Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas

Organizadores:
Carlos Lucena
Adriana C. Omena dos Santos
Antonio Bosco de Lima

NAVEGANDO

Adriana Omena
Antônio Bosco de Lima
Carlos Lucena
Orgs

Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas.

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia
Navegando Publicações
2016

NAVEGANDO

Navegando Publicações
CNPJ – 978-85-92592-00-4
NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial
Anselmo de Alencar Colares
Carlos Lucena
Dermeval Saviani
Gilberto Luiz Alves
José Carlos de Souza Araújo
José Claudinei Lombardi
José Luis Sanfelice
Lívia Diana Rocha Magalhães
Mara Regina Martins Jacomeli

Copyright © by autores, 2016.

LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de.
C195 Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas / Carlos Lucena; Adriana Cristina Omena; Antônio Bosco de Lima. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016

ISBN: 978-85-92592-01-1

1. Trabalho. 2. Estado. 3. Educação. I. Título. II. Série.

CDD – 190

Preparação dos originais – Lurdes Lucena
Capa – Projeto Gráfico e Diagramção – Ambienta Assessoria de Comunicação & Marketing – Eduardo Fernandes
Revisão – Antônio Bosco de Lima

Índices para catálogo sistemático

Economia	330
Educação	370
Ciência Política	320

Sumário

Apresentação 07
Introdução 13
Parte 1 – Estado e sua materialidade em políticas sociais 19

O Estado classista e o pde como expressão de dominância 21
Jeovandir Campos do Prado
Neoliberais, políticas sociais e a educação. 37
Wander Luís Matias
Antônio Bosco de Lima
A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels 55
Mario Borges Netto
Carlos Lucena
Ética e pesquisa em educação e trabalho: algumas considerações 83
Cílson César Fagiani
Robson Luiz de Fra
Parte 2 –Educação e Trabalho nas pesquisas acadêmicas 99

Educação a distância no contexto das mudanças oriundas da reestruturação produtiva do capital: novas demandas e a ressignificação do trabalho docente 101
Luciana Charão
Adriana C. Omena Santos
A fundação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no contexto de expansão da educação superior 133
João dos Reis Silva Junior
Eliane Cleide da Silva Czernisz
Educação e desenvolvimento rural: PROJOVEM CAMPO – saberes da terra, saberes de minas, no contexto do PDE 2007. 153
Fabiano de Moura Goulart
Fabiane Santana Previtali
Mudanças no mundo do trabalho e algumas no trabalho docente 171
Rúbia Mara Ribeiro Dias
Adriana C. Omena Santos
Formação continuada no estado de mato grosso no contexto das políticas públicas educacionais 197
Márcia Regina Gobatto
A juventude na periferia: expectativas e possibilidades na afirmação e negação da condição juvenil 213
Douglas Gonsalves Fávero
Sérgio Paulo Morais

Fundação
Biblioteca Nacional

International Standard Book Number
isbn
Agência Brasileira

Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas.

Adriana Omena
Carlos Lucena
Antônio Bosco de Lima
Organizadores

Cílson César Fagiani
Eliane Cleide da Silva Czernisz
Fabiane Santana Previtali
Fabiano de Moura Goulart
Jeovandir Campos do Prado
João dos Reis Silva Junior
Luciana Charão
Márcia Regina Gobatto
Mario Borges Netto
Robson Luiz de França
Rúbia Mara Ribeiro Dias
Wander Luís Matias

HISTEDBR

NAVEGANDO

Apresentação

É preciso reconhecer que profundas transformações estão a ocorrer nas últimas décadas. Desde aquelas de caráter tecnológico, passando pela reordenação das mais diversas sociedades no quadro das suas relações, no lugar que ocupam no mercado e no mundo do trabalho, até as que impactaram as políticas educacionais implementadas pelas Agências e são praticadas pelos governos locais.

No Brasil, os últimos governos se revelaram bastante empenhados em cumprirem o ideário educacional que se tornou hegemônico. O pensamento crítico ao referido ideário, não hegemônico, tenta resistir. Resiste pela denúncia, pelas tentativas de obter um conhecimento científico da realidade, por atitudes políticas e também com movimentos sociais de luta por direitos.

Dentre tantas bandeiras possíveis de serem assumidas, a defesa da escola estatal gratuita, laica, universal e de qualidade, apesar de já antiga, parece ser aquela que, a cada dia, torna-se mais atual. Na onda de privatizações de toda ordem, a escola estatal agoniza e vai cedendo espaços ao setor privado. E o setor privado avança, inclusive com a solidariedade dos recursos públicos/estatais que o estimula. São verdadeiras parcerias público-privadas. Um exemplo clássico é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), definido como "um programa do Ministério da Educação destinado a financiar instituições não gratuitas". O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o agente operador do Programa (www.sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html). Então, é possível compreender que uma revista possa, na parte que dedica a *Comércio*, anunciar a seguinte matéria: *Brasil detêm recorde mundial de empresas lucrativas de ensino*. São 2081 organizações com fins lucrativos. Quantidade que não corresponde a qualidade do ensino e da pesquisa exigidos pelo país (www.carosamigos.com.br). O que falar do Prouni? O título é pomposo: *Programa Universidade para todos*. Sua definição: "É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior" (www.siteprouni.mec.gov.br).

O FIES e o PROUNI são recursos públicos que estão sendo sonegados à escola estatal e que acabam viabilizando que o setor privado educacional seja cada vez mais controlado pelo capital financeiro.

Uma significativa demonstração de como a política educacional incorpora a ótica dos interesses dominantes está no Todos pela Edu

cação (www.todospelaeducacao.org.br), no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 – (www.portal.mec.gov.br), no Plano Nacional de Educação – 2014 (www.pne.mec.gov.br), muito explicitamente no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/pronatec) e no Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo (www.emater.go.gov.br/w/3330). O resultado da formação implementada é sempre em detrimento das classes trabalhadoras. O capital concebe a educação que lhe é conveniente e o Estado, com governos que se sucedem, executa as ações necessárias. Não há descaso. Não há omissão. Existe um projeto de sociedade em construção que privatiza o ensino com a ajuda do recurso público, que transforma as universidades em prestadoras de serviço, que impinge uma alfabetização funcional à formação do trabalho simples no ensino fundamental e médio – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. (www.pacto.mec.gov.br).

Chega a ser impressionante o elevado número de programas e projetos estabelecidos para a execução das políticas educacionais em curso. Uma rápida visita aos sites oficiais nos indica a existência de centenas deles. Tem-se a impressão de que nenhum aspecto da educação, em todos os níveis e modalidades, vem sendo esquecido. Destaque muito especial à Educação a Distância e Formação de Professores. "A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (www.portal.mec.gov.br). Para a Formação de Professores ganhou corpo quantitativo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – "um Programa emergencial" que fomenta turmas especiais de Licenciatura, segunda Licenciatura e Formação Pedagógica (www.capes.gov.br).

Em paralelo, mas, ao mesmo tempo, tudo imbricado, os docentes tiveram que estabelecer lutas jurídicas para minimamente terem o Piso salarial do magistério respeitado pelos governantes que o coordenam.

Em janeiro de 2015 o Piso foi reajustado para R$ 1917,78, "vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio modalidade normal, com jornada de 40 horas semanais" (www.mecsrv125.mec.gov.br). Em 2014, ano da realização do campeonato mundial de futebol no Brasil, a In-

ternet registra, aqui também às centenas, as greves de docentes pelo Brasil inteiro. O "Brasil, Pátria Educadora", da presidente recém-assumindo seu segundo mandato, seja lá o que isso possa significar, não parece promissor às mudanças sociais e educacionais qualitativas.

Temos, portanto, motivos muito relevantes para pensar a realidade que está nos produzindo. Queremos preservar a possibilidade de agirmos como sujeitos da história e não sucumbir sob um pensamento único, que vem homogeneizando nossas percepções. É preciso resistir e continuar disseminando utopias possíveis. Para isso, a presente coletânea é fundamental, ao esmiuçar referenciais teóricos e aspectos concretos da política educacional e sob o patrocínio maior do tema Trabalho, sociedade e educação.

Ao se iniciar a leitura do presente livro, é possível logo observar que o uso de uma teoria e autores clássicos é benéfico para a compreensão da realidade dos dias atuais. Definindo-se com clareza a natureza do Estado contemporâneo e suas relações com o conjunto da sociedade, torna-se possível decifrar a orientação impingida às políticas educacionais. Por sua vez o conjunto da sociedade não é tomado como algo homogêneo mas, sim, um imbricado campo de contradições. Resultam das contradições sociais forças hegemônicas que, supostamente representantes de todos os interesses, direcionam as políticas sociais para a obtenção de resultados que lhes sejam os mais favoráveis possíveis. E se resgata então, pela análise, a compreensão de que a História ainda não suprimiu a luta de classes. O *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE* – é desmascarado pela revelação das suas marcas ideológicas, pela contrariedade entre o discurso e fins realmente visados e pelo alicerce material no capital, na lógica de mercado e que privilegia o setor produtivo privado.

Bem, um outro texto da Coletânea discorre sobre as implicações da globalização econômica do modo de produção capitalista. Com as transformações do mundo da produção, do mundo do trabalho e, sob a orientação dos princípios neoliberais, se impuseram as demandas para que se realizasse as Reformas dos Estados. A seu modo os governos brasileiros embarcaram também naquela empreitada. Por conta do novo modelo de Estado se redefiniram as políticas sociais e, dentre elas, a política educacional. Ampliou-se, sobremaneira, as chamadas políticas compensatórias, ou seja, aquela infundada perspectiva de que o modo-de-produção capitalista pode ser mais justo e, consequentemente, menos cruel. É, no quadro assim delineado que se evidencia a situação do *Surdo*, em especial em relação à educação. A abordagem da legislação pertinente e o posicionamento crítico dos autores levam a um desafio político-pedagógico: "quais os melhores

meios para uma educação verdadeiramente transformadora inclusive para os surdos? … Quais são as maneiras de a comunidade surda reivindicar seus direitos de participação?".

A seguir, um emblemático capítulo traz as reflexões marxianas (Marx e Engels) sobre a *instrução dos trabalhadores*. Emblemático porque se utiliza, como no início da obra, de textos clássicos consagrados, o que a moda atual parece não valorizar e, porque exercita meticuloso esforço para apresentar as referidas reflexões. Como se sabe, a obra marxiana não tem a sua centralidade assentada na educação ou na escola, no entanto, há escritos que direta ou indiretamente tocam nesses temas. Foi organizada uma referência aos principais textos, uma interpretação deles com a historicidade necessária e extraindo considerações que são indicativas para os dias de hoje.

Vê-se com clareza o que Marx e Engels entendiam por educação, por educação de classe, por educação dos filhos da classe operária, por educação e um projeto revolucionário para uma nova sociedade. Nas contradições do Estado capitalista fica inserida a luta pela educação pública universal, laica e gratuita. Na busca da formação unilateral destacam-se as dimensões intelectual, física e técnica.

Considerando que os autores do capítulo prestam uma relevante contribuição também didática na apresentação da temática, ressalto o desafio que fazem: centralizar o marxismo e sua relação com a educação como objeto de estudo para melhor compreender as nuances e transformações pelas quais a educação e o ensino brasileiro passaram e, ainda passam, determinadas pelo movimento do capital.

