001) de espaço da diversidade, que possibilita o reconhecimento do outro, formando uma variedade de aspectos de um mesmo problema, no caso, o desemprego juvenil visto pelos atores sociais envolvidos com a escola técnica. Isso justifica a escolha dos professores que são coordenadores pedagógicos. Já os alunos, devido ao número elevado, foram selecionados por amostragem estatística. Foram utilizados três tipos de instrumentos para a coleta de dados: a) consulta aos documentos oficiais; b) questionários; c) entrevistas. Os questionários foram aplicados junto aos alunos e as entrevistas foram feitas com os pais, os professores coordenadores pedagógicos, os agentes governamentais, os conselhos profissionais e as representações sindicais empresariais. O enfoque analítico deste artigo restringe-se aos atores sociais: alunos e professores. A coleta de dados junto ao segmento alunos foi feita por amostragem estatística, por meio da aplicação de questionários. Num universo de 13.528 alunos, estabeleceu-se uma amostra aleatória estratificada composta por 255 alunos, em oito escolas técnicas de uma fundação da rede de ensino pública estadual. Em relação aos professores, foram realizadas trinta entrevistas com os que exercem a função de coordenadores pedagógicos dos cursos técnicos, porque são eles que implementam o currículo.

O **objetivo geral** das entrevistas com professores foi identificar o tipo de relação entre a escola técnica e o mundo do trabalho por meio do currículo da escola de ensino médio/técnico. A **hipótese diretriz** que permitiu analisar a educação por meio do currículo foi a concepção de que a noção de competências tem como núcleo central o saber tácito – entendido como capacidade de resolver problemas em situações concretas. Tal noção de competências se expressa, na escola, por meio da organização curricular por competências (RAMOS, 2001), fundamentada na noção de empregabilidade²

² Tendo em vista o desemprego, esta noção está mais voltada para a criação de um exército de mão de obra de reserva (BRAVERNANN, 1981).

voltada para o atendimento das necessidades do capital, ou do mercado. Os conceitos que fundamentam os indicadores da relação escola, empresa e currículo são as aplicações de descobertas e inovações no campo da produção no trabalho pedagógico – por meio do desenvolvimento de projetos – em conjunto com a escola técnica e as empresas; a formação continuada e no trabalho, os tipos de emprego que os alunos encontraram após o curso técnico. Assim, a temática da análise configura-se na relação entre a escola técnica e o mundo do trabalho e as categorias que norteiam a análise do conteúdo do segmento dos professores abrangem as seguintes dimensões: compreensão do ensino por competências; regulação de conhecimentos (ter espaço dentro do currículo); facilitadores do trabalho docente, considerando os aspectos: condições pedagógicas, infraestrutura física, equipamentos didáticos, recursos pedagógicos, capacitação profissional, materiais didáticos, proposta curricular e inserção profissional dos egressos. Os indicadores de inserção profissional foram obtidos a partir das histórias ou relatos, feitos pelos próprios professores entrevistados, sobre alunos que encontraram emprego. Para alcançar este objetivo, foram feitas quatro questões para a entrevista:

- 1) Como você percebe o ensino por competências na estruturação curricular?
- 2) Sua(s) disciplina(s) está(ão) contempladas de forma satisfatória na carga horária da escola?
- 3) Cite fatores que facilitam seu trabalho docente, considerando os seguintes aspectos: condições pedagógicas, infraestrutura física, equipamentos didáticos, recursos pedagógicos, capacitação profissional, materiais didáticos, proposta curricular.
- 4) O professor precisa ter um retorno para poder preparar melhor os seus alunos. Neste sentido, quantos alunos seus já encontraram emprego? Você pode citar alguma história?

As quatro perguntas foram organizadas em quatro fichas de análise, organizadas por itens de perguntas de I a IV. Nas fichas de 1 a 4 estão as respostas dos entrevistados.

Resultados Obtidos

Em relação aos alunos³, chama a atenção o fato de que 90% não participam de associação na escola e 91% não participam de associação fora da escola. Isto evidencia uma tendência para o individualismo. Como pode sobreviver um indivíduo numa sociedade que exige trabalho em equipe, que exige participação na rede comunicacional (CASTELLS, 1999) e que seja um empreendedor (HARVEY, 2001), sem que se exerçite a capacidade de conviver com os outros (DELORS, 1999)? Os jovens da escola técnica são confiantes no futuro, 88% pretende trabalhar na área em que está fazendo o curso e 72% acredita que sustentará a família com este trabalho.

O Que Pensam os Coordenadores Pedagógicos sobre Ensino por Competências

Os professores coordenadores pedagógicos do ensino médio e técnico, cuja atribuição principal é a implementação do currículo, Parâmetros Curriculares Nacionais previstos nos instrumentos legais do Ensino, sendo o mais incisivo o Decreto Nº 2.208/97, a Portaria MEC Nº 1.005, que criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que viabilizaria os recursos financeiros para a escola técnica no Brasil. O que se destaca na análise do discurso é que os professores são unânimes em perceber que não há clareza sobre como traduzir e implementar a noção de competências, prevista no plano legal para o cotidiano. Alegam que há uma falta de clareza que tem origem na dificuldade para avaliar

³ Segmento alunos: por amostragem estatística, por meio da aplicação de questionários. Universo de 13.528 alunos. Amostra aleatória estratificada: 255 alunos, em 14 escolas técnicas da rede de ensino.

o aluno em situações de aplicação dos conteúdos, porque a infraestrutura que existe é insuficiente. Destaca-se a falta de laboratórios e disponibilidade de poucos recursos para a manutenção, há dificuldade ou mesmo falta de conexão com a Internet. Todavia, quando ocorre um relacionamento mais estreito entre as empresas e as escolas técnicas, especificamente durante os estágios, há possibilidade de agilizar e atender aos perfis profissionais de maneira mais satisfatória. Também a partir deste relacionamento é que ocorre o resgate ou se amplia a relação da escola com o mundo do trabalho.

Os professores ressaltam a necessidade da formação continuada para a realização de novas aprendizagens na formação dos alunos e dos professores. Muitos procuram fazer capacitação profissional por conta própria. Por outro lado, identificam que os livros didáticos para o ensino médio, como registros de apoio ao trabalho pedagógico, não acompanham a dinâmica das radicais mudanças tecnológicas e sociais. Sugerem que novas experiências pedagógicas podem servir de apoio para enfrentar estas dificuldades.

Quando pedimos para responderem sobre a sua satisfação a respeito da disponibilidade das disciplinas técnicas na carga horária da escola, os que se mostraram satisfeitos justificavam que o debate em torno dos conteúdos programáticos aumentou. Os ajustes semestrais têm permitido contato com as empresas, e que isto tem proporcionado melhora no currículo. Já os que se mostram insatisfeitos alegam que não há infraestrutura adequada para o desenvolvimento dos conteúdos, uma vez que a falta de equipamentos nos laboratórios dificulta trabalhar os conteúdos e traduzir parâmetros de modernização em ação, a precariedade dos laboratórios impede a prática. Também ressaltam a falta de base de conhecimento dos alunos, especialmente em matemática e física, disto decorre a exigência ao professor de maior disponibilidade do tempo de sua disciplina para se remeter às explicações que caberiam ao ensino médio. Isto é, os professores da área técnica ficam frustrados ao

verem que o aluno não acompanha as aulas por falta de base de cálculo e análise. Outra causa de insatisfação é a redução da carga horária destinada ao curso técnico que diminuiu de 3.600 para 1.800 h/a conforme determinava o Decreto Lei Nº 2.208/97.⁴ Houve alteração da estrutura organizacional bem como a concepção curricular, já que sinalizava a modulação, a criação da educação básica e a educação tecnológica. Outro aspecto ressaltado e, não menos importante, trata-se da dificuldade para o aluno encontrar campo de estágio que está entre os motivos de insatisfação.

Ao mesmo tempo, os professores lutam contra a penúria. Através da criatividade, buscam ultrapassar a dificuldade com a manutenção dos laboratórios. Para isso, tomam iniciativas tais como o incentivo à participação dos alunos nos Clubes Técnicos, onde se desenvolve trabalho de monitoria. Também utilizam o computador para criar programas que simulam situações reais, em busca da ampliação do conhecimento.

Aspectos Facilitadores do Trabalho Docente

O trabalho da equipe de orientação pedagógica tem sido um facilitador na implementação das mudanças prevista na Legislação do ensino médio. Ressaltam que a liberdade de trabalho e de ação, ou seja, o baixo controle por parte da hierarquia superior, bem como o trabalho em equipe multidisciplinar, e junto às famílias permite o desenvolvimento de uma autonomia do trabalho docente.

⁴ Substituído pelo Decreto Lei Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Fazemos referência particularmente ao Decreto Nº 2.208/97, à Medida Provisória Nº 1.549/97 e à Portaria Nº 646/97, medidas legais que estabeleciam a separação entre o ensino médio e profissionalizante; a Medida Provisória Nº 1.549/97 que, em seu artigo 44, apontava a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os estados, municípios e o Distrito Federal, para o setor produtivo ou organizações não governamentais. A União, dessa forma, se eximia da responsabilidade sobre a expansão da rede técnica federal. (MANFREDI, 2002, p.294).

A dificuldade é a falta de uma didática específica para o ensino médio. O grau de integração é baixo entre a equipe de formação geral e a equipe da formação técnica. A falta de equipamentos e materiais didáticos, de reposição, de consumo, acesso à Internet, filmes didáticos, equipamentos tornam-se obstáculos para mostrar aos alunos como as coisas funcionam.

A capacitação profissional tem dois aspectos a serem ressaltados. Primeiro, é que os professores da área técnica que atuam no mercado trazem as suas experiências e vivências profissionais para a escola técnica. No entanto, aqueles que têm dedicação exclusiva, ou seja, que não têm outra atividade senão a do magistério na escola técnica, correm o risco de ficarem desatualizados dos novos padrões tecnológicos em escolas desequipadas. Assim, a dificuldade para o profissional de ensino na área técnica é que sempre há novidades e a falta de recursos financeiros por parte do Estado impede a formação continuada.

Quanto ao retorno dos alunos para que o professor possa preparar suas ações, pautado nos resultados obtidos junto aos egressos, alguns relatos permitem identificar que o reconhecimento profissional ocorre por meio de convites de instituições – empresas, universidades, conselhos profissionais, para que os professores publiquem artigos em revistas especializadas. Há convites para participação de seus alunos em seminários e cursos promovidos pelos conselhos profissionais, este é um dos caminhos que eles identificam o reconhecimento pelo seu trabalho. A aprovação dos alunos em concursos públicos e em empresas estatais e hospitais de ponta também é indicador do sucesso do trabalho docente. Alguns analisam que o desemprego desmotiva o aluno, pois consideram que o curso, o estágio e o emprego têm problemas estruturais, isto abala o imaginário, e, portanto, as expectativas dos alunos. Há muita dificuldade para a inserção profissional dos ex-alunos, muitos deles estão desempregados ou estão fora da função de técnicos.

Os convênios com empresas privadas facilitam a empregabilidade do aluno. No setor público, os convênios ocorrem em áreas que estão ligadas à retomada da produção, no caso estudado: o setor naval é o um exemplo. Mas o estágio no setor público tem sido fonte permanente de preocupação por parte dos docentes dada a baixa oferta de concursos públicos. Os estagiários são desvirtuados de suas funções e acabam fazendo trabalhos que não estão relacionados ao conteúdo programático do curso, como em alguns exemplos: tirar cópias por várias horas, ou ficar em filas de banco para efetuar pagamentos, cuidar de fraldas geriátricas. Por outro lado, as parcerias melhoram o conhecimento, aprimoram o currículo devido à troca de informações entre o campo da empresa e da escola técnica. Também há alunos que abandonam os estudos devido à maternidade ou paternidade durante o curso, exigindo que contribuam com renda para o sustento dos seus filhos.

Considerações Finais

No estágio do capitalismo tardio, as competências individuais servem para a formação de um caráter moldado a se adaptar de forma submissa aos desejos do "deus mercado", entretanto, também podem vir a formar uma nova consciência crítica, dado o caráter dialético da educação. Apesar de lidarem com a penúria de um cotidiano escolar marcado pela falta de equipamentos nos laboratórios da área técnica, os professores buscam reverter a situação. Ao analisar a escola técnica na perspectiva processual histórica, por meio do currículo, entendido como síntese de conflitos, foi possível identificar como o trabalho docente contribui para a realização da mudança da estruturação de uma nova subjetividade, que migra da formação do empregado para a formação do empreendedor. O primeiro modo de análise do currículo foi o de buscar o entendimento do significado do que Popkewitz (1994) chamou de "virada linguística", por meio da metodologia de ruptura com a abordagem que tem como centro de

análise do currículo apenas as matérias; adotando o método processual histórico, Popkewitz estudou a mudança do aluno para aprendiz no contexto da passagem da manufatura para a industrialização e acabou identificando que o aprendiz seria aquele capaz de aprendizagem e transformação no trabalho. Hoje, ocorre uma nova ressignificação do aluno, caracterizada pela passagem do empregado para empreendedor. Tomou-se a mudança do conceito de empregado para empreendedor, para compreender que esta é a resposta que a escola busca implementar para enfrentar o desemprego juvenil. A educação como regulação, via currículo, trabalha uma ressignificação do conceito de aluno no sentido de uma ruptura linguística marcada pela mudança na forma de socialização para atender a uma nova demanda do processo produtivo. Formar o competente para sobreviver ao desemprego e viver no trabalho flexibilizado – o empreendedor. Neste sentido, o empreendedorismo é a resposta da escola técnica que está construindo à problemática do desemprego juvenil, de forma acrítica.

O segundo passo foi tomar o conceito de regulação acadêmica, fundamental para o reconhecimento do trabalho dos professores. Com reconhecimento acadêmico, eles garantem o espaço da disciplina no currículo da escola. Daí a necessidade dos professores, não só da área de Empreendedorismo, mas os de Segurança do Trabalho, e de outras não abrangidas pelo estudo, também sinalizarem para a importância de terem artigos publicados em revistas especializadas da área em que atuam, ao buscarem a regulação acadêmica. Portanto, o reconhecimento do trabalho do professor passa pela regulação acadêmica que vai dar um *status* e garantir o espaço no currículo.

Conclui-se que falta explorar melhor a esfera pública como local para a elaboração de políticas públicas, e desenvolvimento de consciência crítica sobre as determinações. Tendo em vista que os atores sociais envolvidos com a escola técnica não conversam entre si para resolverem os problemas que os afligem. Apesar de todos reconhecerem que há dificuldades para inserção profissional dos jovens no primeiro emprego, e

que há pouca oferta de estágios para a obtenção do diploma de curso técnico, não existe uma proposta integradora entre pais, professores, empresários, alunos, grêmios estudantis, conselhos profissionais e professores com vistas a desenvolver política pública de primeiro emprego para e com os jovens da escola técnica.

Por outro lado, a introdução da disciplina Empreendedorismo no currículo da escola é uma forma de resposta ainda insuficiente para responder ao desemprego juvenil, pois implica na criação de políticas públicas de suporte econômico aos empreendimentos dos jovens.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- CAMARANO, Ana Amélia; PAZINATO, Maria Tereza; KANSO, Sôlange, et al. A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? *Boletim Mercado de Trabalho, Conjuntura e Análise*. Rio de Janeiro, IPEA, n. 21. p. 53-66, fev. 2003. (Análise do mercado de trabalho: notas técnicas).
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. (A Era da Informação: economia sociedade e cultura; v. 1). 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CATTANI, Antonio David. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. *Miragem do emprego*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *A situação do trabalho no Brasil*. São Paulo: DIEESE, 2001. (Cap. 1. Renda familiar e trabalho, p. 15-44; cap. 2. Emprego e desemprego, p. 45-78; cap. 3. Rendimentos do trabalho, p. 79-101 e cap. 6. Jovens no mercado de trabalho, p. 145-167).

_____. *Juventude: diversidades e desafios no mercado de trabalho metropolitano*. n. 11, set., 2005.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

EMEDIATO, Luiz Fernando. A tragédia social do jovem. *Boletim Mercado de Trabalho - conjuntura e análise*. Rio de Janeiro: IPEA, n. 21. Opinião dos atores 13-16, fev.2003.

FERREIRA, Mário César & ROSSO, Sadi Dal. *A regulação social do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2003.

FRIGOTTO & CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. FRIGOTTO et al. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 76-99, 1998.

GIRARD, Christiane & THEODORO, Mário. Atividades informais em Brasília: Análise e desafio. In: FERREIRA, Mário César & ROSSO, Sadi Dal. *A regulação social do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2003. p. 209-226.

GOLGHER, André e RIOS-NETO, Eduardo L.G. A oferta de trabalho dos jovens – tendências e perspectivas. *Boletim Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*. Rio de Janeiro: IPEA, nº 21. Análise do Mercado de Trabalho: notas técnicas, p. 37-52, fev. 2003.

GRANA, Carlos Alberto. Juventude e primeiro emprego. *Boletim Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*. Rio de Janeiro, IPEA, n. 21. p. 9-11, fev. 2003. (Opinião dos atores).

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 3.ed. Madri: Cátedra, 1997.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos extremos – o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). *Economia Informal Urbana 1997*. Rio de Janeiro, 1999. v. 1. Brasil e Grandes Regiões e v. 4. Unidades da Federação e regiões Metropolitanas da Região Sudeste.

LOPES, Alice Casimiro. *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set./2004, p. 389-404.

_____. *Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria [orgs.]. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 191-203.

_____. & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUKÁCS, György. *Georg Lukács: sociologia*. Organizado por José Paulo Netto. São Paulo: Ática, 1981.

OIT. Oficina Internacional Del Trabajo. *Tendencias mundiales del empleo juvenil*. Genebra, 2004.

PERALVA, A. & SPOSITO, M. (Orgs.). Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, ns. 5 e 6, 1997.

POCHMANN, Marcio. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Coleção Economia).

_____. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

QUADROS, Waldir. Um retrato do desemprego juvenil no Brasil. *Boletim Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*. Rio de Janeiro, IPEA, n. 21. p. 5-8, fev.2003. (Opinião dos atores).

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RANDALL COLLINS. *The credential society*. Nova York: Academic Presse, 1979, p. 191-204. Disponível em: <<http://www2.pfeiffer.edu/~Iridner/courses/COLLINR2.HTML>>. Acesso em: 19 jun.2004.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makrom Book, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 6, p. 15-46, jul./dez. 1999 e jan./jun. 2000.

TODESCHINI, Remígio. Combate ao desemprego juvenil no Brasil: a proposta do Ministério do Trabalho e Emprego. *Boletim Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*, Rio de Janeiro, IPEA, n. 21, 21-23, fev. 2003. (Opinião dos atores).