Na sequência temos uma reflexão sobre a delicada e pertinente questão dos aspectos éticos relacionados à pesquisa educacional. A pergunta dos autores é: "*como fazer pesquisa em educação com ética?*", pois o desafio é: "… manter a integridade do sujeito da pesquisa, ou seja, o Homem em sua diversidade sociocultural e educacional e a independência do pesquisador, livre de censura e constrangimentos de ordem política ou econômica". A exposição explora as relações entre o processo de humanização, a educação e a ética. Há ainda a análise dos aspectos práticos da condução da pesquisa em educação e a defesa de uma ética norteadora da pesquisa educacional pautada "pela crítica contundente das formas ideológicas e concretas das condições de exploração do homem pelo homem".

As pesquisas empíricas que completam a Coletânea são todas de teor crítico e com referenciais teóricos próximos. Elas se arvoram por caminhos que buscam uma compreensão das mudanças macro em ocorrência nas últimas décadas do modo-de-produção capitalista, das condições da classe trabalhadora, com algum destaque para os

trabalhadores da educação e das Reformas de Estados ou dos Estados já reestruturados. E, face a tal situação macro, as novas políticas educacionais, aqui abordadas pelos seguintes focos: a educação à distância e a ressignificação do trabalho docente (o Tutor? O Sistema Universidade Aberta do Brasil); a fundação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no contexto da expansão da educação superior que ocorre influenciada pelo capitalismo na sua versão financeira (REUNI); Educação e desenvolvimento rural: PROJOVEM – CAMPO; Mudanças no mundo do trabalho: algumas no trabalho docente e a Formação Continuada no Estado de Mato Grosso.

A presente Coletânea é, então, uma contribuição teórica e de análise empírica de alguns dos aspectos da atual política educacional desenvolvida no Brasil. A sua leitura, com certeza, trará significativos elementos de compreensão dessa realidade viabilizando que as ações pela transformação possam ser mais orgânicas e coerentes.

José Luís Sanfelice
Prof. Titular em História da Educação – aposentado da Unicamp

Introdução

Este livro é uma coletânea de textos desenvolvidos junto às temáticas de Trabalho, Sociedade e Educação[1]. Nasce do esforço coletivo de pesquisadores que centram suas investigações em objetos acerca da relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista do mundo contemporâneo, construído historicamente pelas classes sociais antagônicas que lutam pela hegemonia de tal sociedade e que tem sido sacudido por transformações que tem alterado a forma de produzir a riqueza, a organização do Estado, o comportamento dos indivíduos e a relação destes com o trabalho e a educação.

Tais reflexões consideram, também, que atualmente a educação é parte representativa da vida em sociedade, bem como o fato de que o trabalho é a forma pela qual os indivíduos sentem-se inseridos e garantem sua sobrevivência em tal sociedade baseada na economia capitalista, em que a função primordial da educação formal é a socialização para o trabalho.

Com o intuito de organizar a leitura os artigos estão divididos em duas partes: a primeira que reúne reflexões acerca do Estado e sua materialidade em políticas sociais e a segunda que reúne relatos de pesquisa com objetos inseridos na relação de Trabalho e Educação.

A primeira parte do trabalho reúne quatro capítulos. O primeiro deles *"O Estado classista e o PDE como expressão de dominância"* apresenta um recorte que desnaturaliza alguns princípios e razões contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atinentes a sua formulação, elaboração e interesses ocultados na sua relação com o Estado. São apresentadas reflexões no fato de que sendo o PDE uma política pública (de caráter governamental) para campo educacional, os debates, compulsoriamente, se passam na arena teórica na qual estão inseridos o Estado capitalista e "sua vocação para o disfarce" como refere Boron (2010). As análises, apoiadas nas lições marxiana/engelsiana/leniniana, corroboram o caráter classista desse Estado. A leitura permite depreender que o PDE sofre a interferência de uma minoria privilegiada e, por conseguinte, pode ser considerado uma expressão de dominância.

---

1 Todos autores fazem parte da Linha Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, enquanto docentes pesquisadores ou alunos orientados ou foram alunos ou ainda tem contribuições para com a linha como professores visitantes/colaboradores.

O segundo capítulo *"Neoliberais, políticas sociais e educação"* discorre acerca das tendências governamentais, que seguem seus modelos e agregados a eles. Considera que há também direcionamentos de suas políticas que prometem, à população, "direitos" que nem sempre são efetivados em sua plenitude. Mudanças são anunciadas como capazes de tornar o convívio social humano mais suportável, mais equânime, porém não passam de adequações, ou aliviamento da miséria. A educação, como outros setores, sofre também com as alterações promovidas nas políticas públicas de governo. Os reflexos destas alterações chegam até grupos diferentes e cada um destes os assimila de formas particulares. Conceitos como o de participação, cidadania, igualdade se modificam dependendo de qual estratégia o governo assuma e os resultados são os mais variados possíveis. O texto discute alguns destes congregados surgidos com foco em um grupo específico: os surdos e sua educação.

O terceiro capítulo *"A Luta pela instrução pública na obra de Marxs e Engels"* discorre sobre como tais autores ofereceram notória contribuição para a análise crítica da sociedade capitalista. Tomando como referência as formas reprodutivas do capital expressas na exploração do homem pelo homem, construíram um arcabouço teórico que colocou em cheque as afirmações liberais expressas na edificação de um modelo de sociedade que consolidaria os homens mais avançados de toda a história da humanidade. Indo além da teoria do valor ricardiana, demonstram a existência de uma concepção de mundo e transformação da natureza manifesta na subordinação do trabalho ao capital ao qual a abstratividade do trabalho passou a ser controlada pelos interesses classistas burgueses. É a partir dessa afirmação que se constrói as reflexões marxianas sobre a educação. O texto ressalta que apesar de Marx e Engels não escreverem livros sobre a educação, suas reflexões a demonstraram como expressão dialética de uma concepção de trabalho reificada, e a educação, exposta de forma fragmentária em seus textos, como instrumento de apropriado pelo modo de produção vigente.

O quarto capítulo "*Ética e pesquisa em educação e trabalho: algumas considerações*" discorre acerca da preocupação com a ética na pesquisa em ciências humanas, especialmente na área da Educação, que é algo recente e vem suscitando uma série de questões que vão desde a pertinência de se pensar sobre a questão ética até as formas de sua normatização. Alerta que questão ética em pesquisas nas ciên-

cias humanas e particularmente nas pesquisas educacionais deve ser preocupação constante entre os pesquisadores. Não é o caso de negar a necessidade de normas e regras que regulamentem as pesquisas científicas qualitativas, mas preocupar-se que isso não seja apenas uma prática jurídica, muitas vezes meramente burocrática em busca de um controle ético. Tendo em vista essas questões, o artigo tem por objetivo trazer à luz alguns aspectos relacionados à pesquisa educacional, visando promover uma reflexão quanto à importância deste tipo de pesquisa, predominantemente qualitativa, e a interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

A segunda parte do livro reúne seis capítulos de relatos de pesquisa com objetos relacionados com a temática trabalho e educação. O primeiro deles *"A educação a distância no contexto da reestruturação produtiva do capital: a ressignificação do trabalho docente"* tem como objetivo apontar as mudanças sofridas no campo educacional em decorrência dos efeitos da globalização que, especialmente através do processo de reestruturação produtiva do capital, promove uma mudança das relações entre capital, trabalho e educação. São apontados como principais consequências deste processo a intensificação e a precarização do trabalho docente. E neste contexto é tomado o estudo da modalidade Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). As IPES estão sujeitas às normas do Sistema Universidade Aberta do Brasil(UAB) que promove a articulação entre a esfera federal, estadual e municipal para a oferta de cursos na modalidade EaD e, também, regula as atividades exercidas pelos profissionais que atuam na referida modalidade. O texto ressalta que, ainda que a Educação a Distância tenha sido regulamentada num plano mais geral, as atividades dos profissionais que atuam na EaD não são regulamentadas e estes não possuem vínculos empregatícios com as IPES nas quais atuam. Enfatiza, neste sentido, a atividade do tutor dada a importância desta no contexto da EaD e problematiza a regulamentação da profissão de tutor.

O segundo *"A fundação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no contexto da expansão da educação superior"* analisa a fundação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – no contexto de expansão da educação superior. Questiona as principais mudanças ocorridas nesse processo e discute a atual configuração da instituição. Inicia, apresentando a UTFPR em meio às recentes alterações ocorridas no processo de expansão da educação superior brasi-

leira, fortemente influenciada pelo capitalismo em sua versão predominantemente financeira, subsidiada pela reforma do aparelho do Estado. Entre os resultados, destaca que as principais alterações efetivadas na UTFPR desenvolveram-se notadamente, num primeiro momento, impulsionadas pela pós-graduação e encontram-se em consolidação com a implementação do REUNI, em que ocorre ênfase aos cursos de licenciatura e bacharelado. Além disso, houve aumento dos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu e fomento às atividades de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento científico e tecnológico orientado pelo capitalismo atual, processo que modifica a natureza do trabalho docente na instituição.

O terceiro relato de pesquisa *"Educação e desenvolvimento rural: PROJOVEM campo – saberes da terra, saberes de Minas, no contexto do PDE 2007"* problematiza a implantação e execução do Programa "ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas" à luz do Plano Nacional de Educação (PDE), a partir da análise crítica desenvolvida por Saviani (2009) sobre o referido documento. A questão central situa-se na adequação desta iniciativa enquanto concepção de política pública para o setor e busca subsídios para a caracterização dos sujeitos destas políticas no contexto das transformações recentemente ocorridas no meio rural em decorrência da expansão do capital internacional.

O capítulo *"Mudanças no mundo do trabalho e impactos no trabalho docente"* apresenta algumas reflexões sobre o mundo do trabalho e as atuais transformações na sua forma de organização, tendo como recorte a discussão sobre controle gerencial presente nos modelos de produção taylorismo/fordismo e toyotismo. Evidencia que no rol de interesses mercadológicos o trabalhador é expropriado do seu conhecimento, o trabalho permanece fragmentado e parcelado dentro da empresa e a implantação de novas formas de controle tende a manter o controle sobre o trabalhador. Nessa perspectiva, o novo modelo de administração do Estado implantado, a partir da reforma de 1995, segue a lógica de administração do mercado, buscando o controle dos resultados e reproduzindo as orientações/diretrizes da organização neoliberal.

O penúltimo *"Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais"* a formação continuada de professores é colocada em pauta neste estudo que tem por objetivo destacar o papel do Centro de Formação e Atualização dos Profissio-

nais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT) no contexto das políticas nacionais de formação. A pesquisa procura reconstituir cronologicamente a trajetória do referido centro, indicando o contexto de sua origem, seus objetivos, sua estrutura administrativa e orientação pedagógica. Os dados indicam que ocorreram mudanças na nomenclatura a partir dos posicionamentos assumidos em relação às suas finalidades. As análises indicam, também, que a iniciativa de criação do Cefapro/MT se deu no contexto de uma escola pública e posteriormente foi assumida como uma política de Estado para a formação continuada de todos os profissionais da educação.

Por fim, o capítulo "*A juventude na periferia: expectativas e possibilidades na afirmação e negação da condição juvenil*" analisa a experiência juvenil em uma ocupação urbana em Uberlândia – MG. Apoiado em um estudo empírico combinando as dimensões quantitativas (*survey*) e qualitativas (fontes orais), parte-se do materialismo histórico e do confronto entre teoria e evidências para compreender os modos de vida desses jovens na ocupação, suas necessidades, expectativas e possibilidades. Demonstra os limites e pressões sobre esses jovens a partir das situações de classe que vivenciam. Entretanto, sob os limites e pressões, a juventude é afirmada, sobretudo pela sociabilidade e grupos informais, com possibilidades colocadas e criadas de vivência da experiência juvenil, mesmo limitada pelas relações entre trabalho, família e educação.