VANDENBERGHE, Frédéric. *Globalisation and Individualisation in late modernity*: a theoretical introduction to the Sociology of Youth. Published in Italian under the title: *Globalizzazione e individualizzazione nella tarda modernità*, p 3-68 in Bettin, G. (a cura di): *Giovani e democrazia in Europa*, Tomo 1, Cedam, Padova, 1999.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10.ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONDIÇÕES DE TRABALHO, ESTRESSE E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

*Maria da Apresentação Barreto**

Situando O Estudo

Este estudo tem como objetivo divulgar os resultados da nossa tese doutoral em que nos propusemos a investigar os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência universitária e as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar as situações estressantes a fim de promover um exercício saudável do ofício. O interesse pela temática teve origem nas experiências de enfrentamento do estresse junto a educadores e educandos no espaço escolar, na década de noventa, quando desenvolvíamos ações sistematizadas como membro do Serviço de Psicologia de uma escola particular que trabalhava do ensino infantil ao ensino médio em Natal – Rio Grande do Norte/Brasil.

Os dados sistematizados nessa experiência se materializaram em preocupação com as questões humanas referentes às condições de trabalho, satisfação, motivação, autoestima, habilidade em lidar com as frustrações cotidianas, desafios das relações interpessoais e outros fatores que contribuem para desencadear o estresse podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento das ações do professor.

Ofício Docente e Estresse

O avanço tecnológico e econômico alcançado em poucas sociedades, nas duas últimas décadas do século XX, contrastando com a crescente complexidade dos problemas sociais que reforçam a crescente desigualdade entre ricos e pobres,

* Doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora titular da UFRN.

obriga-nos a conviver cotidianamente com o desequilíbrio, os antagonismos e o desrespeito à vida em todas as suas manifestações. Essa convivência forçada requer esforço e investimento energético incessante de adaptação, ocasionando, quase sempre, o que denominamos de estresse.

O estresse que ataca o homem contemporâneo, e, de modo específico o professor, pode ser considerado um dos maiores problemas dos tempos modernos. De acordo com Levi *apud* Zakabi (2004, p.2), o nível de estresse na população brasileira está 50% mais elevado do que há quarenta anos. Falando sobre esse tema, anotou: "a sensação de impotência diante de um episódio banal do cotidiano, como enfrentar congestionamentos sem poder fazer nada para mudar a situação, é uma das principais angústias do homem moderno". São diversas as situações e os fatores que cotidianamente contribuem para nos tirar o equilíbrio e nos deixar numa situação de impotência, prostração ou desejo de reagir e adaptar. Embora concordemos com a afirmação de Zakabi (2004), autoridade no assunto, por exercer o papel de consultor da Organização Mundial de Saúde, julgamos também oportuno reaver a noção de que o estresse não tem apenas um lado negativo, dependendo do grau e da situação em que ele se manifesta, podendo-se falar no lado positivo do estresse. Para tal, apoiamos-nos nas pesquisas desenvolvidas por Robbins (2002), estudioso do comportamento organizacional, que apresenta uma visão positiva desse fenômeno e assinala sua importância quando somos desafiados a ultrapassar limites, situação bastante requerida dentro das organizações que objetivam lucro, aumento de produtividade e competitividade:

O stress não é necessariamente ruim. Embora costume ser discutido dentro de um contexto negativo, ele também tem seu lado positivo. Deve ser visto como uma oportunidade quando oferece um potencial de ganho. Considere, por exemplo, o desempenho superior demonstrado por um atleta ou um ator quando exposto a uma situação "limite". Essas pessoas geralmente utilizam o stress para dar o máximo de si. (ROBBINS, 2002, p.549).

Analisando as relações entre o trabalho docente e a susceptibilidade ao estresse, Pereira (2001, p.77) reitera o que afirmamos anteriormente, e acrescenta um dado preocupante:

Os problemas de saúde psíquica encontram-se no topo da lista de preocupação dos professores: stress, esgotamento (burnout), depressão e fadiga mental são alguns dos males que os professores dizem sentir.

Das situações específicas vivenciadas pelos professores no exercício do ofício docente, destacamos alguns estímulos que podem tornar-se estressores e patológicos, pela frequência com que ocorrem: salas de aulas numerosas, barulho excessivo, temperatura e iluminação inadequadas, excesso de atividades extraclasse, cobranças de familiares, cobranças da equipe pedagógica e da direção da escola, familiares descomprometidos com a educação dos filhos, delegando essa função ao professor, crianças e adolescentes com dificuldades de compreender limites e exigência de constante aperfeiçoamento. Tudo isso sem deixarmos de considerar as condições inadequadas de trabalho, as questões da baixa remuneração e falta de valorização profissional, bem como os problemas pessoais do professor: problemas orgânicos, afetivos, familiares, econômicos e sociais.

A percepção dos fatores estressores, seja no nível consciente ou inconsciente, desencadeia no organismo uma reação que mobiliza seus mecanismos de defesa até chegar a um estado de adaptação. As reações orgânicas como mecanismos de adaptação ao estresse foram estudados exaustivamente no início da década de 1970 por Selye citado por Mota-Cardoso e outros autores em 2002, esse estudo é conhecido como modelo trifásico, uma vez que distingue três etapas da reação do organismo aos agentes estressores. Na primeira fase – *reação de alarme* – o organismo registra a presença do agente ou agentes estressores e mantém o indivíduo em estado de alerta. A durabilidade desse estado de alerta ou a exposição prolongada aos agentes estressores levará inevitavelmente ao

segundo estágio, conhecido como *fase de resistência*. Essa já supõe um dispêndio excessivo de energia e a capacidade de resistência vai sendo afetada no nível de neurotransmissores e hormônios envolvidos. Como continuidade desse processo, caso se mantenha de forma prolongada e intensiva a exposição aos agentes estressores, chega-se ao terceiro estágio, que é a *fase da exaustão*. Como o nome já supõe, aqui o indivíduo já mobilizou todos os mecanismos de adaptação, muita energia já foi despendida e o organismo entra numa espécie de colapso das suas forças adaptativas. Como já houve a somatização, nesse estágio surgem as doenças, podendo culminar com a morte.

A despeito de toda essa conotação negativa proveniente dos males provocados pelo estresse, convém salientar o que já dissemos anteriormente, quando tratamos da exploração do lado positivo do estresse nos ambientes organizacionais, ou seja, também poderemos descobrir seus efeitos positivos, opostos aos que acabamos de referir. Alguns desafios pessoais e/ou profissionais podem colaborar para que o indivíduo redimensione ou reconstrua seu ajustamento no meio em que vive, fazendo-o desenvolver novas competências, ativando suas ideias, mobilizando o potencial criativo, oferecendo-lhe a oportunidade de desenvolver seu controle pessoal e neutralizando os feitos negativos do estresse.

Ainda na década de 1980, quando a Organização Internacional do Trabalho (1981) reconheceu os riscos à saúde física e mental que comportava o exercício da profissão docente, estudos e pesquisas foram iniciados com o intuito de melhor compreender esse fenômeno. Mota-Cardoso *et al* (2002) se interessaram pelo tema e desenvolveu um estudo para caracterizar a situação dos professores portugueses no que se refere ao convívio e adaptação às situações de estresse. Mencionaram dezenas de trabalhos correlatos, feitos em países diferenciados e com professores de níveis variados de ensino, observando-se que em todos existe concordância, haja vista que uma grande parte dos professores experimenta estados de estresse.

Meleiro (2002) é uma psiquiatra brasileira dedicada a estudar as manifestações do estresse na ação dos professores. Tal fenômeno é visto pela autora como uma reação perfeitamente normal do organismo, tido, inclusive, como indispensável para a sobrevivência humana porque prepara o ser humano para enfrentar situações desafiadoras e adversidades que surgem cotidianamente.

O trabalho publicado por Tavares (2001) trata das estratégias de enfrentamento e nos encoraja a prosseguir no estudo, pois ressalta o que os professores podem desenvolver no enfrentamento do estresse laboral, apontando os conhecimentos acerca da resiliência como ferramenta de grande auxílio. O conceito de resiliência, de acordo com o autor, teve origem na Física e está associado à resistência de um material ao choque, à tensão ou pressão. Mesmo submetido a essas condições, o material consegue voltar à sua forma ou posição iniciais. A palavra deriva etimologicamente de *resílio* que significa “voltar para trás, voltar, tornar saltando, ser impelido, relançado.” (SARAIVA, 1927, p.1030). Noutras palavras, o termo faz referência à elasticidade dos corpos. Falando especificamente do ofício docente e definindo a resiliência como a capacidade universal que permite a uma pessoa prevenir, minimizar ou dominar os efeitos nocivos da adversidade, o autor anteriormente citado faz referência à importância de fortalecer a resiliência de professores.

Trabalho e Estresse

O significado do trabalho tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento: Filosofia, Sociologia, Economia, Administração, Psicologia, Saúde, entre outras. Inicialmente, partimos do significado desta palavra, alvo de abordagens tão diferenciadas. A diversidade de interpretações reflete sua importância na vida das pessoas e na sociedade em geral. A expressão vem do latim *tripalium* – três paus, um instrumento utilizado para subjugar os animais e forçar os escravos a aumentarem a produção. Esse instrumento

era um objeto de tortura, semelhante à cruz que os cristãos acreditam ter sido o símbolo da morte de Cristo. Temos assim uma primeira acepção em que o trabalho está associado à exploração e ao sofrimento.

A tradição judaico-cristã se encarregou de perpetuar em nosso imaginário a ideia do trabalho como um castigo divino, consequência do pecado original e da desobediência humana às ordens divinas. Desde então, trabalho tem rimado com castigo e sofrimento necessários à sobrevivência. Apoiando-nos na definição etimológica, convém ressaltar que há uma diversidade de motivos que nos impelem a trabalhar, múltiplas necessidades a serem satisfeitas, entretanto, a nosso ver, o fator nocivo ou o agente causador de sofrimento associado ao trabalho não está no trabalho em si mesmo, mas nos modos ou condições sob os quais é realizado.

No caso do trabalho docente, poderíamos enumerar diversos agentes causadores do sofrimento, visto que são submetidos a uma série de exigências, e utilizando-nos de uma linguagem da matemática, inversamente proporcionais ao que é oferecido como recompensa ou reconhecimento.

Convém, portanto, destacarmos a ideia de trabalho como uma ação do homem, que foi interferindo na natureza, moldando ou organizando a sociedade, o que lhe possibilitou a sobrevivência e também a vida de outros seres da mesma espécie. Assim agindo, passou a experimentar variadas formas de organização intermediadas pelo trabalho. De acordo com Borges, Yamamoto (2004) passou do socialismo característico da comunidade primitiva, para formas menos evoluídas, como o escravismo, o feudalismo e o capitalismo contemporâneo. No capitalismo, o trabalho é considerado como servidão, exploração. O esforço, a energia, o tempo e capacidade de produzir considerados e tratados como mercadoria a ser vendida.

O caráter degradante de muitos trabalhos, especialmente nas sociedades capitalistas, sem dúvida alguma, tornou-se um mal, gerando grande sofrimento para o homem. Esse aspecto foi exaustivamente contemplado por Marx (1985), e aqui nos

valemos do que ressaltou nos seus *Manuscritos de economia y filosofia*, quando tratou do caráter alienante do trabalho.

¿Em qué consiste, entonces, la enajanación del trabajo? Primeramente en que el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertence a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que si niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espírito. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de si.¹ (1985, p.108-109).

Sem podermos dissociar o professor da condição de trabalhador, embora diferente do assalariado que trabalha diretamente na produção fabril ou agrícola, situado nesta sociedade capitalista, convém ressaltarmos que, como muitos outros trabalhadores, terá suas atribuições estabelecidas num contrato de trabalho, cumprindo regras e exigências estabelecidas, na maioria das vezes sem a sua participação. Suas ações estarão direcionadas, principalmente para atender os interesses das escolas, faculdades ou universidades em que lecionam, não importando suas necessidades, aspirações, ou interesses pessoais. Exercer o ofício nestas condições, sem dúvida alguma, pode desencadear muita insatisfação, desgaste energético, estresse e adoecimento do professor.

E sem pretender negar os males que a falta de condições de trabalho pode causar aos trabalhadores, neste estudo, convém dialogarmos com outros significados do trabalho, especialmente a partir da perspectiva psicológica.

Realçando a dimensão psicológica do trabalho, Codo (1999) menciona a importância da percepção que o trabalhador tem do seu trabalho, ou seja, o significado atribuído por quem desempenha a ação. Alega que tal percepção contribui para

¹ Em que consiste, então, a alienação do trabalho?

Primeiramente em que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence ao seu ser. E que, em seu trabalho, o trabalhador não se afirma, senão que se nega; não se sente feliz, senão desgraçado; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, senão que mortifica o seu corpo e arruina seu espírito. Por isso, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho fora de si.

o fortalecimento da autoestima e estruturação da identidade pessoal. A sensação de estar realizando um trabalho inútil confere ao trabalhador uma sensação de inutilidade e ausência de motivação. Porém, dentro ainda de uma abordagem psicológica, o trabalho é considerado um dos principais vínculos de união da pessoa com a realidade. As investigações realizadas pelo autor, ainda, revelam que a preocupação decorrente da falta de trabalho remunerado se associa a uma redução do bem-estar psicológico, falta de independência e de controle emocional.

A despeito da vertente psicológica que atribui significados tão positivos ao trabalho: necessidade inata, fonte de motivação e realização humana, na sociedade capitalista, esses significados se completam e se repelem, numa dinamicidade permanente, já que o trabalhador, e nesse estudo nos referimos ao professor, percebe-se dentro e fora da ação docente, pois, quase sempre, não é chamado a pensar ou conceber seu trabalho, restando-lhe apenas vender sua força de trabalho para realizar o que já fora decidido e determinado por outrem.

Descompasso é a expressão que, a nosso ver, melhor se aplica, quando focamos o olhar nas condições de trabalho impostas aos docentes. Desconsiderando sua trajetória de formação e a complexidade da profissão, igualmente a tantos outros trabalhadores, experimenta a exploração e a sobre-carga de atribuições e cobranças. E nesse descompasso, o professor experimenta o estresse que conduz à exaustão e adoecimento.

Metodología

Operadores da Complexidade na Pesquisa

Os princípios epistemológicos que nortearam a pesquisa foram os do pensamento complexo. Assim sendo, nada mais oportuno que buscarmos na fala de Morin (2003, p.43) a explicitação do que vem a ser a complexidade:

Do ponto de vista etimológico, a palavra complexidade é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. A presença do prefixo "com" acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a palavra *complectere* é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado de dois amantes.

Frente a essas definições, convém juntarmos ao significado da palavra a compreensão do que vem a ser o pensamento complexo:

Um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional. A ambigüidade do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares fraturados pelo pensamento desagregador (um dos principais aspectos do pensamento simplificador). O pensamento simplificado isola o que separa, oculta tudo o que religa. Para esse estilo de pensamento, compreender e entender é interferir e mutilar a dinâmica criadora da multiplicidade do real. Nesse sentido, o pensamento complexo aspira a um conhecimento multidimensional. (MORIN, 2003, p.54).

É complexo, portanto, tudo aquilo que reúne em si vários elementos, ou diversos constituintes interativos. A complexidade refere-se à diversidade de interativos. Por essa razão, para Morin (1991, p.21), a complexidade supõe "constituintes heterogêneos inseparavelmente associados."

Para adotarmos o sentido da complexidade no diálogo com a realidade e com os fenômenos, Morin nos apresenta os operadores, bases ou princípios da complexidade: o *dialógico*, a *recursão organizacional* e o *princípio hologramático*.

O princípio *dialógico* utiliza o exemplo da ordem e da desordem presentes nos vários sistemas vivos. Refere que,

embora sejam antagônicos, a convivência de ambos colabora e produz organização e complexidade.

De acordo com esse princípio, é possível mantermos a unidade em meio ao antagonismo. O ser humano, enaltecido na sua racionalidade, também funciona sob uma base irracional. É o que o autor assinala quando fala em *homo sapiens e demens*. Esses antagonismos nos constituem e completam.

Tivemos claro que, na busca de nomear ou identificar os fatores que desencadeavam o estresse no exercício da docência, os professores poderiam mencionar fatores que pareceriam antagônicos, como, por exemplo, uma remuneração bastante reduzida e a experiência de satisfação em exercer a docência. Apenas nesse exemplo, vislumbrávamos um antagonismo, mas que contemplava dimensões de ordens diferenciadas.

O segundo princípio da *recursão organizacional* afirma que, num mesmo processo, os produtos e os efeitos das ações são interligados, ou seja, somos simultaneamente produzidos e produtores.

A recursividade é um princípio que vai além da pura retroatividade. Um processo recursivo é aquele cujos produtos são necessários à própria produção do processo. E uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional (MORIN, 2003, p.35).

Esse operador nos convida a ultrapassar a visão da causalidade linear, pois se acredita que uma causa está sempre associada a um mesmo efeito. Convida-nos a mergulhar nas incertezas da causalidade, cujas causas produzirão efeitos diferenciados. Dito de outra forma, é um processo em que os efeitos também contribuem para a causa ou produção do processo.

Essa concepção foi incorporada ao nosso estudo, uma vez que os fatores produtores do estresse nos docentes são produzidos, vivenciados e interpretados de maneira bastante diferenciada conforme o professor. Também, na ideia de recursividade, dizemos que, no estresse associado ao trabalho docente, podemos dialogar com os professores na perspectiva de produtores e produto do mesmo fenômeno, uma vez que,

em algumas ações, poderá contribuir para o desencadeamento do estresse e, talvez no desenrolar desse mesmo processo, perceber-se-á vítima do fenômeno que ajudou a produzir.

Finalmente, o terceiro princípio, o *hologramático*, ensina-nos que o todo está contido nas partes, permitindo-nos, portanto, buscar o conhecimento do todo mediante a investigação das partes.

Assim como num holograma, cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado, em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte. Por exemplo, cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc. (MORIN, 2003, p.34).

Essa maneira de conceber o conhecimento presente nas partes oferece sustentação para um estudo que se propõe qualitativo e que trabalhou com um grupo delimitado de professores. Nesse pequeno grupo que tem em comum a docência universitária, encontraremos informações compartilhadas e vivenciadas por um número bem maior, a respeito do estresse e das estratégias utilizadas no enfrentamento do fenômeno. Esse princípio integra os dois anteriores com a visão de interatividade das partes, significando que o todo é dialógico em relação às partes e que pode ocorrer a recursão entre o todo e a parte. A inserção da pessoa no exercício do ofício docente, além de torná-la individualmente suscetível aos fatores desencadeadores do estresse, também a faz produtora desses fatores, de modo que, em cada professor, poderemos encontrar informações desse todo contido nas partes, e, assim, possibilita a formulação de um conhecimento para um universo dos que compartilham o ofício e vivenciam o mesmo fenômeno.