Em suma, a obra em suas duas partes apresenta reflexões acerca de práticas e ações educativas à luz de um conjunto de argumentos, problematizações e pesquisas que demonstram como a reestruturação produtiva do capital resulta em impactos nas diferentes esferas e atividades relacionadas com educação na sociedade.

Os organizadores

Parte I

Estado e sua materialidade em políticas sociais

I

O ESTADO CLASSISTA E O PDE COMO EXPRESSÃO DE DOMINÂNCIA

Jeovandir Campos do Prado*

Alguns alinhavos sobre o PDE

O objetivo sugerido para este trabalho é pôr em relevo algumas questões inscritas na formulação, condução, intenção, interesses, desejos presentes, na elaboração de uma política educacional, no que concerne à função do Estado numa sociedade capitalista, cujo pano de fundo traz estampado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Gadotti (2008)[1], ao tecer algumas críticas ao PDE, oferece com elas, elementos que vão nortear nossas reflexões localizadas nas raízes que sustentam este Estado. De acordo com este autor, o PDE se tratou de um "Plano *sui generis*" que não foi "esperado" pela sociedade. Tampouco debatido por ela. Em que diferentes setores sentiram-se excluídos, enquanto outros, pertencentes a sociedade organizada (comercial) foram privilegiados.

Sem perder de vista nosso objetivo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente no dia 24 de abril de 2007, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é sedutor no seu discurso, ao reconhecer o caráter formativo da educação, ajuizada como fator reducente das desigualdades sociais e em harmonia com os objetivos constitucionalmente determinados com nação brasileira e, ainda, com a promessa de qualidade. Diante desses elementos, inquirimos, sendo o PDE uma política governamental pouco discutida com a grande maioria dos setores da sociedade e, por outro lado, expressão de uma minoria dominante, se trata de um projeto isento das

*Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Doutorado em Educação. Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação-GPEDE. E-mail: jeovandircampos@yahoo.com.br

1. A posição desse autor diante do PDE é um tanto emblemática (crítica e valorização), dada talvez pela sua estreita ligação com o Partido dos Trabalhadores (PT) deste a sua criação. Gadotti foi integrante da 1ª diretoria executiva da Fundação Wilson Pinheiro, fundação essa, de apoio partidário criada em 1981 pelo partido e extinta em 1990 devida a divergências dentro do próprio PT. Em outro momento, foi chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989-1990) no governo do PT e cuja prefeita, na época, era Luiza Erundina.

disputas de classe? O alinhamento a objetivos "constitucionalmente determinados" por si e per si já não denuncia tal expressão?

Diante dessas questões e de outras que porventura se imbricarem no debate posto, propomo-nos examinar os delineamentos que resultaram no Estado capitalista. Trazemos, para a cena destacada, as contribuições teóricas sobre o Estado classista exposto por Marx, Engels e Lenin, para nos ajudar na condução das discussões. O PDE, como parte dessa cena, ou seja, uma política social que retrata e refrata sua natureza social no capitalismo, nos dizeres de Lima (2010), "tal natureza é intrínseca ao próprio padrão de acumulação de capital, no qual a razão de acúmulo iguala-se à desapropriação de determinados bens de uma maioria em relação a uma minoria", pode ser útil para ressaltar os traços que dão contornos definidos para esse Estado classista.

Marx e Engels (1998), no *Manifesto do Partido Comunista,* põe-nos a par dos antagonismos de classes em todas as sociedades e, ainda, apresenta-nos o formato do que hoje conhecemos como políticas públicas. Afiançam que, "[…], para oprimir uma classe, é necessário assegurar-lhe ao menos as condições mínimas em que possa ir arrastando a sua existência servil" (p. 19). No caso de uma política educacional inserida num contexto, na qual as regras do jogo estão estabelecidas pela ordem mercantil, essa servilidade pode alcançar níveis alienadores.

O PDE como expressão de uma classe dominante

O Plano de Desenvolvimento da educação (PDE), lançado no segundo governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, propôs, em sua ambiciosa agenda, oferecer uma alternativa no que diz respeito à concepção de educação defendida, "a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo", com o escopo da construção da autonomia. Ao mesmo tempo, o PDE, prossegue Haddad (2007, p. 5) na defesa de seus argumentos, constitui "[…] mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação […], uma concepção alinhada aos objetivos *constitucionalmente determinados* à República Federativa do Brasil". (grifos nosso).

Um dos pontos nevrálgicos do PDE, já assinalado por Gadotti (2008), aparece na seletividade daqueles que foram eleitos para comporem o campo de escuta na sua elaboração. Setores inteiros foram

excluídos deste, em contrapartida, outros ditos organizados tiveram seu protagonismo resguardados. O "PAC da educação"[2] teve a contribuições importantes[3] do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), criado pela Lei n° 10.683 em maio de 2003, com competência de "assessorar o Presidente da República na formulação de políticas, diretrizes específicas apreciar de propostas de políticas públicas e de reformas estruturais […], com vistas a articulação das relações de governo com representantes da sociedade" (BRASIL, 2013).

Para um perfeito entendimento de nossas discussões, entre os conselheiros do CDES (sociedade eleita), estão presidentes de grandes grupos empresariais, executivos, diretores de grandes empresas e fundações, presidentes de entidades de classes, banqueiros, industriários e diversos segmentos.

Outro colaborador importante que esteve presente na elaboração do PDE foi o "Movimento Todos Pela Educação" (TPE)[4], que conta com mantenedores de peso, como o grupo Gerdau, Fundação Bradesco, Itaú/Unibanco, Vivo, Suzano – papel e celulose, Santander e Dpaschoal. E, também, conta com parceiros como Organizações Globo, Instituto Ayrton Senna, Amigos da Escola, Natura, Banco Interame-

---

2. Frequentemente, o PDE é chamado de "PAC da educação". O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) é um programa governamental, lançado em janeiro de 2007, que engloba um conjunto de políticas econômicas e sociais com vista ao desenvolvimento econômico e, dentre uma delas, se insere o PDE. Gadotti (2008) também a utiliza.

3. Segundo o CDES, Brasil (2011 e 2013), foram elaboradas e apresentadas ao Presidente da República propostas amplas e sistêmicas para o desenvolvimento brasileiro, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Agenda Nacional do Trabalho Docente. Assim, a partir de sugestões vindas do CDES, segundo a mesma cartilha, suas sugestões foram decisivas na elaboração do Programa de aceleração do Crescimento (PAC) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual se localiza o modelo de educação considerado e de formação ensejado, conforme infere a seguir: "O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) incorpora um dos principais consensos do CDES, qual seja a priorização da educação como base para o desenvolvimento, demandado articulação com outras políticas públicas e responsabilização compartilhada entre governo e iniciativa privada." (BRASIL, 2013).

4. O Movimento TPE trabalha na produção de informações sobre o setor educacional em quase todos os estados da federação e em conformidade com cinco metas prioritárias (Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5. Investimento em educação ampliado e bem gerido. Disponível em: www.todospelaeducaçao.org.br Acessado em 20/08/2013). Suas ações têm por finalidade influenciar, propositivamente, as políticas públicas, para isso, atua na promoção e articulação política e institucional. Com outras palavras, engendra a "construção de pontes" entre o setor privado, as ONG's e o setor público com objetivo de melhorar a "qualidade" educacional.

ricano de Desenvolvimento (BID), PATRI – Políticas Públicas, HSBC, Grupo Saraiva, Instituto Paulo Montenegro, Fundação Victor Civita, Futura Canal Educativo e Microsoft. Além destes, o TPE articula-se com governos estaduais e associações de rádio, televisão, jornais, de jornalistas, de secretários de educação estadual, de dirigentes de Instituições de Ensino Superior e inclusive parceiros de envergadura internacional. Além de grande parte de seus membros estarem vinculados a Institutos difusores do pensamento Liberal em todo país[5].

Diante do exposto, remontemos às proposições marxianas/engelsianas em *A Ideologia Alemã*, a uma passagem bastante explorada nos trabalhos acadêmicos, mas que aclara muito bem nossa discussão, em que Marx e Engels (2009, p. 67) pronunciam: "as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante". Eles ainda acrescentam que a classe que tem à sua disposição os meios para produzir bens materiais produzem também bens espirituais. "As ideias dominantes não são mais do que expressão do ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto, as ideias do seu domínio".

A explicação disso, segundo Marx e Engels (2009, p. 47), deve-se ao fato de a "divisão do trabalho e propriedade privada são[serem] expressões idênticas" (atividade e produto da atividade). Dessa forma, sendo expressão dominante, as ideias assumem forma de universalidade.

Regressando ao PDE, por se tratar de um "plano governamental" subsidiado por uma sociedade comercial, com metas objetivas atreladas a indicadores de quantidade e "qualidade"[6], não é muito difícil inferir sobre a orientação das ideias dominantes para o contexto educacional posto.

Outro ponto que nos chama a atenção, sem nos distanciar da arena discursiva apresentada, o próprio Haddad (2007) nos apresenta

---

5. Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Ling, Instituto Mises Brasil e Instituto Millenium.

6. Entendemos que a qualidade em educação esteja "baseada numa concepção sociológica e política da educação e sua noção [...] estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo" (SILVA, 1996, p. 170). Submetida à "esfera da manipulação tecnocrática e instrumental", a qualidade perde seu caráter substantivo e político e se torna instrumental e técnico, como nos parece concernente à preconizada no PDE.

dois imperativos que ele considera relevantes para o desenvolvimento do PDE: "responsabilização e mobilização social". Ora, a incongruência se escancara quando se leva em conta tais imperativos. Os excluídos, no processo de discussão e formulação da proposta, agora são responsabilizados e chamados a contribuir. "Haddad propõe que os pais acompanhem seus filhos nas escolas e eles sejam os principais fiscais do PDE" (GADOTTI, 2008, p. 30).

Com efeito, expõe Haddad (2007, p. 11),

> [...] a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige *transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação*. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado. (grifo nosso).

Cabe à sociedade, excluída do debate, executar, propor ajustes e fiscalizar para que o Estado cumpra as "orientações dominantes"[7]. Noutros termos, aceitar que o modelo sugerido (imposto) de educação seja aceito como ideal e o mais adequado e revestido de um manto de universalidade. Esses componentes reforçam os antagonismos de classes assentes no Estado capitalista. As "orientações dominantes" não são mais do que estratégias de que a classe privilegiada se utiliza. Cabe-lhe, ainda, conforme Marx e Engels (2009, p. 69), "apresentar o seu interesse como interesse universal de todos os membros da sociedade, ou seja, na expressão ideal: a dar as suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais e universalmente válidas".

O modelo de educação preconizado no PDE pode não ser o ideal para "toda" a sociedade. Pois este pode estar demasiadamente contaminado pela racionalidade e "suposta pureza"[8] imanente do mercado e seus parâmetros de qualidade materializados na educação como "Tesouro"[9], a mesma apregoada pelos organismos internacio-

---

7. Marx e Engels (2009) utilizam da expressão "conceitos dominantes".

8. Expressão utilizada por Boron (2010).

9. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir. Nas orientações descritas no Relatório conduzido por Delors, a educação formal está ideologicamente no centro da discussão, e "os sistemas educacionais 'devem' fornecer respostas para múltiplos desafios

nais e incorporada, não raro, nas políticas educacionais como único modelo válido. Mas que acaba assumindo a arenga da melhor alternativa possível.

O rastro dessas ponderações nos permite inferir sobre a proeminência do Estado na condução (monopólio da coerção, segundo o papel do Estado no liberalismo) da ordem e do consenso ou, mais precisamente, do *status quo*.