Assim, concebendo a construção do conhecimento, buscamos compreender o estresse associado ao ofício docente com esteio na observação e articulações desse fenômeno no ambiente de trabalho dos professores.

Participantes do Estudo e Instrumentos de Coleta de Dados

Os participantes escolhidos foram 17 professores de duas instituições de ensino superior na cidade de Natal/RN, sendo uma da rede pública e outra da rede particular de ensino. O critério para a seleção das instituições de ensino superior e dos cursos teve por base a facilidade de acesso e acolhimento, uma vez que, num desses cursos também lecionamos, o que facilitou o acesso.

Tendo sido definido o estudo como qualitativo, voltamos para os autores que desenvolveram pesquisas e estudos ligados ao estresse na vida do professor e as estratégias de enfrentamento nas ações cotidianas (CODO, 1999; TAVARES, 2001; LIPP, 2002 e MOTA-CARDOSO *et al.*, 2002). Buscamos, nas suas publicações, subsídios que pudesse referendar a construção dos nossos instrumentos de pesquisa. Fizemos a opção pelos seguintes instrumentos: questionário para caracterização inicial dos sujeitos e entrevista semiestruturada. Esses instrumentos foram construídos por nós, tendo por base estudos e instrumentos utilizados em estudos correlatos.

Articulação dos Dados

Nesta fase, buscamos inicialmente uma organização das informações, a fim de articular com nossos objetivos e, consequentemente, ampliar o conhecimento sobre o estresse associado ao exercício do ofício do professor universitário e as estratégias utilizadas capazes de desenvolver a resiliência. Para tal, utilizamos a técnica da análise de conteúdo e a categorização qualitativa das informações.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (BARDIN, 1994, p.31).

Temos claro o fato de que as técnicas referentes à produção do conhecimento e à confiabilidade dos resultados dependerão do quanto fiel tivermos sido na sequência do que foi orientado. Neste trabalho, entretanto, ousamos estabelecer um diálogo entre uma técnica convencionada e legitimada pela academia – a análise de conteúdo – e as bases epistemológicas do pensamento complexo. Assim, a análise de conteúdo foi usada não apenas como um programa capaz de trazer resultados, mas como estratégia que nos permitiu articular, a partir das falas dos professores universitários, as certezas e dúvidas, angústias e aceitações decorrentes dos fatores que desencadeiam o estresse e seu enfrentamento.

A análise de conteúdo, que teve o tema como unidade de registro, acompanhada da elaboração de categorias foi a técnica utilizada no tratamento das informações fornecidas pelo professor.

Compreensão do Estresse, Articulações e Enfrentamento

Os dados coletados nos permitiram inicialmente fazer uma caracterização dos 17 participantes do estudo, a formação que tiveram na graduação e pós-graduação, bem como dados referentes à vida profissional, tempo de docência e dificuldades encontradas no exercício do ofício. Aqui, elencaremos os dados referentes à compreensão do estresse, fatores desencadeadores e as estratégias de enfrentamento.

Neste estudo, desde a aplicação dos questionários e durante as entrevistas, questionamos a compreensão que os participantes tinham sobre o estresse. O interesse e a fluência para descrever o fenômeno já começaram sinalizando uma familiaridade advinda das experiências cotidianas. Além disso, também constatamos que alguns fizeram do momento da entrevista um tempo para o desabafo e as queixas, evidenciando a necessidade e o desejo de que o estudo contribua para amenizar a ansiedade desencadeada pelas vivências de situações estressantes relacionadas ao ofício.

As entrevistas apontaram o estado emocional e a necessidade de mudanças como temas mais evidenciados na compreensão do estresse. Essa compreensão faz ressonância com os escritos de Lipp (2002), quando descreve as fases do estresse e assinala o comprometimento da saúde como uma consequência desse estado em graus elevados. A exacerbação dos estados de ansiedade também foi evidenciada, sinalizando que, se experimentado por muito tempo, tal estado compromete a saúde e a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor.

A necessidade de mudar também foi vista como compreensão do estresse. Nessa definição, foram elencadas as experiências que levam o professor a repensar suas práticas, distanciando-o de uma zona de conforto, do lugar conhecido e aparentemente seguro. Neste novo século, uma das competências a ser desenvolvida pelos profissionais das mais diversas áreas é a capacidade de adaptação às mudanças. No dizer de Morin (1991), a capacidade de lidar com as incertezas. Sem dúvida alguma, desenvolver essa competência exige aprendizado e desencadeia algum tipo de desconforto. Nesse sentido, uma dose "moderada" de estresse contribuirá com essa mudança de eixo e abertura de novas perspectivas. Ainda foi significativa a frequência dos que associaram o fenômeno em estudo às dificuldades cotidianas, desgaste e cansaço. Tal compreensão se articula com outros elementos bastante significativos: diminuição do desempenho e experiência que atrapalham e prostram.

Fatores que Desencadeiam o Estresse

No exercício da docência, muitas variáveis podem interferir e desencadear o estresse nos professores. As más condições de trabalho, longas jornadas de trabalho, a falta de incentivos, dificuldades em avaliar, o descompromisso dos alunos, as incertezas quanto à carga horária e as dificuldades na administração do tempo, entre outros, estão inclusos entre os fatores que desencadeiam o estresse.

Referente às más condições de trabalho, os professores elencaram elementos como: longas jornadas de trabalho, baixa remuneração, falta de incentivos e de elogios. As más condições de trabalho, além de contribuírem para desencadear o estresse, também podem levar o professor ao descompromisso com o ofício executado, repercutindo diretamente na qualidade do seu trabalho, ou seja, um ensino destituído de comprometimento com a transmissão e geração de novos conhecimentos.

Se compararmos o descompasso entre o que é oferecido e o que é cobrado do professor universitário, teremos uma compreensão mais objetiva dos elementos que permeiam essas más condições de trabalho. Esse profissional se vê cobrado pela instituição: trabalhar com metas, lançar notas em diário, cumprir prazos, manter-se atualizado, produzir textos para publicar, desenvolver pesquisas, participar de eventos, entre outros.

Na perspectiva do pensamento complexo, esses elementos se articulam e desencadeiam um estresse proveniente das cobranças externas que, ao mesmo tempo, assumem caráter de cobranças internas do professor. A recursividade está na articulação entre o que se espera do professor e na visão ideal que ele constitui de si, passando a se exigir o que antes era apenas exigência externa. Se ainda levarmos em conta que esse professor pertence a uma família e a um grupo social que poderá estar depositando nele algumas expectativas, soando como cobranças, resta-nos, apenas, perguntarmos: e aí, quem vai cuidar desse professor? Quem estará se preocupando com as suas demandas? Que acompanhamento ou que programas institucionais darão conta das suas necessidades? Ou seja, não podemos deixar aqui de apontarmos para a urgência de pensarmos a formação permanente dos docentes universitários, muito além de sua capacitação técnica.

A dificuldade em avaliar os alunos também foi significativa como desencadeadora de estresse, refletindo a falta de investimento na formação permanente dos docentes universitários. Essa carência é explicitada por Anastasiou e Pimenta (2002)

quando dizem que o exercício da docência no ensino superior é uma atividade bastante solitária, ficando o professor somente com a referência da ementa que lhe é entregue, cabendo-lhe planejar, executar e avaliar o seu trabalho, pautado pelas suas experiências como aluno, aprendiz ou, quando muito, contando com os conhecimentos por ter cursado na pós-graduação a disciplina de Metodologia do ensino superior.

A postura de descompromisso dos alunos foi mencionada como fator estressor, especialmente na instituição particular. Os participantes do estudo descreveram comportamentos de alunos que tratam o professor como um "empregado particular" portando-se, em alguns momentos, como chefe autoritário a exigir que suas necessidades sejam contempladas, suas demandas atendidas e colocando o docente numa situação de inferioridade.

As incertezas quanto à carga horária, realidade vivenciada pelos professores da instituição particular, e também já considerada quando se tratou das más condições de trabalho, sem dúvida alguma, dispõe-se como desencadeadora de estresse, pois tem ligação direta com remuneração, sobrevivência e valorização do trabalho desenvolvido.

Não menos importante que os fatores elencados anteriormente, ainda foi considerada a dificuldade em administrar o tempo, evidenciando mais uma vez a sobrecarga de atividades a ser desenvolvida num tempo delimitado por prazos e objetivos a serem atingidos.

Estratégias de Enfrentamento do Estresse

Ao tratarmos das estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores universitários, convém esclarecermos que adotaremos como referência os estudos de Tavares (2001) que situa o estresse associado à profissão docente e aponta a necessidade de lidar adequadamente com as situações indutoras desse estresse. Para falar das estratégias de enfrentamento, o autor vai buscar um termo de origem anglo-saxônica: *coping*, que traduzido para nossa língua, corresponde "a formas de lidar

com", ou "estratégias de confronto". O estudo associando as situações estressantes com estratégias de enfrentamento indicam o *coping* como formas de adaptação em situações difíceis.

Concordando com essa ideia, Anaut (2005) faz referência ao *coping* como a ação ou ações desenvolvidas pela pessoa para se adaptar ou ajustar às situações difíceis. Dessa forma, a reação ou o enfrentamento das situações desencadeadoras do estresse dependerão da capacidade de o indivíduo lidar com esses benefícios e custos inerentes aos desafios, ficando evidente que tem ligação estreita com as experiências passadas e maturidade psicológica de cada um. Nesse estudo, olhamos o individual e buscamos compreender como o grupo de professores está reagindo ou enfrentando as situações estressantes.

Simplesmente enfrento foi a postura assumida por alguns participantes do estudo quando falavam das estratégias de enfrentamento. Nessa postura, parecem tentar reduzir o impacto psicológico das exigências do ofício com um dado de realidade e responsabilidade. Uma afirmativa extremamente racional, mas que, para ser empreendida, requer um grande dispêndio de energia para conseguir a adaptação. Entretanto, esse dispêndio não estará aumentando seu estresse, desde que sua postura racional em lidar com a realidade consiga preservar seu bem-estar psicológico.

Aqueles que apontaram o planejamento como forma de lidar com a gama de exigências do ofício também adotam a postura racional, centrada no problema e tentando minimizar o desgaste energético. A programação, além de ser uma ferramenta que facilita a consecução de objetivos, ainda permite ao sujeito, através de ações concretas, reduzir a tensão emocional e o dispêndio de energia por ter que cumprir diversas atividades, papéis e exigências.

Uma outra estratégia de *coping* se presentifica através da busca do apoio social, assim, as relações familiares, os desabafos com os colegas de trabalho e com os familiares fortalecem os vínculos e o professor se sente apoiado e abastecido emocionalmente através desse apoio.

A religião, tanto nas entrevistas quanto nos questionários – oração – foi evidenciada como estratégia. Dentre o rol das estratégias que foram mencionadas por Ionescu *apud* Anaut (2005), uma delas é o *coping* evitante na qual o sujeito assume uma postura mais passiva frente ao que lhe é exigido, buscando assim reduzir a tensão emocional. A religião e o recorrer à oração, através de um mecanismo de resignação e entrega, passa a buscar na espiritualidade a resolução das questões concretas.

Alerta, resistência, quase exaustão e exaustão são as quatro fases do estresse nomeadas por Lipp (2000). Confirmando ser o ofício docente uma profissão de risco. Na análise dos dados, apareceu frequentemente a exaustão após enfrentar as situações estressantes. O desgaste energético por ter que corresponder às inúmeras exigências do ofício e da vida pode, sem sombra de dúvida, deixar o indivíduo num estado de prostração. Os que chegam à exaustão parecem não dispor de energia suficiente para fazer o enfrentamento das situações estressoras, acabam se rendendo, prostrando, adoecendo. Essa não é uma postura assumida ao acaso, mas conforme já fora dito, tem ligação direta com uma estrutura psíquica frágil. Um dos participantes do estudo mencionou já ter sido necessário o afastamento temporário de suas atividades, por várias vezes, alegando o adoecimento frequente como elemento causador de angústia por não conseguir corresponder ao que o ofício lhe exige.

Das estratégias adotadas, talvez possamos inferir que a exaustão nem poderia aparecer como tal, afinal, trata-se mais de uma postura de entrega e submissão do que de enfrentamento. Optamos por incluí-la, a fim de alertarmos que essa é a realidade de alguns professores universitários que estão adoecendo frente às exigências do ofício. Essa constatação também nos remete para um questionamento: seria o exercício da docência uma profissão para a qual devem ser exigidos traços de personalidade específicos? Uma estrutura psíquica frágil ou uma pessoa com baixa capacidade de reagir aos desafios estaria contraindicada para esse ofício? É certo que,

com esses questionamentos, não pretendemos polemizar o estudo, mas reconhecer o quanto ainda temos a investigar e subsidiar o cotidiano dos professores.

Dialogando com o Estresse

No diálogo estabelecido com os professores universitários, eles já nos falaram dos fatores que contribuem para desencadear o estresse na docência universitária. Um ponto comum é que todos os participantes do estudo reconheceram vivenciar o estresse nas ações como docente. As más condições de trabalho e as cobranças institucionais apareceram como fatores que exercem maior influência na manifestação do fenômeno tratado. Fatores relacionados às condições de trabalho e à cultura institucional são, portanto, elementos de repercussão coletiva, ou seja, atingem ao conjunto de professores. Além das más condições de trabalho e cobranças institucionais, ainda evidenciaram as angústias que vivenciam na condição de horistas, dificuldades em avaliar os alunos e administrar o tempo, o descompasso da remuneração recebida em relação às exigências feitas, a falta de incentivos e as incertezas que permeiam suas ações. A docência universitária, conforme já fora dito por Anastasiou e Pimenta (2002), e agora confirmada pelos resultados desta pesquisa, constitui um ofício em que o seu artífice se sente muito sozinho. As instituições de ensino pouco se colocam como parceiras nessa trajetória, apenas pedem um trabalho, informam as exigências e cobram resultados. As iniciativas de acompanhamento pedagógico, psicopedagógico e social ao docente começam a sair do plano técnico e burocrático. O professor universitário precisa dar conta de uma gama de atribuições das quais, na maior parte das vezes, não dispõe de referências. Conforme as autoras citadas anteriormente, alguns contam, apenas, com os modelos de professores que tiveram durante a graduação e os estudos desenvolvidos em Metodologia do Ensino Superior, durante o mestrado ou doutorado.

PERC
BCCE/UFG

Também precisamos considerar que as empresas particulares que estão a vender educação têm como objetivos primordiais a lucratividade, resultados, custos reduzidos e boa competitividade, assim sendo, os seus trabalhadores, e dentre eles o professor, são considerados apenas como peça de uma engrenagem que precisa funcionar adequadamente para que os interesses organizacionais sejam alcançados. Na aparência, parecem preocupadas com a formação docente, criam projetos institucionais para cuidar dessa área, estabelecem critérios de progressão na carreira e "vendem" a imagem de instituições de ensino comprometidas com a qualidade. Os docentes que experimentam as formas como esse trabalho se materializa também sabem o significado do estresse ocupacional, das situações adversas e da luta por superação.

Nas instituições de ensino público, o quadro não é muito diferente, apenas o "patrão" está mais distante, mas os seus professores também vivenciam o estresse relacionado às más condições de trabalho, exigências de produção, dificuldades em avaliar os alunos, corrida contra o tempo, falta de reconhecimento, entre outros. O discurso político é de priorização da educação, mas os investimentos não contemplam as necessidades dos docentes, nem no âmbito pessoal, e muito menos no profissional. Bem conhecemos a carência de recursos técnicos que contribuem para dificultar a docência nessas instituições.

Identificados os fatores que desencadeiam o estresse, a resposta à segunda questão também emergiu da fala dos professores: as estratégias que adotam para enfrentar ou administrar o que os desafia. Nas falas dos participantes, uma descoberta inusitada: embora os fatores desencadeadores do estresse sejam, quase sempre, de repercussão coletiva e institucional, as estratégias adotadas são de caráter individual: oração, lazer, desabafo com familiares e colegas de ofício, enfrentamento racional – "simplesmente enfrento" –, atividade física, planejamento pessoal, exaustão, saídas criativas, choro, fuga, alimentação excessiva, lazer, meditação, relaxamento e meditação.

O individualismo, refletido na adoção de estratégias, sem dúvida alguma, surpreendeu-nos. É o estilo de vida, de pensamento e de relações engendrados numa sociedade que está sob a égide do liberalismo. A ideologia liberalista apregoa que tudo acontece e também se resolve na instância individual. Desloca o foco da sociedade, incentiva a competitividade e afirma que tudo depende das ações individuais, da força do querer dos indivíduos isolados. Desta forma, desarticula e desarma a possibilidade de enfrentamento coletivo dos problemas, bem como da percepção que os fenômenos que ocasionam o sofrimento dos trabalhadores, nesse caso, os docentes são de cunho social e institucional e só deverão ser enfrentados socialmente.

Temos clareza da necessidade do enfrentamento individual como possibilidade de manutenção da saúde psíquica de cada professor, mas não nos vemos no direito de fechar os olhos para uma realidade social e institucional que impõe desafios causadores de sofrimento ao grupo dos que exercem o mesmo ofício. Se os problemas são comuns, conforme depoimento dos participantes do estudo, pode-se afirmar que a busca por adaptação e as estratégias de enfrentamento sendo assumidas coletivamente fortaleceriam o elaborar de um prognóstico que pudesse criar condições para o fortalecimento coletivo da resiliência, ou resiliência comunitária, conforme nos ensina Ojeda (2005).

Diante da ênfase dada ao fato de uma problemática comum a um grupo estar sendo enfrentada com estratégias eminentemente individuais, articulamos-nos, como forma de buscar alternativas de intervenção, às ideias do pensamento complexo. Na perspectiva dialógica, conforme aprendemos com Morin (1991), impossível é excluir qualquer uma delas por julgá-la menos saudável, individualista ou pouco resiliente. Na vida, os contrários dialogam, o antagonismo produz organização. Nesse estudo, descobrimos que a adoção de estratégias de enfrentamento poderão produzir adaptação positiva e fortalecimento ou desenvolvimento da resiliência. Um mesmo professor adota uma diversidade de estratégias, e,

embora sendo uma ação individual, é na diversidade que busca harmonização e adaptação no embate com as adversidades. Como contribuição desse estudo, entretanto, não poderíamos deixar de estabelecer articulações, possíveis de refletir, quiçá, de serem postas em práticas. Lidar com alunos ajuda a aliviar o estresse. Disse-nos uma professora: “quando eu, às vezes, estou estressada por uma aula difícil que eu tenho que dar, a convivência com as pessoas, nessa aula, me faz relaxar. Eu saio mais desestressada da sala de aula pela convivência.” (Professora).