Diante desse quadro, parafraseamos Lénine (1975), "o que é o Estado? Será o Estado num país capitalista, [...] expressão da vontade popular?" Por silogismo, será o PDE, como preconiza Haddad (2007), concernente à educação, "uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individualização da pessoa"? Seguimos adiante em busca de respostas.

O estado classista e antagonismos

> A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada. (ENGELS, 2002, p.199).

A neutralidade não é uma característica presente no Estado moderno, segundo as proposições marxianas/engelsianas. O caráter classista do Estado perpassa por toda a obra de Karl Marx e apresenta a luta de classes como motor da história e agudeza da onipresença do conflito social. E é nesse conflito que Lénine (1975, p. 130), em *Democracia Socialista,* tratará do assunto Estado, ao dizer que, "na questão do Estado, na doutrina do Estado, na teoria do Estado", a luta entre classes diferentes é com facilidade percebida, "uma luta refletida ou expressa num conflito de concepções do Estado, na consideração do papel e o significado do Estado".

As teses de Lénine (1975) sobre o Estado, com ancoragem no livro de Engels, *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado*, constata a não existência do Estado anterior à divisão da sociedade em classes. De tal forma, à medida que a divisão social foi se delineando e

---

da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma 'cidadania adaptada' às exigências do nosso tempo" (DELORS, 2010, p. 28, grifos nosso).

junto dela, o surgimento da sociedade de classes, do mesmo modo, o Estado ganhou traços mais fortes.

Conforme ilustra a epígrafe a seguir, extraída do livro de Engels,

> [...] o Estado [...] é antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2002, p. 191).

A constatação dessa ilação se deveu ao fato, de acordo com o pensamento leniniano, de o Estado, como esse aparelho constrangedor, ter nascido concomitantemente com a divisão da sociedade em classes, que coexistiam em situação de oposição em razão da existência da apropriação do trabalho de outros, na qual a classe possuidora foi se fortalecendo à medida que essa situação se consolidava (LÉNINE, 1975). Em *O Estado e a Revolução,* Lenin (2007, p. 27) aponta que "o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável de classe. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem ser objetivamente conciliados"

O mesmo autor acrescenta, "o Estado é uma máquina destinada a manter o domínio de uma classe sobre a outra" (1975, p. 138), pois, intrínseca à questão da divisão da sociedade em classes e a apropriação do trabalho dessa mesma classe, localiza-se a propriedade privada.

Marx e Engels (2009, p. 112) asseveram,

> [...] como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política são mediadas pelo Estado. Daí a ilusão de que a lei assentaria

> na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada da sua base real, na vontade *livre*. Do mesmo modo o direito é, por sua vez, reduzido à lei. (grifo dos autores).

Dessa maneira, desenvolveu-se a ideia de que todos são livres e também iguais perante a lei, com outras palavras, a proteção à propriedade privada permaneceu resguardada seja daqueles que muito possuem, seja daqueles que apenas dispõem da sua força de trabalho para "negociar".

Em sentido distinto da concepção marxiana/leniniana, para os liberais, o Estado é uma mal necessário. O seu papel deve ser limitado e o seu poder de coerção só deve ser usado para a garantia do cumprimento das regras entendidas como direitos individuais (STEWART JR., 1998) e (BOBBIO, 1995).

Norberto Bobbio (1995), sobre os limites do poder do Estado descreve, "o liberalismo é uma doutrina do Estado limitado tanto com respeito aos seus poderes quanto às suas funções" (p.17) e acrescenta em outro trecho,

> [...] na doutrina liberal, o Estado de direito significa não só subordinação dos poderes públicos de qualquer grau às leis gerais do país, limite que é puramente formal, mas também subordinação das leis ao limite material do reconhecimento de alguns direitos fundamentais considerados constitucionalmente, e portanto, em linha de princípio, *invioláveis*. (BOBBIO, 1995, p. 18-19, grifo do autor).

Nas considerações apresentadas, suscitam-se diversas interpretações[10] sobre o seu significado, no entanto, ele exemplifica bem as diferenças entre o pensamento liberal e as lições marxianas sobre o Estado. Para o liberalismo, a lei precede o Estado, que surgiu pela necessidade da preservação da propriedade e liberdade como bens inalienáveis (LOCKE, 1991) e, portanto, o Estado a sua imagem e semelhança. Diametralmente oposto, para Marx e Engels (2009, p. 43), a base material é o fundamento da história do homem.

> [...] um determinado modo de produção, ou fase industrial, está sempre ligado a um determinado modo da cooperação, ou fase social, e esse modo da cooperação é ele próprio uma *força produtiva*; e que a quantidade das forças produtivas acessíveis aos

10. A transcrição da passagem apresentada é abundantemente utilizada em trabalhos do Direito para ilustrar as variações do Estado de direito de afeição liberal.

> homens condiciona a situação da sociedade, e portanto a *história da humanidade* tem de ser sempre estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca. (grifos dos autores).

Para Codato e Perissinotto (2001, p. 27), "a funcionalidade do Estado é uma tarefa histórica, concreta que se põe de diferentes maneiras para cada *formação social* e que não pode ser pressuposta ou derivada". Segundo estes autores, a interpretação de Marx, e de tantos outros marxistas sobre a questão do direito burguês e a igualdade perante a lei, consiste numa estratégia capitalista que tanto funciona como efeito regulador sobre as relações econômicas, como componente de teor ideológico (ideologia da igualdade e do Estado como legítimo representante do interesse geral).

Logo, diferentemente das análises de outro tipo, o Estado é fruto das relações de produção e não produto da mente humana ou das suas necessidades de preservação. Por conseguinte, o Estado tem alternado momentos de passividade/atividade ante a sociedade. Por outro lado, a sociedade é reflexo do modo de produção do seu tempo e das relações próprias desse modo.

Consubstanciado tangencialmente com as discussões envolvendo Estado e sua natureza social, compete-nos fazer as mediações necessárias para a compreensão da cena que enquadra o Estado classista e o PDE como representação deste.

À luz dessas considerações, o PDE foi apresentado como um "plano executivo" pelo próprio então Ministro da Educação Fernando Haddad (2007), e, contido neste, estava implícita uma visão de educação identificada com as necessidades das classes dominantes, que compreendem que a educação é pilar importante para o desenvolvimento econômico. Ou melhor, evidenciam o alinhamento entre os processos educativos com o campo produtivo de orientação liberal, criando, assim, uma nociva interdependência.

Resguardada a rasura observada nas análises teóricas sobre o Estado como instrumento de classe abordada ao longo do texto. O reducionismo, porém, não impede a compreensão das formas de intervenção estatal, muitas vezes, priorizando interesses de certas frações da sociedade em detrimento de outras. Insistimos em que os marcos que compõem o Estado, nas leituras leninianas, por exemplo, foram estabelecidos em momentos históricos distintos e que talvez não contemplem plenamente ou não sejam capazes de dar conta da complexa realidade na qual os Estados atuais estão inseridos. Entre-

tanto são suficientes para o desmascaramento de certas formações ideológicas visceralmente arraigadas no Estado capitalista.

É oportuno, particularmente, compreender que Lenin (2007) vislumbrava um novo ordenamento mundial em face do que atravessava o regime capitalista naquele momento, ou seja, a visão da possibilidade de uma revolução socialista, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas. Talvez resida nesse ponto um certo reducionismo tangente ao papel do Estado em suas análises, especificamente, em *O Estado* e *a Revolução*, quando confrontadas com os achados espraiados na obra marxiana sobre o Estado.

Segundo João Paulo Netto (2010), a concepção de Estado tomada por Lenin parece ser unidimensional e direta: "ele é a instância que expressa, imediatamente, o domínio da classe através do seu poder de opressão" (p. 167-168). Com poucas palavras, ele reduz o Estado a funções coercitivas e repressivas.

Dessa maneira, seguindo os passos do mesmo autor, as críticas recebidas, em especial, em *O Estado* e *a Revolução,* por Lenin, têm suas origens na ausência de dialeticidade e multilateralidade do Estado moderno ou burguês não levadas em conta por ele, parecendo destoar da teoria marxiana sobre o Estado, como prenuncia o trecho a seguir.

> Em Marx, [...] o Estado *não* é, sempre e/ou necessariamente, a configuração *direta* e *imediata* de uma vontade política de classe. [...] a formulação marxiana apresenta [...] a essência do Estado, é evidente um equívoco restringir a tais formulações a concepção que Marx tem do Estado moderno (burguês) – esta comporta toda uma série complexa de mediações. O *domínio de classe* (ditadura) que o Estado moderno (burguês) compulsoriamente realiza, pois, não é nem unidimensional nem direto. (NETTO, 2010, p. 167, grifos do autor)[11].

Na interpretação do referido autor, Lenin é acusado de deixar escapar atribuições e papéis importantes do Estado moderno, que harmoniza tanto funções coercitivas quanto função mediadora, conservando e concentrando a violência numa série de instituições e agências sociais.

---

11. Lucio Magri, citado por Netto (2010, p. 167), pode nos auxiliar para o melhor entendimento dessa epígrafe. "Para Marx, o estado burguês é o único Estado em sentido estrito porque ele não é simplesmente uma força de repressão – mais uma força de repressão que se opõe, enquanto *universalidade abstrata*, ficção de comunidade e *direito igual*, à sociedade civil, que reduz ao domínio do particularismo".

Todavia as análises leninianas sobre o Estado são insuficientes, na medida que não dão conta das novas realidades cortadas, em várias direções, pela complexa organização da gestão da sociedade nas quais a violência está onipresente – "coagulada na máquina coercitiva-repressiva e burocrática estatal ou civilizadamente evanescente por incontáveis condutos econômicos-sociais – reduz a cada passo a autonomia dos indivíduos" (NETTO, 2010, p. 176).

Mas as bases leninianas sobre o Estado são indispensáveis para demonstrar a predisposição em aceitar, sem maiores reservas, o seu arrendamento por parte da classe burguesa, a qual, sem o menor constrangimento, semeia ideologicamente os postulados de uma ordem social capitalista. Uma classe cada vez mais enfeitiçada pelo canto da sereia dos pressupostos de sustentação da ordem mercantil vigente.

O Estado e a dominação burguesa: o PDE na condição de trama política-ideológica

Nas discussões apresentadas no percurso do texto, procuramos nos desvencilhar do entendimento de Estado, tão-somente como aparelho estatal e, ao mesmo tempo, buscamos tornar visível a sua essência na condição política na totalidade, como prevê a literatura marxiana. "O Estado tal como pensado por Marx, nas suas obras históricas, constitui o alvo primordial da luta política exatamente por concentrar um enorme poder decisório e uma significativa capacidade de alocação de recursos" (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 23).

Na assertiva dos autores, o Estado torna-se, em potencial, o principal instrumento de dominação de uma classe sobre outra, um "comitê" com capacidade para administrar os interesses ideológicos, políticos e econômicos da classe dominante. Numa análise mais conjuntural, a percepção,

> [...] de um Estado como uma *instituição* dotada de *recursos organizacionais* próprios, recursos esses que lhe conferem *capacidade de iniciativa* e *capacidade de decisão*. Na luta política concreta, os grupos políticos e as classes sociais percebem o Estado como uma poderosa instituição capaz de definir a distribuição de recursos diversos (ideológicos, econômicos, po-

> líticos) no interior da sociedade. (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 17, grifos dos autores)[12].

Nossa preocupação, concernente à totalidade Estado, não é mostrá-lo como um simples aparelho (aparelho estatal), mas as relações sociais e ações circunscritas a sua volta. O Estado como "centro do exercício do poder político", como sugerem os estudos desenvolvidos por Nico Poulantzas (1986).

Poulantzas (1986), em trabalho intitulado *Poder Político e Classes Sociais*, adota uma característica funcional para o Estado quando este atua como uma instituição responsável pela coesão social, na interpretação dada por Perissinotto (2003) sobre a teoria de Poulantzas. Ou seja, o Estado no seu campo de atuação beneficiaria "a classe dominante não por ser um instrumento em suas mãos, mas por ser a instituição responsável pela reprodução do sistema social em que aquela classe ocupa posição dominante" (PERISSINOTTO, 2003, p. 7).

Segundo Poulantzas (1986), o "burocratismo" do Estado é responsável por, em consonância com o direito burguês, produzir "efeitos ideológicos" que, de um lado, desarticula e desorganiza os trabalhadores enquanto classe e, por outro, organiza a dominação política da classe burguesa. Talvez seja necessário entender que a política social se relaciona ao mesmo tempo com as necessidades do capital. E nessa relação conflitual de classes mediados pela burocracia estatal, nos argumentos poulantzasianos, a política social tem participação no processo de proletarização.

A epígrafe seguinte ilustra, com clareza, a centralidade das discussões apresentadas neste trabalho, que é a proeminência de certos setores da sociedade na "formatação" de políticas públicas de acordo com suas necessidades produtivas. No caso em tela, uma política governamental dirigida para a educação, abarrotada de "vontades e interesses" de uma determinada classe, que se consolidou no PDE.

> O problema do *poder do Estado* é teoricamente distinto do problema do *aparelho estatal*. Enquanto este último refere-se à dimensão institucional, aquele procura identificar as relações sociais que são prioritariamente garantidas através das *políticas públicas* promovidas pelo Estado. Deteria o *poder de Estado*,

12. Devido à limitação deste texto, não será possível avançar com maior profundidade nas análises que envolvem a complexidade das questões "funcionais" e "institucionais" do Estado no pensamento marxiano e marxista, para maior profundidade do tema ver Codato e Perissinotto (2001) e Polantzas (1986). No entanto, elas nos ajudam a demonstrar a relação simbiótica entre o Estado e os interesses das classes dominantes.

> portanto, a classe social que tivesse assegurada, pelas ações estatais, sua posição privilegiada na estrutura produtiva da sociedade em análise. (CODATO; PERISSINOTTO, 2001, p. 24, grifos dos autores).

Ora, isso, no caso do PDE, é flagrante, os "colaboradores" que ajudaram na sua elaboração são os mesmos que exercem protagonismo no setor produtivo. Vide o Movimento TPE e a rede de influência desenvolvida por ele. Logo, podemos supor que o PDE, nos ditos de Mészáros (2005), está demasiadamente corrompido por "conformidades" ideológico-políticas peculiares deste mesmo setor. A educação de conformidades prega a eficiência, a competitividade, o mérito e a aceitação e interiorização de um sistema que visa ao lucro e à exploração do trabalho assalariado.

Jorge Miglioli (2006, p. 31) escreve sobre a *Dominação burguesa nas sociedades modernas* e faz a seguinte explanação: "a burguesia dispõe de um fantástico instrumento de doutrinação e dominação: são os meios de comunicação". Tal declaração também vai ao encontro de nossas alegações, quanto insistimos no papel desempenhado pelo Movimento TPA, em vista de seu alinhamento com os principais veículos de comunicação nacional e internacional. E ainda, como agente condutor que ajuda a difundir, por meio do monopólio midiático, um modelo "ideal" de educação.

Um tipo de educação orientada com desenvolvimento, como pregam os institutos liberais, com ênfase nas áreas técnicas em consonância com as necessidades do mercado. A "mão invisível" por detrás do PDE visa à formação de uma sociedade estruturada em princípios que levem em conta a responsabilização e a livre iniciativa, em detrimento da qualidade social.

Por isso, é importante, reproduzindo Codato e Perissinotto (2001), compreender o Estado, sob a óptica marxiana, não exclusivamente por sua função, mas como organização complexa atravessada de cima para baixo por conflitos de classes que alteram a dinâmica política e social.

Lima (2014, p. 8), em seus estudos sobre o *Controle Social,* constata "que o modelo de política educacional demandado pelo Estado busca organizar e disciplinar os movimentos societários, impondo a estes os interesses de formação de modelo de homem e sociedade". O PDE não foge a essa lógica, se pensarmos que não foi um "plano" debatido com o todo social e que apenas alguns poucos "eleitos" foram consultados.

Considerações Finais

O encadeamento desenvolvido neste trabalho está longe de ser esgotado em suas possibilidades analíticas. Denuncia a relação íntima do Estado com setores privilegiados da sociedade na composição, formatação e orientação de uma política educacional voltada para as suas próprias necessidades.

O PDE é um conjunto material de consenso, de interesses e finalidades, de controle, de composição ideológica e, sobretudo, um combinado de subjetividades. Pois o mesmo reflete a materialidade do pensamento das instâncias proponentes, ou melhor, reflete a racionalidade característica.

Boron (2006), ao falar do legado de Marx, assinala, "o Estado liberal repousa sobre uma malsã ficção de uma pseudo igualdade que inocenta a desigualdade social" (p. 321). Destaca seu caráter alienador e as "tarefas estratégicas" que esse Estado busca desempenhar para o sucesso de tal processo, ou seja, a ocultação da dominação social e a separação entre economia e política. "A primeira consagra como assunto privado, enquanto que a segunda se restringe aos assuntos próprios da esfera pública, definida segundo os critérios da burguesia, reforçando, com todo peso da lei e da autoridade, o *darwinismo social* do mercado" (BORON, 2006, p. 322).

"A sociedade capitalista tem sido pródiga de ideologias a respeito do conflito entre liberdade e a autoridade" é o que pensa Vieira (1992, p. 33), nesse contraste, evidenciado por ele, que dá expressão aos antagonismos entre o homem e o Estado. "O homem em busca da conservação de sua vontade e o Estado pretendendo a uniformidade das vontades humanas e a confirmação incontrastável da sua força institucional" (p.33). Trazendo o debate para a arena educacional, para o Estado liberal, a educação se comporta como promotora de equidade (singularidades e necessidades individuais) com poder de conservação e não de transformação; e divisão entre o saber e o fazer (arranjo produtivo para a reprodução do capital).

Finalizando, não é presumível negar que a questão social encontra-se entrelaçada pela regulação e, juntamente, a questão educacional. Com relação ao PDE, tangente aos processos formativos, há possibilidades de ofertar uma alternativa que não esteja "harmonizada" com a lógica do Estado? O campo de análise do liberalismo parte da formação do homem no mundo posto, em que o mercado é estimado como totalidade. O mercado, nessa condição, nega a subjetivi-

dade do homem, ao desconsiderar as contradições de classes, em outras palavras, não nega os homens, mas a questão da sobrevivência no mundo posto. Busca o consenso e o equilíbrio social por meio da criação de condições equitativas entre consumo e produção, refuta as matrizes dialéticas e socialistas e "naturaliza" as relações sociais. E, claro, supervaloriza demasiadamente a propriedade privada. Nesse equívoco interpretativo, a nosso ver, os entendimentos dos problemas postos na realidade social sofre com seu deslocamento para outros domínios a-históricos.

Referências

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BORON, A. A. **O socialismo no século 21:** há vida após o neoliberalismo? São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. Folder **CDES (2012-2014)**. Secretaria de Relações Institucionais. 2013. Disponível em: .http://www.cdes.gov.br/conteudo/41/o-que-e-o-cdes.html. Em 11/11/2012

_____. Presidência da República. **Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social**. Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Agenda para novo ciclo de desenvolvimento. Brasília: CDES, 2011.

_____. **Lei Nº. 10.683, de 28 de maio de 2003**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e da outras providências. Brasília, 2003.

CODATO, A. N.; PERISSINOTTO, R. M. O Estado como instituição. Uma leitura das "obras históricas de Marx. In: **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 13, p. 9-28, 2001.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

ENGELS, F. Barbárie e civilização. In: ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 177-201.

GADOTTI, M. **Convocados, uma vez mais**: ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo freire, 2008.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2007.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
LÉNINE, V. I. **Democracia Socialista**. Lisboa: Avante, 1975.
LIMA, A. B. Apresentação: antecedentes e motivação. In: LIMA, A. B. (Org.). **Qualidade da Educação Superior**: o Programa Reuni. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 7-12.
_____. **A natureza das políticas sociais**. Uberlândia: MG. MIMEO. 2010.
LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural (coleção Os pensadores), 1991.
MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
NETTO, J. P. Lenin e a instrumentalidade do Estado. In: LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 145-184.
PERISSINOTTO, R. M. **A importância do 18 Brumário de Louis Bonaparte para a teoria marxista contemporânea do Estado capitalista**. Curitiba, PR: digit, 2003.
POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.
SILVA, T. T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.
STEWART JR., D. **O que é liberalismo**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1998.
VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

II

NEOLIBERAIS, POLÍTICAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO[1]

Wander Luís Matias*
Antônio Bosco de Lima**

Programas ou políticas: reflexos e reflexões

Este texto tem como norte as transformações ocorridas, em tempos globalizantes, na esfera político-econômico-social, independente de nossos desejos e percepções, cujos desdobramentos influenciaram (in)diretamente o campo das políticas educacionais. Buscamos trazer para a cena destacada, algumas discussões transcorridas no Brasil, a partir de 1995, com a reforma do aparelho estatal que engendrou novos ordenamentos na administração pública e, principalmente, no campo educacional. Alguns desses ordenamentos foram responsáveis por inserir mecanismos geradores de conflitos com relação a uma minoria excluída, minoria impedida de exercer direitos não efetivados na sua plenitude.

O nosso interesse é assinalar os conflitos e contradições que levem em conta a educação de surdos e os próprios surdos no contexto aludido. Os avanços e os imperativos institucionais que nem sempre apontam para uma única direção. Enquanto isso, a cidadania é negada para uma parcela da sociedade apartada dentro desta mesma sociedade, ou seja, excluídos para além dos próprios excluídos. A par-

---

1. Trabalho apresentado na conclusão da disciplina Estado, Democracia e Educação – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima/turma 2012.

*Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Participa do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE).

**Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1983), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e pós-doutorado pela UNICAMP na área de concentração Histórica, Filosofia e Educação (2012). Atualmente professor Adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do GPEDE e Pesquisador FAPEMIG e CNPQ.

cela a que nos referimos é a comunidade surda que não tem no âmbito educacional o zelo para com suas necessidades de aprendizado.

Anos 1990 – implantação/implementação de programas ou políticas

Como reflexo da globalização, o cenário social brasileiro também se modificou nos anos 1990. Perceberam-se influências diretas na economia, com centralidade para as políticas neoliberais; o desemprego gerado pelo processo de informatização e avanço tecnológico; a corrida para o mercado informal pelos dispensados dos postos de trabalho. Em resumo: desemprego e exclusão social. Harvey (2013) proclama que a formação ou a restauração do poder de classe ocorrem, como sempre, à custa dos trabalhadores. Com percepção similar, Demo (2005) afirma que quando,

> […] se disputam os mesmos espaços com armas tão desiguais, os desiguais precisam de focalização sim, mas conduzida por eles, não por concessão de cima, nem do estado. O Estado não serve como anteparo, precisamente porque este Estado capitalista não é garantia da cidadania. É garante da elite. O ideal, obviamente, é uma sociedade na qual funcionam políticas sociais universais, como reflexo já do igualitarismo prevalente. Não há espetáculo mais dantesco do que nossas políticas sociais estigmatizadas pela oferta pobre para o pobre: são tão ruins que somente interessam aos mais pobres. (p. 463, grifos nossos).