Uma segunda alternativa de resposta tornou-se possível a partir da procura de uma imagem que pudesse trazer aos olhos a ideia de complexidade. Encontramos essa resposta em Morin (2003, p.43), que define o pensamento complexo, a partir de sua etimologia: “complexidade é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa “fazer tranças, enlaçar”; assim, uma teia de aranha foi a melhor representação que nos ocorreu. O que é tecido junto, as partes se comunicam, ligam-se e entrelaçam. Não haveria melhor imagem para ajudar na identificação das estratégias que podem ajudar a desenvolver a resiliência, mas que são tecidas e se entrelaçam aos fatores que estressam e aos fatores que animam o professor. Nesse entrelaçamento, também podem aparecer algumas estratégias elencadas pelos professores, que numa perspectiva racional, seriam incapazes de produzir adaptação positiva: “eu como, eu choro, eu fujo e adoeço, chego à exaustão.”

No cotidiano do professor universitário, semelhante ao movimento que acontece na construção da teia, também numa relação de tensão, convivem juntas as estratégias adaptativas e aquelas que, em vez de ajudarem, deixam o professor ainda mais estressado, desanimado e sem motivação no trabalho e na vida. Buscamos o prazer e fugimos do desprazer, ensina a Psicanálise. É com esses antagonismos que se vai desenvolvendo a resiliência.

A imagem da teia nos faz entender que estamos tratando de um ofício que é permeado por desafios, mas

também proporciona prazer. Falando do que anima no ofício, muitos elementos são reveladores: relação com os alunos, reconhecimento do trabalho, o cumprimento de um colega, o crescimento do aluno, o prazer de ensinar, o desafio de aprender coisas novas, dentre outros. O professor sente a mesma necessidade que outras pessoas em relação ao trabalho. Na hierarquia das necessidades estabelecidas por Maslow *apud* Chiavenato (2004), não há distinção de posição social para a busca de satisfação das necessidades. A motivação é decorrente da insatisfação que se movimenta em direção ao que pode satisfazer.

Nessa linha de pensamento, as estratégias que possam ser propostas para o desenvolvimento de uma resiliência individual ou comunitária, necessariamente, deverão considerar os fatores motivacionais que já estão presentes no cotidiano dos professores universitários. Semelhante aos estudos que, na resiliência, em vez de olhar para as vulnerabilidades passaram a olhar para os aspectos saudáveis do indivíduo, a imagem da teia nos ensina que, mesmo adotando estratégias que não proporcionem adaptação positiva, se o professor for capaz de experimentar satisfação nas ações que desenvolve, o contato com alunos e professores poderá contribuir com o fortalecimento de sua resiliência. É a resiliência sendo construída na perspectiva coletiva.

Um ofício tão complexo parece invadir a vida, as veias e as teias de relações nas quais seus artistas estão envoltos. É certo que a estrutura psíquica do professor, as vinculações que consegue estabelecer, seu nível de satisfação no que faz e o apoio dos familiares são ingredientes essenciais que possibilitarão a vivência do combate e do abraço que permeiam vivências de estresse e estratégias de enfrentamento, mas não podemos deixar de assinalar a urgências de programas institucionais que se preocupem com essas questões e contribuam para fortalecer a resiliência do professor universitário.

Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, Léa G. Campos e PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANAUT, Marie. *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Tradução: Emanuel Pestana. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BORGES, Lívia de Oliveira; YAMAMOTO, Osvaldo Hajime. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio V. Bittencourt. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- LIPP, Marilda Novaes. *Manual de inventário de sintomas de stress para adultos de lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. *O stress do professor*. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- MARX, Karl. *Manuscritos: economía y filosofia*. 11.ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. *O stress do professor*. In: LIPP, Marilda E. Novaes (Org). *O stress do professor*. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Dulce Matos. Rio de Janeiro: Ed. Instituto Piaget, 1991.
- MORIN, Edgar. *Resiliência: o pensamento complexo*. Tradução de Dulce Matos. Rio de Janeiro: Ed. Instituto Piaget, 1993.
- MORIN, Edgar. *A imagem da vela*. Rio de Janeiro: Ed. Instituto Piaget, 1995.
- MARIA DA APRESENTAÇÃO BARRETO, Maria da Apresentação Barreto

_____. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução: Raúl Domingo Motta. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTA-CARDOSO *et al.* *O stress nos professores portugueses: estudos IPSSO*, 2000. Porto: Editora Porto, 2002.

OJEDA, Elbio Nestor Suárez. Uma concepção latino-americana: a resiliência comunitária. In. MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suárez (Org). *Resiliência: descobrindo as fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ORGANIZATION International du Travail. *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Geneve: Bureau International du Travail, 1981.

PEREIRA, Anabela M. S. In. TAVARES, José P. da Costa (Org). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROBBINS, Stephen Paul. *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SARAIVA, F.R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 9.ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1927.

TAVARES, José p. da Costa (Org). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAKABI, Rosana. Stress. *Revista Veja*, fev. 2004.

O PROEP COMO FINANCIAMENTO EXTERNO PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: ANÁLISE NA REDE FEDERAL

*Antonia de Abreu Sousa**
*Elenilce Gomes de Oliveira***

Implantação do Proep

O Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP foi implantado pela Portaria Nº 1.055/1997, com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9394/1996, regulamentado pelo Decreto Nº 2.208/1997.

O PROEP se estruturou no âmbito do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTb) atual MTE, tendo suas atividades iniciadas em 24 de novembro de 1997, com a assinatura de uma operação de crédito de 250 milhões de dólares entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com comprometimento de 250 milhões de dólares, de contrapartida nacional, totalizando 500 milhões.

Os recursos do PROEP foram compostos de dotações orçamentárias do Governo Federal (25% do MEC e 25% do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT, por meio do MTE) e 50% de empréstimos do BID, cuja finalidade maior é desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, para o período de 1997 a 2003.

Assim, os recursos, de acordo com informações do MEC, eram destinados, basicamente, a incrementar o atendimento à educação profissional de nível básico e técnico, financiando

* Doutora em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará; pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP; professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP; professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE.

projetos escolares que visassem à expansão e à melhoria da qualidade destes níveis, sendo o incentivo maior para as instituições comunitárias ou privadas.

O financiamento externo do programa, com toda a carga burocrática, obrigou-o a ser objeto de várias prorrogações de convênio, sendo sua execução encerrada, somente, em dezembro de 2008. Inicialmente, sob gestão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) tendo permanecido até 2005, sendo repassado em 2006 para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As cláusulas contratuais do financiamento externo do PROEP estabelecidas entre o BID e o MEC foram:

- a) que o prazo para a amortização do financiamento era de 20 anos, com carência de seis, a partir da vigência do contrato de empréstimo, que, no caso, teve início, efetivamente, em 1998;
- b) o desembolso era de seis anos, a partir da vigência do contrato;
- c) as condições de pagamento da dívida principal seriam feitas em prestações semestrais, consecutivas e iguais, vencendo a primeira parcela seis meses após a data prevista para o desembolso final do empréstimo e a última, em 15 de novembro de 2017.¹ (WLRSIG, 2002).

O foco do programa estava centrado, de acordo com o discurso do MEC, na melhoria de qualidade e de pertinência da educação profissional em relação ao mercado, e na construção e fortalecimento das parcerias entre a sociedade e o Estado por meio da escola e do setor produtivo.

Com a finalidade de atingir seus objetivos, o PROEP visava à expansão e melhoria de infraestrutura (instalações, equi-

¹ De acordo com Soares (1999) a amortização foi estimada em 28 parcelas semestrais, depois de vencidos os seis anos de carência; dos juros: semestralmente vencidos, em 15 de maio e em 15 de novembro de cada ano. De acordo com adendos ao contrato, foram prorrogados os prazos de execução de recursos PROEP: para o último desembolso, a data estipulada foi para 24 de novembro de 2006, e para o pagamento da primeira quota de amortização, 24 de maio de 2007.

pamentos) capacitação de técnicos e docentes, adequação e atualização de currículos, por meio de três subprogramas:

- transformação das instituições federais de educação tecnológica em uma rede de referência para educação profissional;
- descentralização da educação profissional em todas as unidades federativas;
- fortalecimento das prefeituras municipais, sindicatos patronais ou de empregados e instituições privadas sem fins lucrativos que atuem ou pretendam atuar no campo da educação profissional.

O PROEP visava, portanto, à implantação da Reforma da Educação Profissional e para concretizá-la um conjunto de medidas legais foi posto em prática, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos tais como a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que abrangiam a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias, bem como a expansão da Rede de Educação Profissional, mediante iniciativas do Segmento Comunitário e não das instituições pertencentes à rede federal.

O PROEP e a Rede Federal

Com o PROEP, as escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mas proibida a expansão dessa rede de instituições, ocorrendo crescimento do segmento comunitário e incremento de recursos para a expansão da educação profissional privada.²

Para proibir a construção de novas unidades escolares no âmbito do Governo Federal, foi alterado, pelo Decreto-Lei Nº 9.649/98, o artigo 3º da Lei Nº 8.948/94, que passou a vigorar com a seguinte redação:

² O segmento comunitário, para fazer jus aos recursos do PROEP, deveria organizar-se como entidade de direito privado, assumindo importância diante dos objetivos do PROEP em expandir a educação profissional privada.

Art. 47 - O art. 3º da Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

§ 7º - É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis.

§ 8º - O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997. (BRASIL, 1998, p.8).

Considerando que a rede federal de instituições de educação profissional não seria mais ampliada, a tendência era a privatização desta modalidade de ensino em todos os seus níveis. Este fato foi confirmado, em 2003b, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ao divulgar notícia de que "das 2.216 instituições que ofertavam a educação de nível técnico, 1.255 estavam sob controle da iniciativa privada." (BRASIL, MEC/INEP, 2003b, p.6), representando quase 60% de toda a rede de escolas profissionalizantes.

Para o acesso aos recursos financeiros, era necessário que cada instituição organizasse e propusesse o seu plano de implantação da reforma (PIR) e traçasse metas de redução do ensino médio desenvolvido pelo CEFETs.

Em suas diretrizes, o PROEP expressava, com clareza, a diminuição gradativa de vagas para o ensino médio, até sua extinção, no prazo de cinco anos, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Esta situação foi imposta como condição de financiamento de ações de melhoria nas

instalações físicas e pedagógicas das instituições federais de educação profissional.

O financiamento passou a depender da redução planejada de 50% das vagas do ensino médio; portanto, reduzir 50% das vagas do ensino médio era condição exigida para que estas instituições pudessem receber os recursos do PROEP. Este programa representou a tábua de salvação para a maioria das instituições, haja vista que ocorreu diminuição significativa das verbas orçamentárias para a educação profissional. Por outro lado, o cumprimento dessa exigência de redução das vagas do ensino médio contribuiu para desfigurar a rede de instituições federais que ministram a educação de nível técnico integrada com a educação geral.

Em 2000, o PROEP já havia assinado 230 convênios para a reforma ou construção de unidades escolares, de educação profissional em todo o país, com previsão de investimento total de 476,2 milhões de reais até 2003 (BRASIL, 2003a). Neste crescimento, o segmento comunitário desponta como o principal beneficiado, numa clara indicação da privatização da educação profissional, como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 1
Distribuição dos Recursos do PROEP, de Acordo com o Número de Instituições, Convênios e Valores – 1998 a 2000

INSTITUIÇÕES	CONVÊNIOS	VALORES R\$ (milhões)
Federais	49	100,4
Estaduais	88	169,6
Comunitárias	93	206,2

Fonte: Brasil, 2003a.

Os dados constantes na tabela 1 informam que 230 convênios foram firmados com o PROEP, até o ano de 2000, destacando-se que o maior beneficiado foi o segmento comunitário. Este dado encontra-se em sintonia com um dos pontos que constituem a orientação do BID para a educação

profissional, qual seja: expansão da oferta de matrícula do setor comunitário, por meio das organizações não governamentais e fundações, entidades estas de direito privado, exigência para se assinar o convênio. Reforçando esta informação, o MEC divulgou no seu site, em 2001, que "22 novos Centros de Educação Tecnológica foram criados", sendo todos eles ligados à iniciativa privada (SOUZA, 2004).

As Consequências do Programa de Reforma da Educação Profissional no Âmbito da Rede Federal

As consequências do PROEP para a rede federal podem ser assim resumidas: reestruturação de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais na perspectiva de tornar essas instituições competitivas no mercado educacional e, desta maneira, buscar alternativas para aumentar a capacidade de autofinanciamento. Podemos afirmar que o Estado brasileiro, até 2003, orientava-se na perspectiva de, gradativamente, eximir-se do financiamento da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Com a finalidade clara de preparação dessas instituições ao autofinanciamento, o governo reduziu, significativamente, seus orçamentos anuais. Para ilustrar, lançamos mão de estudos sobre os CEFETs de Minas Gerais, Ceará e Rio Grande do Norte.

De acordo com Militão (1998), o orçamento do CEFET de Minas Gerais, na ordem de R\$ 32.000,00 (trinta e dois milhões de reais), não se alterou nos anos de 1996 e 1997; deste montante, R\$ 28.000,00 (vinte e oito milhões de reais) eram destinados ao pagamento de pessoal, abrangendo os aposentados e pensionistas. Isto representa cerca de 90% do orçamento total deste Centro Federal de Educação Tecnológica.

Para manutenção e investimentos do CEFET/MG, segundo Militão (1998), sobrava um pouco mais de 10% deste recurso. Então, o custo anual com limpeza e manutenção estava próximo de R\$ 600.000,00 (seiscentos mil reais). O que restava para investimentos em material, laboratórios, equipamentos etc. era quase nada. A solução para a problemática apresentada pelos gestores do CEFET/MG convergiu para as orientações do MEC:

[...] os novos mecanismos de se conseguir dinheiro: convênios feitos entre o CEFET/MG e diversos setores da iniciativa privada ou pública, [pois] muitas firmas demandam cursos à Instituição, que são prestados e o CEFET é remunerado por eles [...] (CEFET/MG *apud* MILITÃO, 1998, p.101).

É interessante ressaltar que os CEFETs não somente começam a vender cursos como também passam a competir entre si na apresentação de projetos à SEMTEC, tal como ocorreu em 1997, quando essas instituições foram incentivadas a disputar os recursos que se destinavam à compra de livros para a biblioteca.

A situação no CEFET/CE não era diferente, pois, conforme dados a partir de 1996, o orçamento destinado a esta instituição permaneceu praticamente inalterado.

Tabela 2

Execução da Despesa por Categoria Econômica e Fonte de Recursos – 1996 a 2000

CATEGORIA FONTE	ANO	TESOURO	RECURSOS PRÓPRIOS	OUTRAS FONTES	TOTAL CATEGORIA (R\$)
	1996	12.945.431	-	-	12.945.431
	1997	13.938.639	-	-	13.938.639
PESSOAL	1998	14.536.769	-	-	14.536.769
	1999	17.985.266	-	-	17.985.266
	2000	18.648.394	-	-	18.648.394
CUSTEIOS	1996	1.784.821	256.367	168.515	2.209.703
	1997	2.523.269	173.468	0	2.696.737
	1998	2.784.968	36.912	521.955	3.343.835
	1999	2.852.943	15.537	1.239.611	4.108.091
	2000	3.233.052	50.822	20.361	3.304.235
TOTAL	1996	14.730.252	256.363	168.515	16.461.900
	1997	16.461.900	173.468	0	16.635.368
	1998	17.321.737	36.912	521.955	17.935.457
	1999	20.838.309	15.537	1.239.611	22.093.457
	2000	21.881.446	50.822	20.361	21.952.629

Fonte: CEFET/CE (2002).

PERG.
BCCE/UFC

Observamos, na tabela 2, que o orçamento para pessoal e outros custeios do CEFET/CE tem uma alteração pequena de um exercício para outro, permanecendo a mesma situação em anos posteriores aos dados apresentados acima. Em 2002, o orçamento autorizado para essa instituição foi R\$ 19.239.432,00 (BRASIL, 2002, p.390), inferior ao de 2000.

As fontes próprias, como venda de serviços – leia-se cursos – já eram contadas como orçamento dos CEFETs, bem como a entrada de recursos de outras fontes que eram, geralmente, convênios com a própria União, estados e municípios, e projetos que se conseguiam competindo no mercado, constata-se, portanto, o fato de que estas instituições, ao procurarem mecanismos de sobrevivência, caminham para um processo de privatização.

No CEFET/RN, conforme tabela 3, os estudos de Moura (2005) demonstram que ocorreu um aumento do orçamento total no período 1999/2003, mas insignificante, quando se tem como parâmetro a moeda brasileira. "Para o pesquisador, não houve aumento na capacidade de investimento institucional, pois em dólares, [...] moeda de referência no mercado mundial, a arrecadação diminuiu." (MOURA, 2005, p. 62).

Esclarece que o aumento em reais correspondente ao desembolso com pessoal (próximo de 13% entre 1999 e 2001) já havia previsão, era reposição parcial da força de trabalho, decorrente de aposentadorias, de pequenos reajustes e de gratificações concedidas a alguns profissionais. Analisando outras fontes, segundo a tabela 3, constata-se que a redução foi significativa. Desta forma, entre 1999 e 2001, os desembolsos com a manutenção do patrimônio institucional foram reduzidos em mais de 24% e os investimentos diminuíram quase 80%, na moeda brasileira (MOURA, 2005).

Tabela 3
Evolução do Orçamento Anual do CEFET/RN

Exercício	1999		2000		2001		2002		2003	
	(R\$)	(USS)	(R\$)	(USS)	(R\$)	(USS)	(R\$)	(USS)	(R\$)	(USS)
Recursos do Tesouro Nacional	27.439.946	15.176.961	27.034.147	13.870.778	29.392.354	13.210.046	29.392.354	8.298.236	39.379.74	13.565.190
Recursos diretamente arrecadados	57.588	31.852	56.103	28.785	34.890	15.681	34.890	9.850	30.825	10.618
Recursos de convênio (fontes públicas e privadas)	650.059	359.546	636.30	326.477	409.043	183.839	409.043	115.483	596.802	205.581
Total	28.147.595	15.568.36	27.726.556	14.226.042	29.836.287	13.409.567	29.836.28	8.423.570	40.007.376	13.781.390
Pessoal	23.127.173	12.791.578	23.711.897	12.166.186	26.460.541	11.892.377	26.460.541	7.470.508	35.731.503	12.308.475
Manutenção	4.219.886	2.334.007	3.453.656	1.772.014	3.212.246	1.443.706	3.212.246	906.901	3.726.128	1.283.543
Investimentos (capital)	800.535	442.774	561.002	287.841	163.500	73.483	163.500	46160	549.745	189.371
Total	28.147.595	15.568.360	27.726.556	14.226.042	29.836.287	13.409.567	29.836.287	115.483	40.007.376	13.781.390

Fonte: MOURA, 2005.

Para Moura, a situação se agrava quando os mesmos cálculos são feitos em dólares, o que corresponde verdadeiramente ao poder de compra do orçamento institucional, já que a moeda brasileira teve desvalorização significativa no período estudado e ainda teve significativa inflação. A partir destes cálculos, o pesquisador diz que "as perdas orçamentárias com a manutenção institucional alcançaram 38% e, com investimentos, chegaram a 83,40%". (MOURA, 2005, p.62).

Os estudos de Moura (2005) também demonstram a mesma tendência, dos outros dois CEFETs, o de Minas Gerais e do Ceará, o direcionamento da administração federal era pela busca de estratégias de complementação orçamentária para o aumento da capacidade institucional de autofinanciamento.

Os Rumos do PROEP a partir de 2003

No documento "Programa de expansão da educação profissional – Relatório de atividades do PROEP 2002" (BRASIL, 2003a), é feito um balanço dos resultados organizacionais, pedagógicos e financeiros do programa, relativamente às ações desenvolvidas de 1997 a 2002.

Os dados apresentados no relatório informam que, somente no exercício de 2002, foram pagos US\$ 154.604,43 dólares de comissão de crédito, e de juros, o valor de US\$ 3.402.484,94 dólares, totalizando US\$ 3.557.089,37 pagos pela conversão do dólar do dia, atingindo o valor de R\$ 10 milhões de reais. Com relação aos encargos financeiros do empréstimo do PROEP – correspondentes apenas ao pagamento de inspeção e supervisão como parte dos recursos do empréstimo (1%) mais a comissão de crédito referente aos atrasos nos desembolsos – resultaram, no período de 1998 a 2003 no pagamento de pouco mais de US\$ 23 milhões de dólares. (BRASIL, 2003a).

A partir de janeiro de 2003, primeiro mês do Governo Lula, o PROEP foi interrompido, para avaliação. A situação era complicada, obras inacabadas e muitos projetos não haviam, ainda, sido iniciados. Em 2004, o Ministério da

Educação devolveu ao BID US\$ 94 milhões, não utilizados. (BRASIL, 2008).

Medidas governamentais foram empreendidas no sentido de retomar a educação profissional, nas redes federal, estaduais e municipais como política de responsabilidade do Estado; dentre elas destacam-se:

- a) A Revogação do Decreto nº 2.208/97 que separava, compulsoriamente, a educação profissional e a educação básica e publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que permite, de forma flexível, desenvolver educação integrada. Este Decreto criou três níveis de classificação da educação profissional: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).
- b) Criação da Lei Nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, para permitir a construção de novas unidades escolares de educação profissional, pertencentes à rede federal e, consequentemente, seu crescimento.

Após essas medidas legais, deu-se início ao processo de expansão da rede federal, mediante a Lei Nº 11.249/2005, que destinou 57 milhões para a primeira fase dessa expansão, permitindo a criação de 26 unidades.

Assim, em 2006, o Governo Federal retomou 32 projetos do PROEP e promoveu a “federalização”, criando “novas” escolas federais ou “novas” unidades nas existentes. O modelo adotado é inspirado nas escolas técnicas que ofereciam ensino médio integrado ao técnico, incorporando em uma só instituição, também, a graduação e pós-graduação.

Em 2008, das escolas construídas com recursos do PROEP, pelo segmento comunitário, 18 foram transferidas para a esfera federal de educação profissional e tecnológica e dois para o segmento estadual. O valor do contrato inicial de U\$ 500 milhões foi cancelado pelo atual governo que gastou U\$ 312 milhões (BRASIL, 2008).

Ao final de sua execução, o programa financiou 261 projetos escolares, por meio de 275 convênios, além de 27 planos estaduais, totalizando 302 convênios firmados com os segmentos federal, estadual e comunitário (BRASIL, 2008).

Referências

- BRASIL. Lei Nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Publicada no Diário Oficial da União*, Brasília, 28 maio 1998.
- _____. *Relatório de gestão 2001*. Brasília: MEC, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Programa de expansão da educação profissional. *Relatório de Atividades do Proep de 2002*. Brasília: MEC, 2003.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Censo da educação profissional: resultados 1999*. Brasília, 2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: out. 2003.
- _____. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 julh. 2004.
- _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE *Proep 2008: sumário executivo*. Brasília, FNDE, 2008.
- CEFET-CE. *Relatório de gestão*. Fortaleza, CEFET-CE, 2002. (Mimeo).
- MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. *Novos Rumos para o Ensino Técnico: impactos e perspectivas – o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado), Educação, Pontifícia Universidade Católica.

MOURA. Dante Henrique. Algumas Implicações da Reforma da EP e do PROEP sobre o Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN e a (Re) Integração dos Cursos Técnicos ao Ensino Médio. *Revista Holos*, ano 21, set. 2005, CEFET/RN.

SOARES, Ricardo Pereira. Dívida pública externa: empréstimos do Bird ao Brasil. *Revista Desafios*, Brasília, n. 642, 1999.

SOUZA. Antonia de Abreu. *Financiamento da educação profissional brasileira: mudanças pós-1990*. Fortaleza, 2004. 150p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

WLRSIG, W. BID. Representação no Brasil. *Carta referente ao empréstimo 1052/operação de crédito-Brasil*. Brasília: BID, 2002.

Investigando nos arquivos considerados estratégicos e os documentos da economia de Petróleopreço, os empreendimentos produtivos que foram instalados no Complexo industrial e portuário de Suape.

A pesquisa, da Contingência Institucional, tem como bases: a leitura e a sistematização das informações divulgadas pelo mídia petróleopreço, através da seleção, classificação e análise das matérias de destaque dos jornais de maior circulação no estado (Jornal do Comércio e Diário de Pernambuco). A partir destas leituras, foi construída uma matriz de encadeamentos que possibilitou identificar as questões que respondiam ao objeto de pesquisa.

Para chegar ao resultado da pesquisa, alguns elementos necessitaram de apuramento, dentre os quais, o contexto de transformações societárias que têm determinado a instabilidade e violência, visando aos interesses hegemonicos do capital.

Conselho de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pernambuco, 2º período, Relatório Estatístico de Atividades Científicas, Intelectuais e de Extensão do Grupo de Pesquisas sobre Histórias e Culturas, 2004.

1º Quadrimestre em Segundo Semestre da disciplina História do Pernambuco, 2º período, Conselho de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pernambuco, 2004.

2º Quadrimestre em Segundo Semestre da disciplina História do Pernambuco, 2º período, Conselho de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pernambuco, 2004.

2º Semestre em Segundo Semestre da Universidade Federal do Pernambuco, 2004.

2º Quadrimestre em Segundo Semestre da disciplina História do Pernambuco, 2º período, Conselho de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pernambuco, 2004.

AS PROPOSTAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE AOS NOVOS EMPREENDIMENTOS PRODUTIVOS DE PERNAMBUCO

*Fabiana Maria da Costa**

*Luanne Alves Oliveira***

*Angela Santana do Amaral****

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo é conhecer e analisar as propostas do empresariado para a qualificação / requalificação profissional dos trabalhadores nas áreas consideradas estratégicas e competitivas da economia de Pernambuco: os empreendimentos produtivos que serão instalados no Complexo Industrial e Portuário de Suape.

A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como fonte principal a leitura e a sistematização das informações disseminadas pela mídia pernambucana, através da seleção, classificação e análise das matérias de dois dos jornais de maior circulação no estado (*Jornal do Comércio* e *Diário de Pernambuco*). A partir destas leituras, foi construída uma matriz de análise de dados que possibilitou identificar as questões que respondiam ao objeto de pesquisa.

Para chegar ao resultado da pesquisa, alguns elementos necessitaram de apreensão, dentre os quais, o contexto de transformações societárias que tem determinado a institucionalidade vigente aos interesses hegemônicos do capital;

* Graduanda em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 7º período. Bolsista voluntária de iniciação científica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho – GET.

** Graduanda em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 6º período. Bolsista de iniciação científica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho – GET.

*** Doutora em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro; professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho – GET.

a centralidade delegada ao conhecimento, em detrimento do trabalho; bem como os moldes nos quais deve-se estruturar a Política de Qualificação Profissional no Brasil, em especial em Pernambuco, tendo em vista a instalação de novos empreendimentos produtivos no Complexo Industrial e Portuário de Suape, como a Refinaria Abreu e Lima¹, o Estaleiro Atlântico Sul², e o Pólo de Poliéster³, que demandam a emergência de uma força de trabalho qualificada e disponível e aparecem como solucionadoras do desemprego que afeta grandes parcelas de trabalhadores no Estado.

As Ações de Qualificação no Âmbito Nacional no Contexto das Transformações Societárias

Na década de 1970, a crise do capitalismo operou um conjunto de transformações societárias, que incidiram sobre diversos aspectos da vida social e marcaram as décadas subsequentes até os dias atuais.⁴ A partir de então, iniciou-se uma crise sistêmica, universal e estrutural, acarretando, no bojo da globalização, além de uma crise de superprodução também

¹ A Refinaria será construída pela Petrobrás (em parceria com a venezuelana PDVSA). Toda a obra está orçada em US\$ 4,05 bilhões (cerca de R\$ 8 bilhões) e anuncia que vai gerar 20 mil empregos diretos durante a execução. Outros 1,5 mil serão necessários quando a refinaria começar a operar, em agosto de 2010, o que deixará o Nordeste livre da importação de derivados de petróleo.

² Tem investimento previsto de U\$ 170.000.000 através do Consórcio Camargo Corrêa / Andrade Gutierrez/ Queiroz Galvão / Sansung. O empreendimento foi beneficiado através da Lei Nº 12.710 de 2004, que instituiu o Programa de Desenvolvimento da Indústria Naval e de Mecânica Pesada Associada do Estado de Pernambuco – PRODINPE. A perspectiva para geração de empregos é de 2.000 trabalhadores na fase de implantação e 2.000 funcionários na fase de operação, podendo chegar a 5.000 quando em operação simultânea para produção de plataforma e navios.

³ Tem como investidor o Gruppo Mossi & Ghisolfi, que é o segundo maior produtor de resina PET do mundo e possui fábricas na Itália, nos EUA, no México e no Brasil (Paulínea, Cabo, Poços de Caldas e Indaiatuba). Os investimentos são de R\$ 3,39 bilhões, com a previsão de gerar 710 empregos diretos.

⁴ De acordo com a teoria marxista, no modo de produção capitalista, existe um conjunto de leis básicas, dentre as quais a lei da crise. Estas leis são humanas, subjetivas e objetivadas pelo processo de trabalho – mediação entre os seres humanos e a natureza (CARVALHO, 2003).

uma crise financeira. Estas vinham-se gestando paralelamente ao processo de expansão da produção capitalista, no período do pós-guerra, vindo à tona de maneira decisiva e intensa nos anos 60/70.

Precisamente nos anos 1974-1975 explodiu a "primeira recessão generalizada da economia capitalista internacional desde a Segunda Guerra Mundial." (MANDEL *apud* NETTO, 1996, p. 90), o que provocou um giro profundo na dinâmica do capital, pondo fim aos chamados 30 anos gloriosos, cuja base era o tripé fordismo/keynesianismo/social-democracia.

Mota e Amaral (2006) afirmam que, em conjuntura de crise, executa-se a tentativa de estabelecimento de um "novo equilíbrio" do sistema, processo esse que exige, primeiramente, a reorganização do papel das forças produtivas na composição do ciclo de reprodução do capital, afetando as esferas da reprodução e das relações sociais. As estratégias aqui utilizadas se dão por meio de reorganização do processo de produção de mercadorias e obtenção de lucro, e mesmo das próprias fases do ciclo global da mercadoria e da criação de mecanismos sócio-políticos, culturais e institucionais. Há, neste movimento, a reestruturação dos capitais (fusões patrimoniais, íntima relação entre capital industrial e financeiro, novas composições de força no mercado internacional, formação de oligopólios globais) e transformações no processo de trabalho, em prol da flexibilização nos processos e nas condições de trabalho (desemprego, terceirização, precarização do trabalho e dos vínculos formais de trabalho).

No interior deste processo, é estabelecido um conjunto de inovações tecnológicas que exigem novas modalidades de conhecimentos. A esse momento atual do capital, muitos autores definem como a "*Era do Conhecimento*", ou seja, o conhecimento e suas formas de disseminação assumem posição extremamente relevante, visto serem elementos fundamentais da dinâmica da nova ordem mundial em conformação, já que são os principais condutores e possibilitadores das inovações

requeridas pelo capital. Sobre isto afirmam Lastres e Ferraz (1999):

O avanço e a difusão do novo paradigma técnico-econômico vem exigindo o desenvolvimento de novos formatos e estratégias empresariais e de outras instituições (como centros de ensino, pesquisa e administração pública) que também demandam, crescentemente, uma carga cada vez maior de informação e conhecimento para desempenharem suas funções. Tais novas estratégias e formatos mostram-se também crescentemente intensivos e, portanto, dependentes de informação e conhecimento. (LASTRES; FERRAZ, 1999, p. 33).

Lemos (1999) corrobora esta afirmação ao colocar que, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, o termo "economia baseada no conhecimento" advém do fato de que os processos produtivos têm crescentemente apoiado e dependido de atividades baseadas em conhecimento; a proporção de trabalho que simplesmente "manuseia" bens tangíveis, ao longo do processo produtivo, tem-se cada vez tornado menos significativa do que a proporção do trabalho responsável pela produção, distribuição e processamento do conhecimento.

Assim, muitos autores⁵ têm defendido que, na nova fase do capitalismo, o trabalho não é mais a fonte de valorização do valor, mas sim o trabalho imaterial⁶, sendo atribuído ao acervo de conhecimentos e informações o principal conteúdo do capital em sua fase atual.

Diferentemente da posição assumida pelos que tiraram do trabalho a centralidade da vida social, Amaral (2008) argumenta que a ênfase no uso da ciência e da tecnologia amplia seu caráter instrumental no processo de acumulação

⁵ De acordo com Amaral (2008), esses autores são: Lojkine (1995), Castells (1999), Lazzaroto (2001) e Hardt e Negri (2001).

⁶ No livro *Império*, Hardt e Negri definem trabalho imaterial como trabalho que produz, entre outras coisas, mas de uma maneira especial, serviços: "Como a produção de serviços não resulta em bem material e durável, definimos o trabalho envolvido nessa produção como trabalho imaterial – ou seja, trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação." (HARDT e NEGRI, 2001, p.311).

capitalista e funciona como justificativa para a redução de trabalho vivo e flexibilização da produção. Segundo a autora, nos termos em que a reestruturação capitalista vem sendo operada, historicamente, ciência e tecnologia consistem na expressão da desvalorização da força de trabalho, constituindo-se, ela mesma, mero apêndice do capital, à medida que a produtividade passa a ser pensada a partir da máxima potencialização da ciência e da tecnologia e não do trabalho.

Ainda segundo a compreensão da autora, supõe-se que o fundamento da sociedade do conhecimento esteja na ideia de que o desenvolvimento de sistemas tecnológicos e de comunicação conduziria a formas renovadas de relação entre capital e trabalho, contrapondo-se às posições marxianas que reafirmam o trabalho como fonte de produção e reprodução do valor, sendo o capital-conhecimento e o capital-inteligência as fontes mais determinadas daquilo que o capital requer dos trabalhadores.

[...] este argumento sobre o conhecimento que mobiliza inúmeras iniciativas viabilizadas tanto pelo empresariado, pelo governo, quanto pelos representantes dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que é colocado como condição de valorização de força de trabalho, também funciona como estratégia de desenvolvimento capitalista que valoriza mais e mais o capital. (AMARAL, 2008, p. 52).

Ou seja, são formas fetichizadas de reatualizar a subsunção real do trabalho ao capital, só que agora o capital tenta se apropriar do saber operário mediado por novas condições, já que o conhecimento, na realidade, é o próprio trabalho.

Há o consenso de que o investimento em inovação implica, necessariamente, em promoção de processos que estimulem o aprendizado, a capacitação e a acumulação contínua de conhecimentos. Logo, a gestão empresarial propõe que o aprendizado seja entendido como um processo que envolve uma combinação de experiência, reflexão, formação de conceitos e experimentação. No cerne desta questão, coloca-se a capacidade de aprendizado bem como a possibilidade de

ela mesma, associada à promoção de capacitações e competências, constituir elemento fundamental em qualquer estratégia que vise limitar o grau de exclusão social (LASTRES e FERRAZ, 1999).

Vale lembrar que o discurso do capital é construído em torno de possibilidades concretas de uma nova dimensão civilizatória, visto ser acompanhado de ideias como cidadania, desenvolvimento sustentável, potencialidade do processo técnico, apropriação da ciência e da tecnologia.

O perfil de trabalhador requisitado por este novo mercado de trabalho adquire novas características e impõe outras atribuições. Passa-se a requisitar um trabalhador mais escolarizado, polivalente, com maior capacidade de negociação e maior disponibilidade. Novas habilidades e competências passam a ser exigidas, tais como: capacidade de lidar com novas tecnologias de informação e comunicação; raciocínio lógico-abstrato, disposição para correr riscos e espírito de liderança. Acresce-se a isso a disseminação de valores como comprometimento, participação, empreendedorismo etc.

Este quadro de mudanças sociopolíticas e econômicas que se instaurou em nível mundial se refletiu no Brasil a partir dos anos 1990. Neste período, com a abertura comercial do país e as exigências de sua inserção na economia globalizada, observam-se mudanças significativas no mercado de trabalho, assim como no âmbito econômico e político. As empresas passam a investir em inovações tecnológicas com vistas a modernizar o seu setor produtivo. Porém, concomitante a essas iniciativas, observa-se um alto índice de desemprego que atinge grandes parcelas da população. A persistência deste cenário impulsionou a criação de políticas de emprego e renda, dentre as quais, as ações de qualificação profissional.

O discurso oficial adotado pelo Governo em relação às ações de qualificação profissional pautava-se, prioritariamente, na ideia de enfrentamento do desemprego através da preparação e formação dos trabalhadores para o seu ingresso no mercado de trabalho. O direcionamento dado às discussões

oficiais atribuía ao trabalhador a responsabilidade pela sua não inserção no mercado de trabalho, devido a sua falta de qualificação para responder, de forma eficaz, às novas requisições impostas por este novo cenário.