Enfim, oferta-se o mínimo a quem nada tem. Com tal assertiva queremos anunciar o porquê titulamos os itens anteriores como *programas ou políticas*. Nosso entendimento configura-se em *constituições de programas*, pois não passam de ações, metas, assistências isoladas, fragmentadas, focalizadas e imediatas, de forma a remediar situações de calamidades.

Como saída o Estado brasileiro carecia intervir e o fez, passou a ser fornecedor de políticas compensatórias, ou seja, programas. Programas que, anunciadamente, tinham a intenção de minimizar o sofrimento dos excluídos do acesso ao mercado de trabalho que, por este motivo, se encontravam destituídos de seus direitos sociais. Foram implantados nesse período programas assistenciais e de transferência de renda, pode-se citar como exemplos o Benefício da Prestação

Continuada (BPC), o Bolsa Família, e o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Passe Livre, que repercutem nas áreas de assistência social, transferência de renda e educação. Todos são programas executados nacionalmente e com considerável abrangência, mas que talvez não alcancem a todos que deles necessitariam.

Assim sendo, é possível afirmar com base em Gohn (2011, p. 91) que "as políticas de ajustes estruturais têm sido apresentadas como modernas, inevitáveis e de largo alcance. Entretanto, essas políticas têm colaborado para o aumento do desemprego e da pobreza, e gerado mais desigualdade social".

No raciocínio da mesma autora, o que ocorre realmente é que o sistema capitalista está se reformulando. Nesta reformulação os analistas afirmam que as novas formas de acumulação delineiam um modelo impulsionando uma mudança nas atividades do Estado, outrossim, implicando, tanto, "no retraimento de seu papel como provedor de serviços e equipamentos sociais, quanto, numa maior centralização do poder executivo para poder levar a cabo as reformas" (GOHN, 2011, p. 91). Por ocasião dessas transformações ocorre:

> [...] a perda ou o enfraquecimento dos canais tradicionais de negociação, e a abertura de espaços em setores de prestação de serviços públicos para agências privadas. Assinala-se que a retirada ou retraimento do Estado não significa a perda de seu papel central na vida e nos destinos do país, porque ele, enquanto governo central, não abre mão do controle daqueles setores. (GOHN, 2011, p. 91).

Para a autora apesar da interação entre atores diversos, de diversos campos, esta, se reduz à implementação das políticas, sem ocorrerem mudanças significativas no acesso aos bens e serviços, tese que reforça o pensamento de outros teóricos que argumentam que:

> [...] À medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social, que um dia foram tão fundamentais para o liberalismo embutido, o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento. (NAVARRO, apud HARVEY, 2013 p. 86).

Buscam-se subsídios, formas paliativas de ação que de certa maneira justifiquem o afastamento do Estado e a substituição por outros atores nas providências. Supõe-se que não somente o Estado se

afaste de suas atribuições, uma vez que outros pesquisadores afirmam também que:

> No que se refere à função econômica, faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. O Estado capitalista, por intermédio das políticas sociais, contribui para o barateamento da força de trabalho por meio da socialização dos custos da sua reprodução. Assim, as políticas sociais têm como principal objetivo contribuir com a reprodução da força de trabalho, confirmando a "desresponsabilização" do capitalista na reprodução da força de trabalho que contrata e permitindo a redução salarial. Desta forma, o trabalhador não tem como único recurso para satisfazer suas necessidades vitais o salário que recebe por seu trabalho, mas conta também com os serviços sociais e assistenciais que o Estado "oferece". (MIRANDA, 2013, p.19, grifo no original).

Assim, as atitudes tomadas pelos governos, uma vez que atravessam mandatos dos anos 90 aos atuais, são tendências governamentais, um "seguir o movimento", cada um com suas escolhas dentro de um plano micro e não programas abrangentes. Consequências destas "políticas" são sentidas no mercado que se adapta buscando adequar-se ao momento histórico. Em função de todas estas transformações reflexos também são sentidos na educação.

A partir dos anos 90 – relação com a educação

De tudo o que foi apresentado anteriormente e parafraseando Gohn (2011), há que se destacar também no período – década de 90 –, por meio da educação informal, a participação dos meios midiáticos na construção das subjetividades. Pelo fascínio exercido sobre a sociedade – a mídia – contribuiu para que o sistema capitalista produzisse não apenas mercadorias, mas transformar todos em consumidores ao criar padrões estéticos e despertar anseios. Fora isto, dar visibilidade pública aos fatos e acontecimentos que reforçam as políticas hegemônicas e silenciam, segrega ou discrimina os eventos que não interessam. Sendo, por tudo isso, altamente seletiva.

É por meio da mídia, também, que se promove o *empowerment*[2] (GOHN, 2004) dos indivíduos nas comunidades. Estes indivíduos passam a decidir sobre incentivos como o programa "Bolsa Escola", campanhas de solidariedade contra a fome, promovem-se a criação de várias ONGs com foco no desenvolvimento social, cooperativas, etc. [3] Ganham visibilidade os setores organizados da sociedade civil que buscaram e conseguiram requalificar sua participação, nos termos de um agir estratégico, voltado para a construção de seu próprio caminho, em parceria com os que lhes dão apoio, em práticas sociais mais propositivas do que reivindicativas, já não se contentavam em aguardar o cumprimento de promessas não realizadas. Vai assim se configurando em uma nova cultura política no país.

Especialmente o "terceiro setor"[4], composto exatamente pelas entidades sem fins lucrativos, associações comunitárias, entre outras agremiações ganha forças, para Gohn (2012, p. 92) "algumas novidades surgiram nos anos 90 e estão ganhando força graças a estímulos de algumas políticas sociais de cunho reformista." É, portanto, o terceiro setor o responsável por preencher a lacuna deixada pelo Estado.

> Com a consolidação do capitalismo industrial, se configurou um novo perfil da pessoa vulnerável, que antes era o mendigo ou o vagabundo e diante desta nova situação, passou a ser o desempregado, que depende do surgimento das oportunidades e é livre para buscar o seu sustento e de sua família. Porém, fica à mercê da exploração gerada pelas relações de trabalho. O posicionamento alcançado pelos indiví-

2. Conceito tem raízes na Reforma Protestante. Original de na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária.

3. As políticas antes assistencialistas de distribuição de cestas básicas, litros de leite, passes de ônibus, entre outras, se institucionalizam como maneiras de combate à pobreza e ao desemprego. De emergencial tornam-se de modo vertical, de cima para baixo, uma participação outorgada. (ANTUNES, apud GOHN, 2012, p. 92).

4. No Brasil, assim como em outros países, observa-se o crescimento de um "**terceiro setor**", coexistindo com os dois setores tradicionais: o **primeiro setor**, aquele no qual a origem e a destinação dos recursos são públicas, corresponde às ações do Estado e o **segundo setor**, correspondente ao capital privado, tendo a aplicação dos recursos revertida em benefício próprio. O **terceiro setor** constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos

> duos no mercado era que definia o acesso aos benefícios da política social. (SANTOS; PINHEIRO, 2011, s.p.).

Foram, desta maneira, se configurando outros caminhos pelo Estado e suas "políticas", pelos capitalistas em busca da auto-proteção de seus negócios e dos cidadãos resguardando seu sustento e a manutenção de suas famílias. Há contradições na participação do terceiro setor, entretanto, servem as considerações apontadas até o momento para compreensão do quadro social que influenciam a educação e a vida das pessoas, por serem construções correlatas resultantes do termo que se denomina *Welfare State*[5] (IPEA, 2001) e seus desdobramentos, que para alguns teóricos ocorreu no Brasil e para outros não. A partir dele surge a justificativa proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

Acompanhando a tendência mundial, ocorreram também no Brasil algumas mudanças esperadas.

> Durante a década de 1990, o Brasil foi inserido no contexto da economia globalizada. O governo, por sua vez, foi submetido aos interesses globais e a lógica do mercado que emergia neste contexto, reduzindo sua atenção aos setores internos poucos competitivos. Justificando suas ações na ideologia da modernidade, o Estado reduziu ainda mais sua responsabilidade social. Considerando a conjuntura brasileira recente, verifica que durante a década de 1990 foi dada prioridade ao ajuste da estabilidade econômica em detrimento da agenda social do país. (SANTOS; PINHEIRO, 2011, s.p.).

Foi lançado e divulgado, à época de 1995, pelo extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado em o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Tal documento ratificava os acordos internacionais sob a alegação de que sociedade e governo estavam realizando um esforço para "mudar o Brasil"[6]. Embora não se possa negar certo avanço é preciso reconhecer também que

5. Em definição ampla "é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população" (IPEA, 2001).

6. Fragmento extraído da apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p.6).

> A política social, como estratégia de redução da exclusão social, causada pela pobreza e as privações inerentes a esta condição, deve conceder instrumentos que possibilitem a inserção do indivíduo na sociedade de maneira efetiva e permanente. Um dos principais desafios das políticas públicas é ter a capacidade de emancipar o indivíduo, conferindo-lhe autonomia para a vida em sociedade e dando-lhe oportunidades para uma inserção digna. (SANTOS; PINHEIRO, 2011, s.p.).

Havia segundo o Plano Diretor para reforma do Estado uma segunda razão para que o mesmo promovesse a reforma nos anos 90. Nele foi assinalado sobre a reforma que

> Não apenas ela se constituiu em uma resposta à crise generalizada do Estado, mas também está sendo caracterizada como uma forma de defender o Estado enquanto *res publica*, enquanto coisa pública, enquanto patrimônio que, sendo público, é de todos e para todos. (BRASIL, MARE 1995, p.14).

Sem explicar, no entanto, quem realmente seria caracterizado como "todos". Fez-se a defesa em prol dos modelos de democracias modernas realizadas em outros cantos do mundo. Não aprofundaremos neste instante quanto à análise dos desdobramentos, interessa-nos demarcar que ao passo que convém ao Estado realizar transformações, estas ocorrem. Uma questão de vontade política. Interessa-nos também reconhecer a marca liberal impregnada nas ações governamentais, tanto nos limites nacionais, quanto nos internacionais.

Nas palavras dos filósofos contemporâneos, por exemplo, Denis L. Rosenfield, enquanto liberal, chama a atenção quando na discussão sobre o Estado e a democracia no Estado moderno. Em sua concepção diz,

> Sendo a democracia, não um ideal de sociedade perfeita, mas um projeto que parte da sua própria imperfeição, sendo pois, algo que depende basicamente de uma *vontade* política, o desafio que a nossa sociedade nos lança hoje é bem o de repensar o sentido da nossa vida pública, aprofundando um processo de democratização social que não conseguiu ainda democratizar o mecanismo de funcionamento estatal, mas que caminha nesta direção. (ROSENFIELD, 2001, p. 88, grifo no original).

Supõe-se compreender por este processo que o Estado faz tudo o que é necessário, abre todas as possibilidades para que a Democracia vigore, mas ela não acontece de forma abrangente. A democracia também incorpora feições diferenciadas. Apresenta assim uma liberdade positiva, uma liberdade que conduz a igualdade, igualdade de direitos e não igualdade de fato. As "liberdades democráticas" dizem respeito ao direito à "propriedade", condicionadas, no entanto, ao aprimoramento das "regras do jogo", um impasse a ser resolvido entre instâncias pública e privada, sendo necessário "interação entre ambas as esferas permitindo a circulação das idéias e a intervenção política de cada um". [7] Perpassam a discussão sobre igualdade, autonomia, das formas de democracia, entre outras.