É nesse contexto em que desemprego e precarização do trabalho não mais são elementos conjunturais, mas se constituem parte da dinâmica societária que se insere a política de educação profissional brasileira, trazendo em seu bojo a promessa de resolver a problemática do desemprego. Para responder a essas questões, são empreendidas um conjunto de reformas, particularmente no âmbito da educação.

No documento *O Planejamento Político-Estratégico da Educação 1995-1998*, o Ministério da Educação anunciou a intenção de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do país, cujo ponto principal era a separação entre ensino regular e ensino técnico e a consequente extinção dos cursos técnicos de nível médio, fundamentando-se no entendimento de que a rede de Escolas Técnicas Federais (ETF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) tinha "problemas e distorções", tais como: operação a custos elevados, em comparação com outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (BRASIL, 1995 *apud* CHRISTOPHE, 2005).

Assim, no Brasil da segunda metade dos anos 1990, iniciou-se a implantação de uma nova institucionalidade no campo educacional, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, na qual a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica

permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Após a promulgação da LDB, é criada uma série de decretos⁷, que tem como principal foco tratar da organização da educação profissional, tendo como característica marcante a introdução da flexibilidade, especialmente no nível médio.

Em 1995, houve a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, sob gestão da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, cujo objetivo era construir, gradativamente, oferta de educação profissional permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano – articulado à capacidade e competência existente nessa área – pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA), com vistas a contribuir, dentre outros fatores, para a redução dos níveis de desemprego e subemprego, bem como para a elevação da produtividade, da competitividade e da renda. Sua principal orientação era a articulação entre o saber desenvolvido na prática e o conhecimento científico cada vez mais exigido pelo trabalho. (BRASIL, 2003).

Em 1997, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, cujo objetivo, numa primeira etapa, era o financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, tendo como finalidade a transformação e reforma de unidades existentes, ou a construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado “segmento comunitário.”⁸ Os recursos do PROEP advinham do Ministério da Educação

⁷ Decreto Nº 2.208/97; Decreto Nº 5.154/2004; e os Decretos Nº 5.224 e Nº 5.225 de 1 de outubro de 2004.

⁸ Neste se incluem as iniciativas privadas (nessa categoria estão contemplados projetos de empresas privadas – educacionais ou não –, de associações patronais do campo industrial, agrícola e de serviços e do Sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT), ONG’s e instituições escolares da esfera municipal.

(25%), do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT (25%), e os 50% restantes de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (*Idem*).

Pode-se observar que o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada são características marcantes neste plano, incrementando a participação do setor privado no âmbito da formação profissional, seja pela transferência da gestão de instituições públicas ou pelo financiamento de instituições privadas. Vale ressaltar que, para obter financiamentos externos, são firmados compromissos com os órgãos financiadores.

No ano de 2003, diante da pouca efetividade dos objetivos propostos pelo PLANFOR, o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE lançou o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, que propunha a articulação entre as ações de qualificação social e profissional e as políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento, bem como a promoção gradativa da universalização do direito dos trabalhadores à qualificação profissional, tudo isso sob o discurso da inclusão social e da redução das desigualdades sociais. Segundo o Governo, o Plano Nacional de Qualificação demarca a implementação de uma nova política pública de qualificação no país, cujo objetivo é a inclusão social e a redução das desigualdades sociais. Este é entendido como parte de um processo crescente de integração com outros programas e projetos financiados pelo FAT, particularmente a intermediação de mão de obra, o microcrédito, o seguro-desemprego, a economia solidária, e outras políticas públicas que envolvem geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2003).

De acordo com Leite Lima (2002), a análise do processo em curso evidencia que os diagnósticos educacionais produzidos pelo Banco Mundial, CEPAL e Banco Interamericano de Desenvolvimento exercem influência direta sobre a política educacional no Brasil, seja no teor dos instrumentos legais, seja na aplicação da legislação, mediante o estabelecimento de condições para a utilização de recursos em programas nos quais aqueles organismos participam como cofinanciadores.

De acordo com Leher (2007), a educação foi extremamente revalorizada pelo Banco Mundial, justificando que a redução do tamanho do Estado, por meio de privatizações, possibilitaria que este se dedicasse ao desenvolvimento do capital humano, o que deveria ser feito com a melhoria da gestão do sistema, e não com o aumento de investimentos para o setor.

Desta feita, o repasse de recursos para a educação continuou extremamente deficiente, ocasionando o acirramento das precárias condições da estrutura educacional brasileira, sendo expressas

por salários aviltantes, pela infra-estrutura degradada, pela baixa qualidade da educação ofertada à maior parte do povo brasileiro e por vergonhosos índices de escolaridade: cerca de 60 milhões de analfabetos funcionais, apenas um em cada 4 jovens, de 15 a 17 anos, cursa o ensino médio, e somente 9 em cada 100 jovens, de 18 a 24 anos, cursam o ensino superior em nosso país. (LEHER, 2007, p.13).

Nesta contextualidade, o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, anunciado em 2007 pelo Governo Lula, traz em seu discurso uma prerrogativa de mudança desta realidade. Entretanto, um exame mais apurado deste Programa, especificamente do PAC da Educação, desmente tal discurso, visto que a reprimarização e a hiper-exploração do trabalho não permitem a elevação real do padrão educacional da população brasileira, principalmente, o da classe trabalhadora.

Este programa surge num momento em que a América Latina adquire maior relevância para a manutenção do imperialismo estadunidense e de sua exploração sobre os países de capitalismo dependente, haja vista os acontecimentos ocorridos após o 11 de Setembro. Desde então, a heterogeneidade desta região só tem aumentado, como bem colocado por Leher (2007):

Grande parte da América Central firmou o CAFTA, a Colômbia segue sendo uma caixa de ressonância da política belicista estadunidense, o acordo bilateral de livre comércio com o Chile avança as cisões no Mercosul são fortes e significativas, situações que beneficiam os EUA. Entretanto, o eixo ALBA se fortaleceu politicamente com as vitórias de Evo Morales na Bolívia e, de certo modo, de Rafael Correa no Equador, contrariando analistas de que Chávez permaneceria isolado em Cuba. (LEHER, 2007, p.19).

A despeito de alguns conflitos pontuais, países como o Brasil mantiveram estreitos os laços de dependência com a economia norte-americana⁹, sendo as políticas encaminhadas pelo governo brasileiro, sob o comando de Lula, executadas na perspectiva de fortalecimento deste sistema.

No ano de 2000, o BID, com apoio financeiro também da Corporación Andina de Fomento (CAF) e do "Fondo Financiero para el desarrollo de la Cuenca del Plata" (Fonplata), apresentou as bases para o Plano de Ação Para a Integração da Infraestrutura da América do Sul – IIRSA, que consiste num conjunto de projetos de infraestrutura nas áreas de transportes, de energia e de comunicações, bem como mudanças institucionais e legais para intensificar o comércio regional e global. Suas ações provocarão elevados custos sociais e ambientais, destacando a necessidade, inclusive, de "harmonizar" a legislação nacional – trabalhista, ambiental, educacional etc. – aos termos mais gerais exigidos pelo Plano (LEHER, 2007).

Desta forma, o Banco Mundial, a Cepal e o BID formulam as políticas educacionais dirigidas aos países periféricos, sob o argumento da modernização, elevação da produtividade do trabalho e incremento da competitividade nacional, carregada do discurso de que são capazes de retirar os países de baixa

⁹ Isto pode ser corroborado com a postura apresentada pelo Brasil em relação ao Haiti, em que este foi invadido por militares brasileiros sob o discurso da "missão de humanismo militar". Ou ainda quando da nacionalização das reservas petrolíferas bolivianas, momento em que a Petrobrás subjugou o país, obrigando-o a respeitar os contratos dos investidores (LEHER, 2007).

e média renda da condição de atraso, quando, na realidade, estão voltadas ao atendimento de interesses do capital internacional, com um caráter fortemente mercadológico, descaracterizando a noção de política como ideia e prática de transformação social.

A política educacional brasileira caracteriza-se, portanto, por um forte viés de dependência, não havendo demanda por mão de obra com elevada formação acadêmica, visto não existir a implementação de centros estratégicos de inovação tecnológica, já que o que tem ocorrido é a importação de tecnologias que são produzidas pelos “países centrais”, perpetuando as históricas formas de dominação.

Isto fica evidente na forma como a (contra)reforma educacional tem-se dado, em que, apesar do Plano Nacional de Educação – PNE ter indicado que o financiamento para a educação pública brasileira deveria ser de 7% do PIB, este tem sido de apenas 3,5%, delineando um sistema educacional debilitado e dependente. Num momento em que a economia prima pela importação, em detrimento da industrialização, não há lugar para a ideia de construção de conhecimentos novos, nem de um sistema de educação básica bem estruturada e de alta qualidade.

As Ações de Qualificação Profissional Voltadas para os Empreendimentos de Suape

Particularmente, no estado de Pernambuco, no ano de 2007, foi lançado o “Programa Qualifica Pernambuco”, cujo principal objetivo é evitar que haja carência de trabalhadores qualificados para suprir as vagas que estão sendo geradas com os novos empreendimentos de Suape e outras obras do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento.¹⁰

¹⁰ O governo de Pernambuco anuncia que vai investir R\$ 40 mil no treinamento e capacitação de 96 operadores de máquinas para o consórcio (formado pela Camargo Corrêa, Odebrecht, Queiroz Galvão e Galvão Engenharia) que está fazendo a terraplanagem da refinaria.

Para dar sustentação às exigências de competitividade e produtividade requeridas pelas empresas, são propostas iniciativas de qualificação e requalificação profissional. Aqui, o debate sobre a centralidade do conhecimento é mediado pelas exigências que o mercado impõe em face das complexas operações que estão implicadas nesses novos empreendimentos, mas também, pelo discurso das oportunidades de inserção dos trabalhadores e da superação da questão do desemprego avassalador que se mostram nas estatísticas oficiais. De acordo com dados do IBGE, a capital pernambucana obteve o segundo maior índice de desemprego do país, em dezembro de 2007, de 9,9%.

O discurso que acompanha as notícias acerca dos novos empreendimentos tem a empregabilidade fortemente presente, acompanhada de expressões como “esperança”, “oportunidade” e “crescimento”, garantindo que esses empreendimentos proporcionarão crescimento e desenvolvimento ao Estado, e serão responsáveis por gerar milhares de vagas de trabalho para os moradores da região no entorno dos projetos. As previsões dos impactos dos novos investimentos sobre o emprego estão dispostas no gráfico a seguir:

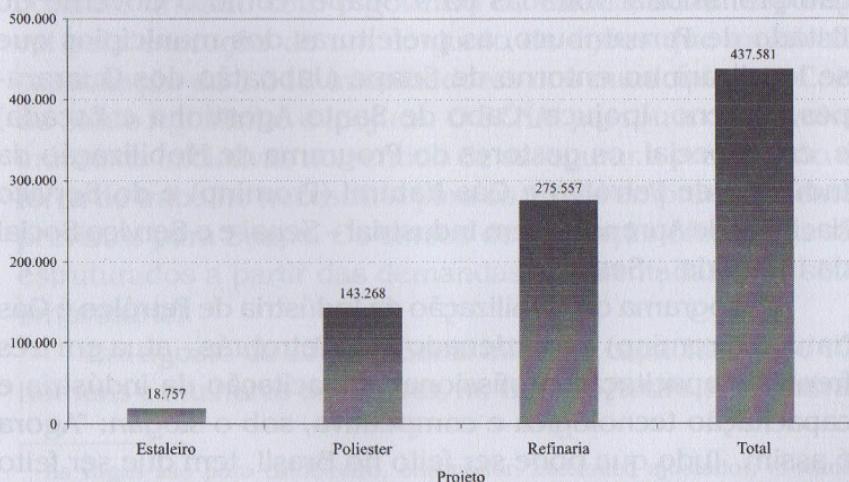


Gráfico 1 – Previsão do Impacto do Emprego – Complexo Industrial – Porto de Suape-PE

Fonte: Matriz Insumo - Produto – PE apud Fiepe (2008).

Estas previsões têm impactos na subjetividade da população. O que se percebe a partir do discurso dos trabalhadores é que estes estão fortemente esperançosos de que esses empreendimentos irão “mudar suas vidas”, “que seus filhos terão mercado de trabalho quando crescerem”, “que o investimento em curso técnico garantir-lhes-á uma vaga neste mercado que se abre”.

Para viabilizar as ações de qualificação profissional, o Estado, suas instituições e também o setor privado se mobilizam em torno da necessidade de aligeiramento da formação dos trabalhadores.

Neste sentido, tem sido um desafio estabelecer como deve-se estruturar a formação profissional para atender às demandas postas pelos novos empreendimentos em Pernambuco.

Identifica-se uma crescente mobilização por parte de órgãos governamentais e empresariais no sentido de promover diversas ações voltadas para esta finalidade, numa verdadeira “maratona” em busca da qualificação profissional dos trabalhadores pernambucanos. Neste sentido, destaca-se a atuação de sujeitos envolvidos com as ações de qualificação profissional voltadas para Suape, como o Governo do Estado de Pernambuco, as prefeituras dos municípios que se localizam no entorno de Suape (Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Ipojuca, Cabo de Santo Agostinho e Escada) e, em especial, os gestores do Programa de Mobilização da Indústria de Petróleo e Gás Natural (Prominp) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai e o Serviço Social da Industria – Sesi.

O Programa de Mobilização da Indústria de Petróleo e Gás Natural (Prominp) – coordenado pela Petrobrás – atua em três frentes: capacitação profissional, capacitação da indústria e capacitação tecnológica e competitiva, sob o *slogan*: “Agora é assim. Tudo que pode ser feito no Brasil, tem que ser feito no Brasil”. Não possui recursos próprios, mas se propõe um facilitador de financiamentos junto a entidades como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Objetiva maximizar a participação da indústria local na oferta de bens e serviços para empreendimentos como o Estaleiro e a Refinaria Abreu e Lima. Segundo as informações repassadas pela mídia, o Prominp é o principal responsável pela capacitação, no que se refere às habilidades específicas utilizadas na indústria naval dos futuros trabalhadores incorporados ao Estaleiro Atlântico Sul.

As ações do Prominp se iniciaram com um cadastramento de profissionais de todo o Estado, com o objetivo de realizar um diagnóstico da força de trabalho disponível no Estado, permitindo assim que cursos de qualificação pudessem ser elaborados de acordo com as necessidades e características dessa força de trabalho. Posteriormente, foi aberta a seleção para cursos gratuitos em 13 estados, incluindo PE, para o qual foram disponibilizadas 1.221 vagas para 13¹¹ cursos dos níveis básico, médio e técnico. Há, também, a possibilidade de receber uma bolsa auxílio de R\$ 300,00 (básico) e R\$ 600,00 (médio e técnico) para aqueles que estão desempregados.¹²

Cabe ressaltar a atuação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI que, em 2004, com o anúncio da implantação do Estaleiro Atlântico Sul, a partir de um contrato firmado com o governo do estado, ficou responsável pela execução de um conjunto de ações que envolvia a capacitação de 1.312 trabalhadores nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca. O SENAI passou a desenvolver inúmeras iniciativas no sentido de assegurar a preparação da força de trabalho necessária para os novos empreendimentos previstos para Suape. Os cursos de formação oferecidos são estruturados a partir das demandas apresentadas pelo setor empresarial.

Em agosto de 2007, o Senai iniciou a capacitação de 402 homens e mulheres de Ipojuca, no Grande Recife. A iniciativa é

¹¹ As vagas são para caldeireiro, encanador, mecânico ajustador, mecânico montador, montador, montador de andaime, soldador de estrutura, soldador de tubulação, eletricista de força e controle, eletricista montador, encarregado de montagem mecânica, instrumentista montador e topógrafo.

¹² Diário de Pernambuco, 07 abr. 2008.

fruto de uma parceria entre o Senai e a prefeitura do município, envolvendo as escolas técnicas da entidade no Cabo, Água Fria, Paulista e o Senai Consultoria. Os alunos fizeram cursos de soldador de estrutura, soldador montador e encanador industrial. Mais recentemente, foi também realizada a parceria com o governo, através da criação do Programa Qualifica Pernambuco, ficando o Senai responsável por dar as aulas, as quais acontecerão no próprio canteiro de obras.

Com as perspectivas que estão sendo vislumbradas, o Senai-PE lançou um plano estratégico para 2008-2010 e já investiu R\$ 50 milhões para a modernização de seus centros e laboratórios. A Entidade está enfocando suas ações em dois pontos principais: o primeiro consiste na preparação de jovens para o mercado de trabalho, tanto na sua inserção quanto na sua manutenção; o segundo consiste na preparação das empresas locais para terem competitividade industrial, enfocando três pilares: a gestão, a tecnologia e a inovação.

Vale ressaltar que tendo em vista a baixa escolaridade dos trabalhadores pernambucanos, o que denuncia a péssima situação na qual se encontra o sistema educacional no estado, foi lançado, pelo atual governo, o Projeto Reforço de Escolaridade do Programa de Capacitação Profissional, com 3.000 vagas direcionadas aos moradores próximos à Suape (Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e Escada). As aulas foram ministradas em unidades do Sesi e os primeiros trezentos alunos serão encaminhados para os cursos de capacitação técnica do SENAI.

Contrariando todo o discurso que alardeava a imensa quantidade de vagas de trabalho a serem geradas, constata-se que, na verdade, a maior quantidade estará concentrada na etapa de construção e montagem dos empreendimentos. No caso da Refinaria, por exemplo, serão contratados cerca de vinte mil profissionais, distribuídos nas mais variadas categorias e funções, por intermédio de empreiteiras e prestadoras de serviço. Quando a refinaria estiver em funcionamento, será empregada uma equipe técnica permanente composta por cerca de 750 profissionais que deverão passar por um

processo seletivo público da Petrobras e mais outras 750 pessoas terceirizadas.¹³

Comprova-se, portanto, o descompasso entre aquilo que é difundido pelos sujeitos envolvidos neste processo, via mídia, com a realidade que os números expressam. A quantidade de desempregados em Pernambuco supera, em muito, a quantidade de empregos permanentes que realmente serão gerados com a instalação desses novos empreendimentos produtivos.

Cabe ainda ressaltar que metade das contratações (750) ocorrerá via concurso público de âmbito nacional, o que diminui, ainda mais, as chances de as vagas serem ocupadas por trabalhadores pernambucanos. Outro ponto a destacar se refere ao fato de a grande quantidade de vagas (os outros 750) ser ocupada mediante processos de terceirização que se caracterizam por formas precárias e instáveis de trabalho e com direitos trabalhistas reduzidos ou inexistentes.

Na pesquisa, pôde-se perceber que as iniciativas de qualificação profissional nas primeiras fases de implantação dos projetos estruturados para a área do Porto de Suape, apesar do discurso apresentado pela mídia, tiveram um caráter pontual e imediatista, as quais se constituíram exclusivamente como uma capacitação técnica dos trabalhadores, tendo em vista a emergência de uma força de trabalho minimamente capacitada e disponível. A propósito, bem coloca Amaral (2008):

É, pois, na periferia do capitalismo, que a questão do conhecimento adquire uma particularidade, posto que os supostos desse contínuo processo de inovação e aprendizado – o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação – esbarram nas precárias condições de vida e de trabalho em que vive grande parte da classe trabalhadora dos países periféricos, marcados por profundas desigualdades sociais, e educacionais – que, diga-se de passagem, são traços da ação de uma burguesia que, no

¹³ Diário de Pernambuco, 02 set. 2007.

caso do Brasil mostrou-se, historicamente, anti-reformista e com uma imensa capacidade, em nome da valorização do conhecimento, subordinar cada vez mais os trabalhadores ao seu projeto de classe. Cidadania, inclusão e empreendedorismo, poderosas ferramentas ideológicas, ocultam a face perversa de um processo de formação de consensos que, pelo menos, na dinâmica capitalista contemporânea, em que pesem as contradições que são próprias, não deixa lugar para a construção de um projeto autônomo por parte dos reais produtores de conhecimento, vale dizer, de mobilização de trabalho vivo para produção de riqueza social. (AMARAL, 2008, p.54).

Os postos de trabalho destinados aos profissionais altamente qualificados e que terão acesso às inovações tecnológicas advindas com os novos empreendimentos previstos para Suape são restritos e, certamente, não serão ocupados pelos trabalhadores pernambucanos, sendo para estes reservados, na sua maioria, postos de trabalho/ocupações de menor complexidade. Assim, algumas instituições de ensino como a UPE e a UFPE oferecem cursos de especialização e extensão voltados para atender a esta nova demanda a um custo elevado, fazendo com que apenas uma parcela da população acesse os cursos oferecidos.

A grande maioria dos trabalhadores pernambucanos, diante da tão propalada abertura de novas oportunidades de trabalho, recorrem às iniciativas de qualificação profissional desenvolvidas pelo atual governo e pelo empresariado.

Entende-se que o processo de qualificação deve englobar uma visão ampliada de formação e capacitação dos trabalhadores, partindo de uma perspectiva de educação integral que lhes possibilite a elevação dos conhecimentos gerais e uma compreensão total do seu processo de trabalho e não visando apenas o aprendizado de novas habilidades imediatas decorrentes das requisições impostas pelo capital.

A concepção de qualificação implícita no discurso do Estado e do empresariado expressa uma qualificação restrita, focalizada e direcionada para as necessidades imediatas de

acumulação do capital. Em Pernambuco, diante da emergência de oferta de uma força de trabalho qualificada, identificamos a ausência de ações públicas articuladas que visem à oferta de uma formação de caráter mais amplo aos trabalhadores com vistas a formar profissionais preparados para lidar com os novos processos tecnológicos presentes no mercado de trabalho atual.

Ou seja, apesar de o discurso do Estado e do empresariado, inconsistentemente repassado pela mídia pernambucana, afirmar os benefícios advindos com o desenvolvimento econômico e tecnológico que virão com a instalação dos projetos considerados estruturadores para o Estado, o que se constata é que a qualificação parece se constituir na grande saída para a problemática do desemprego e se transformar na política pública central para incorporar os trabalhadores no mercado de trabalho.

Através da leitura dos dados e da análise que fizemos dos programas dirigidos aos grandes empreendimentos, identificamos que, para a grande massa dos trabalhadores, as ações de educação profissional em Pernambuco têm sido as mais instrumentais e fragmentadas possíveis, haja vista enfocar as necessidades imediatas de construção de obras de infraestrutura. As formas mais complexas de qualificação voltadas a atender uma pequena quantidade de vagas não estão ao alcance da grande maioria da população trabalhadora, o que nos leva a considerar que se vem criando um pequeno núcleo de trabalhadores com acesso a conhecimentos mais complexos que participará do processo produtivo desses grandes empreendimentos, e, no seu entorno, os demais trabalhadores que conseguirem se incorporar, o farão através de ocupações que, além de não exigirem níveis de qualificação mais amplos, terão condições e relações de trabalho regidas por processos flexíveis, compatíveis com as atuais necessidades de acumulação capitalista.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Angela Santana do. Da centralidade do trabalho vivo à valorização do conhecimento no capitalismo contemporâneo. In: VIEIRA, Ana Cristina de Souza; AMARAL, Maria Virgínia Borges (Orgs). *Trabalho e direitos sociais: bases para a discussão*. Maceió: Edufal, 2008.

_____. *Qualificação dos trabalhadores e estratégia de hegemonia: o embate de projetos classistas*. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Edmilson. A crise de exaustão do capital. *Revista Outubro*, São Paulo, Xamã, n. 9, 2003.

CHRISTOPHE, Micheline. *A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira*. Disponível em: http://www.iets.org.br/biblioteca/ A_legislação_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf. Acesso em: 28 fev. 2008.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Prominp abre hoje inscrições em PE*. Recife, 7 Abril 2008. Caderno de Economia.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Corrida para o emprego*. Recife, 2 set. 2007. Caderno de Economia.

FIEPE. Investimentos estruturadores: avaliação os impactos na economia de Pernambuco. Disponível em: http://64.233.169.104/search?q=cache:wPuqBHBCT_b8J:w3.fiepe.org.br/fiepe/gw_download.php%3Farquivo_id%3D549+suape,+apresenta%C3%A7%C3%A3o+fiepe,&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=6&gl=br. Acesso em: 15 abr., 2008.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LASTRES, Helena Maria Martins; FERRAZ, João Carlos. Economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTRES, Helena Maria Martins; ALBAGLI, Sarita (Orgs).

Informação e globalização na era do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LEHER, Roberto. PAC, Educação e heteronomia cultural. *Revista de Políticas Públicas*, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas na Universidade Federal do Maranhão, São Luiz: Programa de Políticas Públicas, v. 11, n. 1, jan./jun., 2007.

LEITE LIMA, Domingos. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/pdf_v20_n2/artigo_impactos.pdf Acesso em: 28 fev. 2008.

LEMOS, Cristina. Inovação na Era do Conhecimento. In: LAS-TRES, Helena Maria Martins; ALBAGLI, Sarita (Orgs). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO – PNQ 2003-2007. Brasília, MTE 2003. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acessado em: 09 mar. 2007.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e serviço social. In: _____. *A nova fábrica de consensos*. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. Capitalismo Monopolista e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1996.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO CEFET-MA

*Eliane Maria Pinto Pedrosa**

*Francisca das Chagas Silva Lima***

*Lélia Cristina Silveira de Moraes****

Algumas Considerações Sobre A Educação De Jovens E Adultos No Brasil

A educação de jovens e adultos no Brasil, historicamente, esteve marcada por iniciativas que exprimem orientações políticas e culturais amplas e diversas. Nas últimas décadas, a dinâmica sociocultural e política da sociedade e o envolvimento da sociedade civil na luta pelos direitos humanos e sociais têm favorecido o surgimento de novas possibilidades de educação e formação para esse contingente populacional, que têm uma história marcada pela exclusão socioeconômica e educacional.

É importante destacar que o reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito vem ganhando relevância desde os anos de 1930 quando foi evidenciada a exclusão de um contingente significativo de brasileiros do espaço escolar. Esta realidade mobiliza a sociedade civil na luta em defesa da escola pública para todos, em decorrência da fase de industrialização nascente no país que começa a exigir uma mão de obra escolarizada para o trabalho urbano. Foram desenvolvidas campanhas de educação de adultos com

* Professora do CEFET-MA; mestre em Educação pelo ISPETP/ Havana/ Cuba; pesquisadora da Educação Profissional/ Educação de Jovens e Adultos.

** Professora da UFMA do curso de Pedagogia e mestrado em Educação; doutora em Educação Brasileira pela UFC/FACED; pesquisadora do LABOR e do mestrado em Educação/UFMA.

*** Professora da UFMA do curso de Pedagogia e mestrado em Educação; pedagoga do CEFET-MA; doutora em Educação Brasileira pela UFC/FACED; pesquisadora do LABOR e do mestrado em Educação/UFMA.

uma visão limitada do processo de alfabetização e capacitação profissional que sofreram duras críticas.

Foi no contexto das décadas de 1940, 1950 e, particularmente, na década de 1960, influenciado pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire, que se construiu um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos e educação popular, favorecendo a emergência de uma nova visão sobre o problema do analfabetismo. Foram desenvolvidos também programas como: Movimento de Cultura Popular (MCP) e Movimentos de Educação de Base (MEB), coordenados por intelectuais, estudantes e agentes de pastoral, ligados à Igreja Católica, engajados na emancipação política dos grupos populares.

Convém ainda destacar, no âmbito da educação de jovens e adultos, o papel do Mobral e o ensino supletivo dos governos militares, na década de 1970 e a Fundação Educar, da Nova República, na década de 1980.

Observamos, a partir dessas referências, que a educação de jovens e adultos passou, progressivamente, a inscrever-se no quadro mais amplo dos embates políticos e ideológicos que marcaram os períodos acima mencionados, constituindo-se preocupação não apenas do poder público, mas, também, da sociedade civil organizada.

Com o processo de redemocratização do país, na década de 1980, intensificaram-se os debates na defesa de uma educação pública e gratuita, de responsabilidade do Estado para crianças, jovens e adultos. Neste contexto, a Constituição de 1988 representou um grande avanço para a educação daqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, na medida em que instituiu a obrigatoriedade da oferta pelo Estado do ensino fundamental gratuito independente da idade.

Contudo, é importante mencionar que esta garantia é apenas aparente, pois apesar do dever educacional do poder público se distribuir entre União, estados e municípios e, do ensino fundamental ser obrigação prioritária dos municípios, na verdade não há nada explícito na Constituição Federal ou nas propostas de legislações complementares que os obrigue

a responder pelos deveres constitucionais de oferta da educação a jovens e adultos (BEISIEGEL, 1996).

Após a Constituição de 1988, essa realidade pouco se alterou, mesmo com as injunções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, que deu destaque à educação de jovens e adultos, ao incluir metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, à expansão de serviços de educação básica e à capacitação de jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

O Governo Collor representou um recuo na compreensão da educação como direito, premido pelas orientações de reforma do Estado que começam a tomar corpo a partir do seu governo. Neste contexto, lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes. Entretanto, tal programa não foi implementado face a falta de prioridade da educação, expressa no insuficiente apoio financeiro aliada à crise política, decorrentes das denúncias que culminaram com o *impeachment* do presidente.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, as reformas iniciadas por Collor de Melo são aceleradas com reflexos danosos para a educação em geral e, em particular para a educação de jovens e adultos, uma vez que o discurso de inclusão contemplado na Carta Constitucional passou a ser substituído por novas prioridades, com restrições de direitos. Assim,

por meio de uma sutil alteração no inciso I, do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas supriu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular. (HADDAD, 1998, p.114).

Outro aspecto que evidencia a inflexão das prioridades da EJA é que, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF –, em 1996, o Governo FHC não incluiu a matrícula de alunos jovens e adultos no cômputo

do número de alunos nas redes de ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas nessa modalidade de educação. A saída encontrada, por muitos estados e municípios, foi a substituição de vagas do supletivo pelo ensino regular noturno, para efeito de contemplação dos recursos do Fundo, sem a preocupação de adaptações pedagógicas voltadas para as especificidades dos jovens e adultos atendidos.

Foi na LDB Nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que a educação de jovens e adultos passou a ser tratada como modalidade de educação na Seção V, artigo 37 e 38, que dispõe sobre sua oferta e organização. O artigo 4º, dessa mesma lei, trata da educação voltada para esses segmentos, quando dispõe que a educação escolar pública é dever do Estado, cuja oferta será efetivada mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria;

.....
VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, p. 07).

Entretanto, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, no corpo da LDB, não representou avanços, uma vez que esta reflete as intenções contraditórias que dominaram os processos de discussões, negociações e pressões de interesses divergentes presentes na elaboração dessa lei da educação (HADDAD, 1998).

O grande desafio que se inscreve, para essa modalidade de ensino, é a formulação de políticas públicas que leve em conta os sujeitos para o qual se volta, respeitando as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e adulto, em situação de aprendizagem escolar.

É nesse sentido que, no decurso dos eventos preparatórios à V Conferência Internacional sobre Educação para Adultos

– V CONFITEA –, foi criado o Fórum de Educação de Jovens e Adultos – EJA, em 1996, no Rio de Janeiro, existente atualmente em todos os estados do Brasil. Reconhecido pelo MEC, desde 2004, como interlocutor de políticas públicas, defende a educação de jovens e adultos como um processo que não se reduz à alfabetização, nem à escolarização, mas que se faz ao longo da vida, de acordo com a Declaração de Hamburgo, firmada em 1997, na Conferência acima citada.

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem formal e informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, - enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p.42).

Mesmo com os limites e contradições evidenciados, é importante reconhecer que no período pós-LDBEN, o país apresentou avanços significativos em alguns indicadores educacionais, contudo, chega ao século XXI ainda com déficits a serem superados. (IRELAND, 2004).

Segundo dados do IBGE, constantes no documento base do PROEJA, apesar de ter havido, em 2006, uma redução de 3,8 % do índice de analfabetismo em relação a 1996, ainda persiste um quadro de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país. Ainda que tenham sido reduzidas as taxas de analfabetismo em todas as regiões do país, existem profundas variações entre elas, destacando-se a região Nordeste, que chegou em 2006, com 7,6 milhões de analfabetos, apresentando, portanto, o pior índice da federação brasileira. (BRASIL, 2007).

Foi observada, no período de 1996 a 2006, a ocorrência de uma melhoria na média de estudo da população de 15

anos ou mais, nas diversas regiões do país, com um aumento geral de 1,4 anos de estudo, no cômputo geral, sendo que a região Nordeste apresentou 2,1 anos de estudo a menos que o Sudeste. (BRASIL, 2007).

Com relação à oferta da EJA no ensino fundamental, em cursos presenciais, houve um aumento de 59% do conjunto da matrícula, dos anos de 1996 a 2006. Já no ensino médio, houve um considerável crescimento de 344% de 1997 a 2006. (BRASIL, 2007).

No Estado do Maranhão, ainda segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo funcional declinou 9,6% no período de 2000 (46,8) a 2006 (37,2). Esta taxa é definida como o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos de estudo, incluindo-se as pessoas sem nenhum grau de escolaridade. Foi constatado um significativo crescimento do número de concluintes da EJA no período de 1999 a 2005, principalmente no ensino médio. (BRASIL, 2007).

Contudo, apesar do crescimento ocorrido nos últimos anos, o atendimento através EJA ainda é pouco significativo diante da demanda apresentada pela população jovem e adulta.

No primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio da Silva, no período de 2003 a 2006, a EJA ganha maior destaque que nos governos anteriores da Nova República, sem que, contudo, fossem instituídas mudanças substantivas na organização dessa modalidade educativa, que historicamente expressou-se com uma organização política e pedagogicamente frágil, marcada pelo aligeiramento e voltada, predominantemente, “à correção de fluxo e redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento.” (RUMMERT, VENTURA, 2007, p.33).

No contexto das iniciativas voltadas para a EJA nesse período, pode ser destacada a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), composta por departamentos e coordenações responsáveis pela implementação de políticas voltadas para segmentos da sociedade brasileira que se encontram em situação de exclusão social e pela condução de processos educativos voltados

para a garantia de qualidade de vida da população. Destacamos, ainda, a implantação de diferentes programas, como: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM –, o Programa Brasil Alfabetizado, o Projeto Escola de Fábrica e o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o qual será abordado a seguir.

O Proeja como Alternativa de Formação do Trabalhador No CEFET-MA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, instituído pelo Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), o qual foi, posteriormente, revogado pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, constitui-se um programa

orientado à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio) à educação geral (no nível fundamental e médio), na modalidade consagrada a jovens e adultos. (MACHADO, 2006, p.36).

Com a denominação inicial de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, voltava-se para o atendimento da demanda de jovens e adultos por educação profissional técnica de nível médio. Os questionamentos apresentados quanto ao campo de abrangência e aos princípios epistemológicos desse programa apontaram

[...] a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. (BRASIL, 2007, p.12).

Com base em alguns desses questionamentos, o decreto originário foi revogado e promulgado em 2006, o Decreto Nº

5.840, que trouxe mudanças importantes para o Programa, como: a ampliação da abrangência do nível de ensino, com a inclusão do ensino fundamental e a expansão do espaço de sua oferta, o qual além das instituições federais de educação profissional e tecnológica poderia ser adotada, também, pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como, pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

O documento atual mantém a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio (art. 1º, § único, I, II) e, ao mesmo tempo, avança no que diz respeito a cargas horárias, anteriormente definidas em no máximo 1.600 horas e 2.400 horas, respectivamente, o que causou sérias críticas por parte da comunidade acadêmica.

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que definir-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.109).

Dessa forma, no atual documento regulador do PROEJA, o termo carga “horária máxima” foi substituído pelo de carga “horária mínima”. Assim, os cursos orientados à formação inicial e continuada de trabalhadores devem ter no mínimo 1.400 horas, que incluem, pelo menos, 1.200 horas para educação básica e 200 horas para a formação profissional. Os cursos destinados à formação técnica de nível médio articulados com o ensino médio na modalidade EJA, por sua vez, terão

pelo menos 2.400 horas, das quais 1.200 horas devem ser preservadas para a educação básica, à qual se acrescenta a carga horária mínima correspondente à área profissional da habilitação oferecida.

Machado (2006) chama a atenção para o fato de que ambos os cursos, além do atendimento às exigências da formação técnica, devem garantir a sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal.

Nessa direção, os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, articulando-se ao ensino fundamental ou médio, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, -conforme preconiza o Decreto Nº 5.154/2004 que regula a educação profissional ao apontar que:

[...] a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de diferentes formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...] (BRASIL. Decreto Nº 5.154/04, Art. 4º, § 1º, I, II). (BRASIL, 2004, p. 02).

Machado (2006), sem desconsiderar os avanços que este documento apresenta para a educação profissional, ao permitir a articulação do ensino médio e técnico em um currículo integrado, critica a outra possibilidade de organização curricular, concomitante, por sinalizar a separação do ensino

técnico em relação ao ensino médio, que se realizam em currículos separados.