Reforça-se a tese de que o Capitalismo com rosto humano, não existe.[8] Ao aprofundar a discussão entre Democracia e Política social, Vieira (1992) diferencia os termos liberalismo e democracia ao evidenciar o antagonismo presente entre eles, o primeiro significando um grau de liberdade e o segundo um grau de igualdade. Não obstante, liberdade não garante igualdade. Comungamos com o autor quando afirma que "o 'Estado de Direito' não se realiza apenas com a garantia jurídico-formal desses direitos e liberdades, expressa em documento solene." Mas também, pode-se concluir que "as lutas sociais, ao longo dos últimos séculos, deram mais abrangência e complexidade a ele – o direito – acabando por dividir tal direito de cidadania em direitos civis, direitos políticos e direitos sociais." Subentende-se, desta forma, que a garantia de cidadania é compreendida no Estado Liberal, como proporcional à participação de cada um na reivindicação de seus direitos assegurados em lei. Mas, será que a todos são oferecidas as mesmas condições?

Enfim, a normatização (ou a burocratização)

Na década de 1990, no plano mundial, presenciou-se a exemplo do que ocorrera mais tarde no Brasil e retomado neste mesmo texto, uma explosão reivindicatória. Os marcos desta explosão, como por exemplo, a Declaração de Jomtien – Tailândia – 1990, que procla-

7. Rosenfield (2011, p. 40).

8. Comentário de Aranda (2009) quando do estudo sobre a tese de Wood (2006) tendo como foco a defesa da renovação do materialismo histórico onde acredita nos movimentos populares reivindicativos entendendo-os detentores do imenso legado de ideias radicais.

ma o direito de todos à educação, a Declaração de Salamanca – Espanha – 1994, marco reivindicatório sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que no contexto, e posteriormente, influenciaram nos limites nacionais a Constituição Federal de 1988 – chamada constituição cidadã, em seguida Lei 10.098/00 – lei de acessibilidade. Do Item II da Declaração de Salamanca – item 19 foram subsídios para a formulação das leis n°. 10.436/02 e consequente regulamentação pelo Decreto 5.626/05 e entre outros que os contemplam ou não.[9] Oportunamente reiteramos as considerações feitas por Edler Carvalho (s.d) que questiona:

1. As diretrizes contidas na Declaração de Salamanca foram contempladas na elaboração do Plano Nacional de Educação do Brasil? Constam de seu texto? Foram citadas como referência?
2. Em que medida as diretrizes foram implementadas? Em todas as Unidades Federadas do Brasil?
3. Quais os resultados obtidos? Em que regiões, Estados, Municípios e Distrito Federal brasileiro são mais marcantes as consequências das novas ideias?
4. Dentre as barreiras enfrentadas, quais as que foram superadas e quais as que perduram?
5. Todos os avanços devem-se às recomendações de Salamanca?

Sem dúvida não pretendemos responder a estes questionamentos, embora se reconheça que qualquer projeto de pesquisa que trate do tema deva considerá-los.

Um mundo e vários conceitos

Seguindo o pensamento Sacks (apud DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 590), onde ressalta que "[…] um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno".

Quando o autor refere que o indivíduo desprovido de língua está confinado a um mundo mediato e pequeno, faz-nos lembrar das

9. Referimo-nos aqui às Resoluções CNE/SEESP n°. 02/2001, PNE – Plano Nacional de Educação e afins.

crianças surdas que não tiveram acesso à aquisição da língua de sinais e que não tiveram êxito na língua oral: cresceram e se tornaram adultos sem perspectiva de vida, dependentes da família e com possibilidades mínimas de elaboração de pensamento. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 590).

A língua de sinais é adquirida de forma fácil e rápida pelo surdo, propiciando para ele a oportunidade de se comunicar, pensar e expressar sentimentos. Todavia, é negada para o surdo a oportunidade de interagir com o mundo por meio de sua língua própria. E apesar de tantas imposições, a língua de sinais continua presente entre os surdos, resistindo, em razão da necessidade que o surdo tem, como todo ser humano, de se expressar. Há documentos dos quais o Brasil é signatário, que anunciam mudanças nos entes e agentes educacionais em seus níveis diversos. Resta descobrir que interferências, benéficas ou maléficas, recaem sobre eles. E quanto aos componentes da comunidade surda se reconhecem verdadeiramente como sujeitos históricos ou historicamente sujeitados, resultado que são deste processo educacional.

Ao pesquisar o conceito de palavras compreende-se que **igualdade** tem sua origem na palavra em latim *aequilitas* e se refere à condição, ao estado e à qualidade de coisas iguais, idênticas, uniformes, equivalentes. Significa ainda o princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei, possuindo os mesmos direitos e deveres. A igualdade prima por estabelecer situações idênticas para todas as pessoas e situações. A segunda palavra – **equidade** – tem sua origem também no latim, mas no termo *aequitas*. Substantivo que deve ser utilizado sempre que se pretender referir à capacidade de apreciar e julgar com retidão, imparcialidade, justiça e igualdade. A equidade prima por analisar justa e imparcialmente cada caso, para que não haja desigualdades e injustiças. Assim é possível depreender que o conceito de igualdade faz parte ou está, de certa forma, contemplado no conceito de equidade.

Pensar então a questão dos alunos surdos terem seus estudos e formação garantidos e, notem não estamos aqui tratando dos alunos brasileiros e sim a nível mundial, do uso das línguas de sinais por estes surdos nas escolas, supõe-se, a partir de documentos já citados, como a declaração de Jomtien – Tailândia – 1990, o direito a igualdade, expresso no "todos". Este declarado e assumido como necessário em seu art. 1° – enaltecendo a urgência de que,

> Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, item 1).

A condição de acesso e permanência nas escolas possibilitará conquistas na vida futura de cada uma destas crianças e jovens.

> A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (UNESCO, 1990, item 2).

Reconhecidamente se assume no documento que

> a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990, item 4).

Não se desconhece, nem se desmerece o esforço dos processos e lutas pelos quais os trabalhadores da educação de um modo geral tem empenhado por melhores salários, por valorização profissio-

nal. No entanto, se cada grupo se guetizar pouco se avançará enquanto humanidade. As lutas do professorado são mundiais, bem como a luta dos alunos com suas naturezas diferenciadas. Destarte, nega-se o pertencimento destes grupos minoritários e esquecidos, supondo um não pertencimento ou uma proibição, uma segregação, pode-se inferir que também a luta do professorado não é validada por se tratar de "apenas mais um grupo em luta" contra o sistema. Deste modo, apareceria o último conceito: **equalizar**. Trata-se de harmonizar a intensidade de diferentes frequências em; fazer equalização de. Fazer ficar igual, uniforme. Não uma uniformidade que padronize, mas que permita a igualdade nas diferenças. Metaforicamente, equilibrar as condições de participação, buscar a união dos diferentes de forma harmoniosa, uma participação efetiva.

A educação para que serve?

Numa enorme rede submersa na imensidão do que se denomina escola, existem inúmeros agravantes. Saviani (2008) ao discutir sobre a *teoria da violência simbólica*, vale-se de Bourdieu e Passeron (1975), comentando:

> É essa a ideia central contida no axioma fundamental da teoria. Senão vejamos o seu enunciado: 'Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.' (SAVIANI, 2008, p.19, grifo no original).

É na escola que se criam e se reforçam estruturas marginalizantes, pois a mesma, nada mais é, do que a representação, em escala menor, do que a verdadeira sociedade é, assim

> […] o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural). (SAVIANI, 2008, p.20).

Seria possível ressignificar a educação, proporcionando novas interpretações sobre os surdos, mesmo dos surdos sobre si, e a própria surdez? A partir das discussões propostas, de descobertas, de argumentações "as transformações do cotidiano das escolas e das comunidades certamente virão como decorrência dessas novas visões." (SÁ, 2006, p. 92).

Como equalizar para que se compreenda que,

> Os estudos sobre a surdez e sobre a educação de surdos, realizados até mesmo pelos próprios, situam-se atualmente na direção de outras linhas de estudo, como os estudos negros, os estudos de gênero, os estudos de classes populares etc. Isto inclui a educação de surdos em um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e identitária das pessoas surdas. (SÁ, 2006, p.93)

Há muito mais por ser desmitificado. São estudos em construção, um processo de descoberta. Analogamente falando, pode-se supor uma "insurreição dos saberes sujeitados." [10]

> É desejável que, no âmbito da chamada educação especial, passem a ser discutidos os estudos mais recentes sobre a constituição das identidades e das subjetividades pela eficácia do poder das representações dominantes e hegemônicas sobre a "deficiência/anormalidade". Isso certamente trará contribuições que poderão alterar muitos dos quadros que hoje se delineiam e que condenam pessoas com alguma diferença sensorial, motora ou mental a serem tratadas no escopo do assistencialismo, da caridade pública e da negação de suas vozes, sentimentos e identidades. (SÁ, 2006, p.94).

Ao considerarmos, por exemplo, que a pedagogia e o currículo são campos de luta e passíveis de conflitos simbólicos, é possível que a escola seja transformada em suas relações de marginalização.

Documentos oficiais tais como a Lei de acessibilidade, 10.098/00 art. 2° inciso II – alínea D – Classificam como empecilhos a serem eliminados as barreiras *nas comunicações*: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. Desta lei, logo em seguida, a partir das

10. Termo de Foucault, proposto como uma agitação crítica. (GADELHA, 2005 p.25).

discussões, surgiu a Lei 10.436/02 – que em seu Art. 1º passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. É verdade também que o parágrafo único do artigo 4º reza que "a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa" o que não quer dizer que as crianças surdas sejam proibidas do uso da Língua Brasileira de Sinais reconhecida pela mesma lei no artigo 1º. É necessário o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. A lei 10.436 de 2002 foi regulamentada pelo Decreto 5.626/05 caracteriza e especifica a "pessoa surda" bem como sua natureza diferenciada de percepção de mundo ao relatar em seu texto que:

> [...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005, art. 2 °).

Note-se o destaque, "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais". Então, há o reconhecimento da cultura surda e de suas particularidades. Que outra razão haveria para reconhecer e validar que em seu artigo 5°

> A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005, s.p.).

Evidenciando assim o contato das crianças desde a educação infantil com adultos que dominem Libras. E mais, dando prioridade aos executores da língua: *§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos*. Prevendo também este decreto no artigo 13 que:

> O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de li-

> cenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s.p.).

Subentende-se a intenção e a necessidade de que a Libras faça parte da formação das crianças surdas desde a educação infantil. Ocorre, no entanto um equívoco, no artigo 14 quando apresenta como imperativo que:

> As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005, s.p.).

Equívoco simples de explicar, uma vez que os alunos surdos matriculados, não são exclusivos das instituições federais de ensino, até porque a educação infantil fica a cargo dos municípios, constando no texto legal da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (LDB), nº. 9.394/96, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/90), artigos 53 e 54. Por conseguinte, ainda referenciando o Decreto 5.626/05, haveria também a necessidade de intensificar ações em atendimento ao disposto no artigo 14, quando aparecem como demais responsabilidades em seus incisos:

> V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
>
> VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
>
> VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005, s.p.).