Sobre currículo integrado, Ciavatta nos apresenta contribuições, quando diz que o termo integrar tem o sentido de completude,

[...] de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.84).

Um desafio que se coloca a partir desse entendimento de integração é a organização de um currículo que vá além de uma simples preparação para uma ocupação específica no mercado de trabalho, e postule a

vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. (MANFREDI, 2003, p.57).

Foi essa compreensão que esteve na base das discussões iniciais que permearam a elaboração do Decreto Nº 5.154/2004, sinalizando as categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia como eixos norteadores do currículo e das práticas pedagógicas dos cursos de educação profissional. Tal entendimento não foi considerado pelo Parecer CNE/CBE Nº 39/2004 (consolidado na Resolução CNE/CBE Nº 1/2005), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais às disposições do referido decreto. Ao considerar que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de natureza diversas, abriu o leque para a independência entre a formação geral e a específica, ao invés da integração. Na mesma direção, economiza a carga horária mínima exigida para os cursos integrados.

A decisão de assumir o PROEJA como uma política pública consistente, voltada para a formação do trabalhador, jovem e adulto, remete às instituições de ensino o desafio de ir além do que preconizam esses instrumentos legais. É fundamental

firmar o entendimento de que a educação é direito de todos e que pode contribuir para a inserção social e laboral daqueles que historicamente ficaram à margem na sociedade. É necessário, portanto, viabilizar uma formação que se constitua ponto de intersecção entre o mundo do trabalho e o mundo da educação, promovendo uma “qualificação social e profissional [que se expresse] em ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho, [...] com efetivo impacto para a vida.” (BRASIL, 2007, p.46). Ou seja, uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o trabalho.

Por outro lado, é importante que fique esclarecido, como diz Moura (2006), que não significa que os sujeitos que passarem por um processo formativo dessa dimensão terão garantia de emprego ou melhoria material de vida. O que se abre são as possibilidades de se enriquecerem com outros referenciais culturais, sociais, históricos, laborais, construindo, nessa direção, condições de realizar a leitura de mundo, estando e compreendendo esse mundo, como sinalizou Paulo Freire.

Isso significa que a implantação do PROEJA remete ao enfrentamento de grandes e complexos desafios. Inicialmente, é necessário superar a perspectiva assistencialista e compensatória que subsidia a maioria dos cursos de educação de jovens e adultos em decorrência do entendimento de que essa modalidade educacional integra um sistema de ensino paralelo, independente e inferior ao sistema regular. Igualmente, é indispensável criar condições inovadoras e criativas que dê conta de promover a interlocução entre os três campos envolvidos no programa: a educação básica (ensino fundamental e médio), a educação profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e a educação de jovens e adultos.

O Decreto Nº 5.840/06, no Art. 1º, § 4º prevê que

os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. (BRASIL, 2006, p. 01).

A esse respeito, Machado esclarece que,

Para estruturar cursos do PROEJA, as instituições precisam enfrentar e dar respostas criativas para desenho e desenvolvimento curriculares inovadores. Essa tarefa representa, de fato, um grande desafio à criatividade das instituições, dos docentes e dos especialistas envolvidos, particularmente quando se trata da opção de oferta integrada do Ensino Médio na modalidade EJA à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturas curriculares com níveis mais complexos de regulamentação. (MACHADO, 2006, p.40).

Nesse sentido, a referida autora chama a atenção para o caráter multidimensional da proposta pedagógica desses cursos, que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional, simultaneamente.

Importa assumir a perspectiva do trabalho como princípio educativo, o que demanda por parte do coletivo dos sujeitos envolvidos na elaboração da proposta, o entendimento do mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, filosóficos, sociais, políticos, culturais, geográficos, matemáticos, físicos, químicos, dentre outros. Isso significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática, entre ensino/pesquisa. Ou seja, é necessário integrar conhecimentos gerais e específicos, mediados pelo trabalho.

Ao discutir sobre o tratamento de conhecimentos gerais e específicos, em um currículo integrado, Ramos (2005, p.120-121) chama a atenção para o fato de que, em um currículo dessa dimensão,

nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos da produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica.

Outro aspecto evidenciado por Machado, quanto à organização curricular acima abordada, diz respeito à necessi-

dade de que seja considerada a pluralidade e especificidade da educação de jovens e adultos e dos sujeitos para a qual se volta, sem descuidar das exigências didático-pedagógicas da educação profissional. Sinaliza, assim, alguns pontos de partida, sob os quais devem assentar-se a construção de um currículo inovador para o PROEJA, tais como:

a) Conhecer os segmentos de jovens e de adultos para os quais a ação educativa se dirige: suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; b) Considerar toda e qualquer bagagem anterior à escola: os valores e os conhecimentos prévios adquiridos por estes públicos em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho; c) Reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como caminhos diferentes de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política; d) Considerar que a capacidade de aprendizagem destes segmentos é potencialmente capaz de apropriação de conteúdos científicos e formais; e) Ter, como resultado, a ampliação da capacidade destas pessoas de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado para suas vidas; f) Respeitar o direito que elas têm de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na lida de seu cotidiano. (MACHADO, 2006, p.45).

Configura-se, dessa forma, o reconhecimento de que os alunos do EJA têm singularidades que devem ser respeitadas: apresentam trajetórias escolares descontínuas, caracterizam-se por encontrar-se em uma faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado e, ao mesmo tempo,

são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, [gênero, etnia], conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). (BRASIL, 2007, p.45).

A consolidação de um currículo nessa perspectiva remete também à análise do papel, formação e prática pedagógica do sujeito professor inserido no programa. A Lei Nº 93.94/96, no

Capítulo VI, que trata “Dos Profissionais da Educação”, afirma, no Artigo 61, a necessidade da formação de profissionais da educação para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Contudo, é importante reconhecer que, apesar de esforços por parte de sistemas e instituições de ensino, com relação à formação continuada de professores e gestores para atuarem na EJA, os resultados têm-se mostrado muito tímidos. No que se refere à formação inicial em nível superior, existe ainda uma grande lacuna nas licenciaturas quanto à valorização dessa modalidade de ensino como lócus de formação específica. A exemplo da formação de professores para as áreas profissionais que, historicamente, repousaram em projetos de segunda ordem, as medidas voltadas para a EJA têm sido precárias e pontuais, dificultando os processos e resultados desses campos formativos.

Redimensionar essa realidade, visualizando potencializar a construção de um caminho fértil para o PROEJA, é um outro desafio que se coloca, pois embora o docente não carregue em si a responsabilidade dessa construção, qualquer decisão nesse sentido, passa, necessariamente por ele. A esse respeito, Pimenta (2002) alerta que a formação docente, inicial e continuada deve ser compreendida não como custo/despesa, mas como investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico, que deve ter a participação de todos, pois os benefícios são extensivos aos que nela estiverem envolvidos e ao contexto para o qual se volta.

Sobre essa possibilidade, o Governo Federal acena para a realização de 15 cursos de pós-graduação *lato sensu*, distribuídos nos diversos estados brasileiros, voltados para a capacitação de 15.000 profissionais que estão em exercício no ensino público, para atuarem na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA.

Todas essas questões exigem das instituições que adotarem o programa, sem ignorar os limites que certamente

lhes cercam, buscar, coletivamente, possibilidades que lhes permitam assumi-lo com a dimensão que o caracteriza.

As instituições federais de educação profissional, por força do Decreto que institucionaliza o PROEJA, têm que abrigar o programa, uma vez que este determina no Art. 2º, que as referidas instituições devem implantá-lo até o ano de 2007. Além disso, institui no Art. 5º, § único, que as

áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006, p.2).

Foi, nesse cenário, que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET - MA, atualmente em processo de transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET -, implantou, desde 2006, cursos do PROEJA, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio.

Essa instituição faz parte do contexto educacional maranhense desde 1909, inicialmente como escola de aprendizes e artífices, assumiu a condição de Escola Técnica Federal em 1965 e foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, através do Decreto Nº 7.863/89, que lhe conferiu novas e complexas atribuições no campo de uma prática educativa alinhada às novas demandas do processo produtivo moderno. Em 2007, desencadeou o processo de discussão sobre o novo modelo institucional IFET, o qual, em 2008, obteve aceitação por parte do coletivo da instituição.

Em outubro, iniciou na instituição sede, a primeira turma do curso de Técnico em Alimentos na modalidade de Jovens e Adultos. Nesse curso, foram ofertadas quarenta vagas e o ingresso dos alunos se deu através de um processo seletivo classificatório, com a isenção da taxa de matrícula.

Muitos dos alunos ingressantes já haviam frequentado o ensino médio, outros já haviam concluído o ensino funda-

mental supletivo, e o que existe em comum, é o fato de que todos estavam afastados da escola há bastante tempo. É um grupo heterogêneo, marcado pela diversidade em termos de gênero, etnia, ocupação, história e experiência de vida, representações e expectativas, bem como, amadurecimento intelectual e ritmo de aprendizagem.

O curso em párrafo tem 2.920 horas, sendo que 1.600 correspondem aos conteúdos das áreas curriculares da Base Nacional Comum, voltados à formação geral do ensino médio. Outras 1.320 horas compõem os saberes da formação específica da área profissional.

No contexto de ampliação dessa instituição de educação profissional e tecnológica, novas experiências começaram a acenar. Dessa forma, em 2007, outros cursos do PROEJA foram implantados nas Unidades de Ensino Descentralizados – UNEDs - do CEFET-MA, como foi o caso do curso de Edificação, em Imperatriz, o de Secretariado Escolar nos municípios de Zé Doca e Buriticupu e, ainda, o de Técnico de Vendas, também em Buriticupu. Para o 2º semestre do ano de 2008, está previsto o início dos cursos de Artesanato e de Evento, na UNED São Luís, bem como, o de Gerenciamento em Unidades de Alimentação, na cidade de Açailândia.

Conforme evidenciado, a experiência do PROEJA, no CEFET-MA, ainda está em construção. Os limites existem, mas ao seu lado, também, as possibilidades. A análise do que até agora foi vivenciado sinaliza que a implantação desse programa por essa instituição representa um avanço frente aos desafios que a EJA, historicamente, tem enfrentado na realidade educacional maranhense, na medida em que pode contribuir para a viabilização e ampliação dos espaços de escolarização e formação profissional da população jovem e adulta do estado.

Cabe, portanto, assumir o desafio de dar continuidade à experiência, tendo a gestão democrática, o trabalho coletivo, a formação continuada e o planejamento participativo como princípios balizadores.

Referências

- BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da união sobre a educação de jovens e adultos analfabetos. In: REUNIÃO ANUAL, 19, ANPED, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n. 248, dez., 1996, p. 27.833-27.841, 1996.
- _____. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Revoga o Decreto Nº 2.208/1997. Brasília, 2004.
- BRASIL. Decreto Nº 5.478 de 24 de junho de 2005. *Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA*. Brasília, 2005.
- _____. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. *Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências*. Brasília, 2006.
- _____. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cortez, v. 26, n. 92, out. 2005.
- HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.
- IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos- V CON-

FITEA. IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004*. Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

MACHADO, Lucília. PROEJA. o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *Boletim*, Rio de Janeiro, Secretaria de Educação a Distância/MEC. *Programa Salto para o Futuro*. n. 16, set. 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *Boletim*, Rio de Janeiro, Secretaria de Educação a Distância/MEC. *Programa Salto para o Futuro*. n. 16, set. 2006.

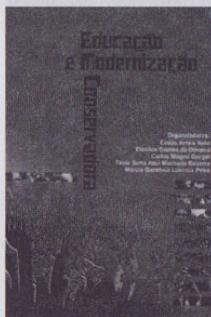
PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisadores e didática*. Campinas: Papirus, 2002.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996/2004*. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas pública para educação de jovens e adultos no país: a permanente (re) construção da subalternidade- considerações sobre o Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Revista Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

Coleção LABOR



Educação e Modernização Conservadora

Enéas Arrais Neto, Elenilce Gomes de Oliveira, Carlos Magno Gurgel et al. (Organizadores)

Edições UFC

Fortaleza, 2006



Trabalho, Filosofia e Educação no Espectro da Modernidade Tardia

Adriana e Silva Sousa, Elenilce Gomes de Oliveira, Francisca das Chagas Silva Lima et al. (Organizadores)

Edições UFC

Fortaleza, 2007

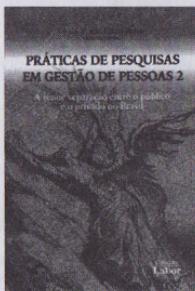


Trabalho capital mundial e formação dos trabalhadores

Antônia de Abreu Sousa, Enéas de Arújo Arreis Neto, Jean Mari Felizardo et al. (Organizadores)

Editora Senan, Edições UFC

Fortaleza, 2008



Práticas de Pesquisa em Gestão de Pessoas 2: a tênua separação entre o público e o privado no Brasil

Lydia Maria Pinto Brito (Organizadora)

Edições UFC

Fortaleza, 2008

PIACHADO, Lucília (Org.), o subtitulado social: o desenho, a formação, o gênero, São Paulo, Sumaré, 2009.

Trabalho, Educação e Arte: Encontros, Desencontros e Realidades

Antônia de Abreu Sousa, Elenilce Gomes de Oliveira (Organizadoras)

Edições UFC

Fortaleza, 2010



Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Antônia de Abreu Sousa, Cláudio Ricardo Gomes de Lima, Elenilce Gomes de Oliveira (Organizadores)

Edições UFC

Fortaleza, 2011

PIACHADO, Lucília (Org.), *Trabalho, Educação e Arte: Encontros, Desencontros e Realidades*, Fortaleza, 2010.

PIACHADO, Lucília (Org.), *Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil*, Fortaleza, 2011.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.

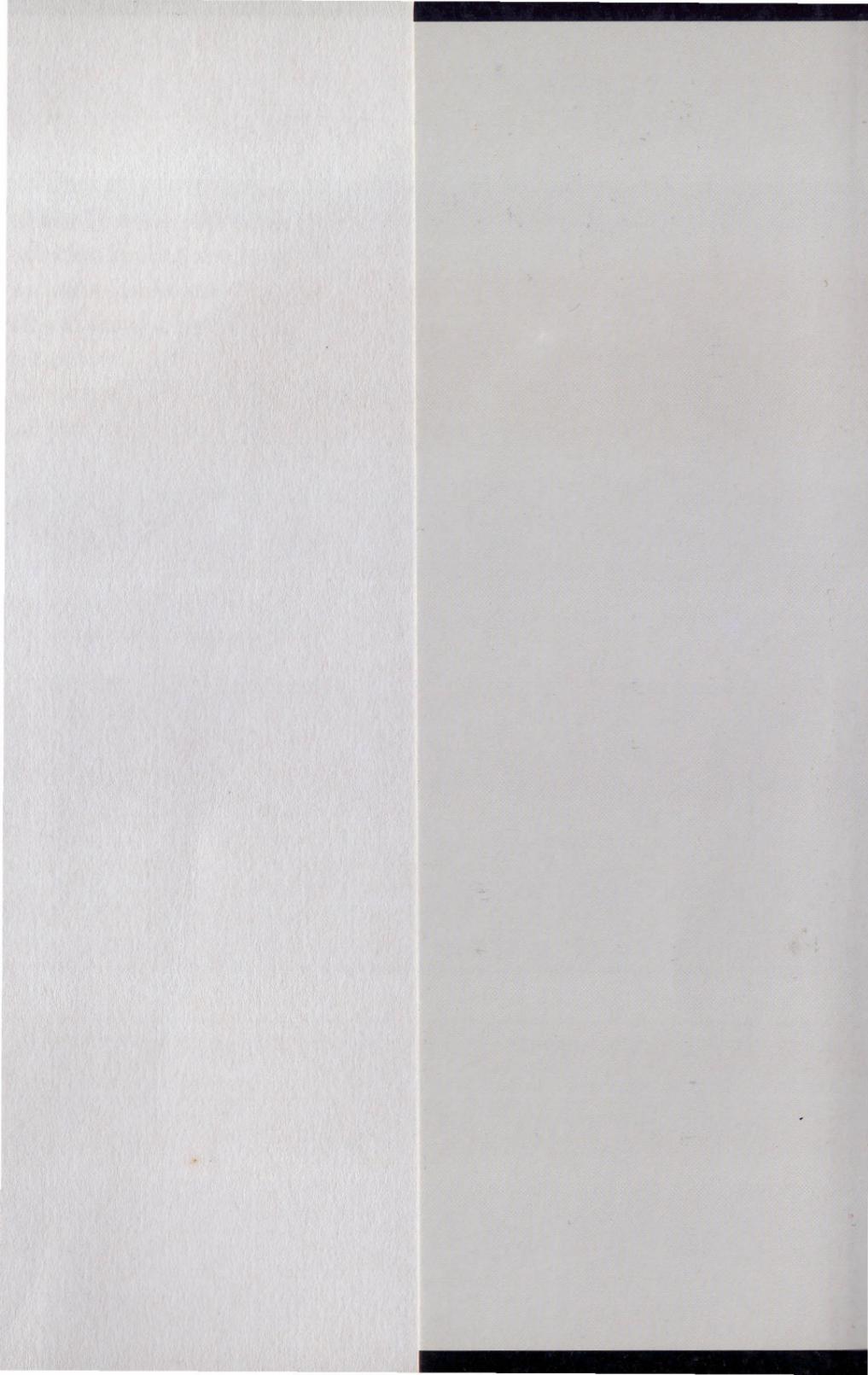
RAMOS, Náuse, Possibilidades e desafios na organização curricular integrado, in PIACOTTO, Caudinei, Náuse, Ramos, Náuse, (Orgs.), *Políticas de ensino e aprendizagem: reflexões e pesquisas*, Rio de Janeiro, 2007.



**IMPRENSA UNIVERSITÁRIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**

Impressão e Acabamento

Av. da Universidade, 2932 - fundos - Benfica
Fone/Fax: (85) 3366.7485 / 7486 - CEP: 60020-181
Fortaleza - Ceará - Brasil
iu@ufc.br / iu.arte@ufc.br



Os estudos aqui apresentados pelo Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR) confirmam que somos resultado de múltiplas determinações e nos tornamos humanos mediante a descoberta dessas determinações e das ações que empreendemos sobre elas, ou seja, tornamo-nos sujeitos de ação e reflexão quando mediados pelo conhecimento, somos capazes de compreender as condições presentes na sociedade e lutar para superá-las. Isto ocorre porque somos seres humanos, construídos no conjunto das relações sociais de produção, ou seja, pela forma como nos organizamos para produzir a nossa formação social, política, cultural, moral e ética.

Profª. Drª. Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão

ISBN 978-85-7282-497-2