Desta maneira justifica-se nosso interesse em discutir e avançar sobre o tema. Mesmo porque a própria LDB 9.394/96 em seu art. 59 garante, em seu inciso I, que,

> [...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desen-

> volvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Igualmente, a discussão necessita de uma abrangência maior, de uma tomada de consciência que contemple questões como a discussão sobre a qualidade. Setores dos representantes docentes fazem constatações cada vez mais alarmantes:

> É recorrente a constatação da crise na escola pública. As conclusões dos professores e professoras participantes da primeira oficina, no que se refere à identificação de diferentes situações nas quais o direito a educação é afirmado e nas quais ele é negado, são eloquentes no sentido de caracterizar essa crise.
>
> Neste sentido, buscando uma síntese muito geral dessas conclusões, veremos que em relação às políticas públicas, a maior parte dos professores reconhece que o direito à educação é garantido pela legislação em vigor que, afirmando sua gratuidade e obrigatoriedade, tem proporcionado a expansão do acesso e, de alguma maneira, dos recursos para a educação. Por outro lado, esse direito é negado quando as políticas públicas não possibilitam a permanência dos alunos nas escolas, não garantem recursos suficientes para a manutenção de boas condições de trabalho e não valorizam o profissional de educação. (PROGRAMA, 2ª oficina, s.d.).

Tornando relevante esta discussão político-pedagógica para descobrir quais os melhores meios para uma educação verdadeiramente transformadora, inclusive para os surdos. Descobrindo maneiras de minimizar os efeitos latentes destoantes entre os documentos internacionais, nacionais, locais e suas sutilezas. Não nos basta reconhecer na forma legal que as políticas públicas buscam a emancipação do indivíduo conferindo-lhe autonomia e a inserção de uma vida digna. Quais são as maneiras de a comunidade surda reivindicar seus direitos de participação, conceito este de cidadania dentro do Estado Liberal se não se percebem atendidos os direitos básicos de educação em respeito às suas características.

Referências.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília: presidência da República, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução **CNE/CEB nº. 02** de 11 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

DEMO, P. **Santo Estado, maldito mercado**: de certas esquerdas que são direitas. In: Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 20 nº. 2, p 451-476, maio/ago.2005

DIZEU, L. C. T. de B. e CAPORALI, Sueli A. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

EDLER CARVALHO, R. **Dez Anos Depois Da Declaração de Salamanca**. (S.d.). Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/151667941/Dez-Anos-Apos-Salamanca

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. David Harvey; tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. – 4 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2013.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: Frigotto, G.; Gentili, **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5 ed. – São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

MIRANDA, C. M. As políticas sociais no contexto neoliberal. In: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. (org.) **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. Uberlândia: EDUFU, 2013. pp.17 a 31.

PROGRAMA DIREITOS HUMANOS EDUCAÇÃO E CIDADANIA, 2ª OFICINA: **Problematizando os diferentes sentidos da qualidade na educação**. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/texto_2oficina.pdf Acesso em 26 de março de 2014.

ROSENFIELD, D. L. **O que é democracia**. São Paulo, Brasiliense, 2001.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo, Paulinas, 2006. – (Coleção Pedagogia e educação).

SANTOS, R. Q.; PINHEIRO, L. I. F. **Política Social Compensatória ou Emancipatória**: A Contribuição de Programas Sociais para a autonomia dos Beneficiários. Disponível em <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/qsfp.htm > acesso em 05 de janeiro de 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, Autores Associados: 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Versão digital disponível em <http://pt.scribd.com/doc/6175564/Escola-e-Democracia-Dermeval-Saviani>, acesso em 15 de janeiro de 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 24 de março de 2014.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf Acesso em 23 de março de 2014.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, Autores Associados: 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo); v.49

III

A LUTA PELA INSTRUÇÃO PÚBLICA NA OBRA DE MARX E ENGELS

Mario Borges Netto*
Carlos Lucena**

Considerações iniciais sobre as reflexões marxianas sobre a instrução dos trabalhadores.

Diante de um contexto marcado por contradições, que, de um lado, evidenciava a vitória do homem sobre a natureza, expressa por um avanço científico-tecnológico nunca antes visto pela humanidade, e, de outro, a miséria da maior parcela da humanidade e a exploração do homem pelo homem, Marx e Engels dirigiram seus esforços para a criação de um sistema teórico que tinha a emancipação humana como fim e a revolução como meio. Desse sistema teórico, percebe-se que, para os pensadores, a instrução da classe trabalhadora era vista como um elemento importante para a construção da revolução proletária, por isso, deveria ser almejada e conquistada ainda no capitalismo.

Como homens de seu tempo, ambos os pensadores dedicaram alguns espaços em seus estudos para a problemática da educação, porém, nunca de maneira abstrata e isolada, como um ideal acima dos homens e da sua existência, mas sempre relacionados com as questões da materialidade que vivenciavam (LOMBARDI, 2010; LOMBARDI, 2011). Marx e Engels estavam atentos aos debates educacionais do século XIX acerca da constituição dos sistemas de ensino; sobre a falta e a necessidade de instrução dos filhos da classe trabalhadora; sobre a conotação classista que caracterizava a escola capitalista.

---

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do colegiado de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – campus Tocantinópolis (UFT). E-mail: borgesnetto@uft.edu.br
**Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPQ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). E-mail: carloslucena@cnpq.br

No entanto, nas suas obras, não há um tratado pedagógico, sequer a educação era central.

Entende-se que a relação dos estudos marxianos com a educação se dá no sentido em que os pensadores buscavam problematizar, em seus pormenores, o sistema capitalista, e isso significaria abarcar todas as dimensões da vida social determinada por ele, dentre elas, a educação. Por isso, mesmo que pouco, os autores dedicaram algumas páginas de seus escritos à questão educacional, que, posteriormente, se tornariam fundamento para as pedagogias comunistas (LOMBARDI, 2010).

Marx e Engels e a defesa intransigente de uma escola pública, gratuita e laica para os trabalhadores

A construção do sistema teórico de Marx e Engels se deu no período histórico [1840 – 1875], em que a reforma da instrução europeia e a criação dos seus sistemas educacionais ganhavam, paulatinamente, notoriedade nas agendas políticas dos Estados. Mesmo não sendo teóricos da educação, e não a tendo como objeto central de suas análises, os referidos pensadores não se furtaram do debate acerca das questões educacionais do seu tempo. Os posicionamentos presentes nas suas obras sempre apontaram para a crítica às instituições escolares, como instâncias que mediavam a apropriação do conhecimento, em vista do benefício de uma classe em detrimento da outra, sempre condenando as restrições educacionais impostas à classe trabalhadora.

É possível observar que suas considerações sobre a instrução pública e a necessidade da formação dos trabalhadores sempre se deram relacionadas aos seus posicionamentos diante da luta política. Isso pode ser verificado pelo fato de Marx e Engels terem se dedicado de maneira mais detalhada sobre a questão educacional nos programas políticos que escreveram: *Princípios do comunismo; Manifesto Comunista; Instruções para os delegados do conselho geral provisório; Crítica ao programa de Gotha*. Disso, nota-se que Marx sempre tratou a questão da formação da classe trabalhadora a partir da dimensão política e da prática revolucionária. Em vista de exemplificação, cabe destacar o texto de maio de 1875, intitulado *Crítica ao programa de Gotha*. O referido texto expressa a aproximação marxiana com o debate sobre a expansão da educação no século XIX, questão central no projeto de manutenção e expansão do capitalismo. Embora o texto se refi-

ra à Alemanha, ele se configura como primordial, dado que trata o sistema educacional como expressão de política pública capaz de promover a equalização entre as classes sociais.

> B) "O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita." Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? "Escolarização universal obrigatória." Instrução gratuita. A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam "gratuitas" as instituições de ensino "superior" significa apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos. […] Absolutamente condenável é uma "educação popular sob incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (MARX, 2012, p.45-46).

Esse trecho apresenta alguns elementos que nos permitem começar a verificar a atenção dada por Marx às questões educacionais de seu tempo. No texto, o autor faz 1) referência sobre a universalização, obrigatoriedade, laicidade e gratuidade da instrução; 2) apontamentos sobre o processo relativo à estatização da instrução; 3) considerações sobre a instrução das diferentes classes sociais; 4) se posiciona sobre o papel do Estado na organização da educação escolar. Com relação a esses elementos, observa-se que alguns apontamentos do autor visam esclarecer que algumas reivindicações operárias ex-

pressas no Programa já eram realidades na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos da América, como, por exemplo, "a escolarização universal e obrigatória" e "instrução gratuita". Mas o que nos chama a atenção é que a crítica se assevera quando o Partido Operário Alemão exige uma escola igual para todos e orientada pelo governo. No texto, Marx expressa, explicitamente, a sua restrição a respeito da promoção da igualdade da instrução para todas as classes, um posicionamento político contra o Estado capitalista e sua função na sociedade. A crítica à tutela estatal sobre a "educação popular" (MARX, 2012, p.45-46) e a defesa da interdição da influência do governo na escola, todos esses aspectos confirmam a concepção de Estado por ele definida e expressa no *Manifesto Comunista,* o qual é compreendido como "[…] um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa" (MARX; ENGELS, 2010, p.42). Todo essa crítica disparada por Marx vai na direção de condenar a materialização de uma "[…] educação popular pelo Estado" (MARX,2012, p.45-46), de modo que, para o autor, faz-se necessário subtrair "[…] a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja" (MARX, 2012, p.45-46), haja vista, o poder ideológico e o caráter classista assumidos por essas duas instituições.

Para Marx e Engels, a educação na sociedade capitalista é um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante, a qual determina o seu caráter de acordo com os seus interesses particulares; tanto em relação ao ensino dos seus jovens, quanto ao que se refere à instrução dos filhos da classe trabalhadora. Os estudos de Marx e Engels desmascaram a conotação que a burguesia atribui à educação, que é vista, pelos seus representantes como o instrumento capaz de desenvolver as individualidades e a liberdades individuais. Como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem e da vida humana, portanto, racional e natural, o sistema de ensino, que, na realidade, é um instrumento dos seus interesses, é por eles ornado com palavras bonitas acerca da liberdade, igualdade e desenvolvimento pessoal, a fim de velar sua verdadeira essência. No *Manifesto Comunista* (2010, p.54-55), este problema é sistematicamente tratado. Marx e Engels assinalam, assim, a falsidade e a hipocrisia dos ataques da burguesia aos comunistas:

> As objeções feitas ao modo comunista de produção e de apropriação dos produtos materiais foram igualmente ampliadas à produção e à apropriação dos produtos do trabalho intelectual. Assim como o

> desaparecimento da propriedade de classe equivale, para o burguês, ao desaparecimento de toda a produção, o desaparecimento da cultura de classe significa, para ele, o desaparecimento de toda a cultura. A cultura, cuja perda o burguês deplora, é para a imensa maioria dos homens apenas um adestramento que os transforma em máquinas. […] Dizeis também que destruímos as relações mais íntimas, ao substituirmos a educação doméstica pela educação social. E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 2010, p. 54-55

De acordo com Suchodolski (1976, p.11-12), nos escritos de Marx e Engels, o caráter de classe na educação manifesta em dois aspectos. Em primeiro lugar, a educação, que deveria servir a todos os homens, está à disposição somente de uma parcela da humanidade, da menor parcela, ou seja, só é concedida à burguesia. "A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento da hierarquia social burguesa moderna". Em segundo lugar, o ensino burguês manifesta-se como classista, à medida que se transforma num instrumento eficaz da manutenção da realidade social. Para Suchodolski (1976), toda vez que a burguesia se vê em ocasiões que a impelem reconhecer que as relações sociais capitalistas são contraditórias e inadequadas para a vida humana, tenta demonstrar que são inadequadas "porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores". Nesse sentido, a educação se converte na panaceia para os problemas sociais e humanos, torna-se uma garantia para o futuro, para a melhoria social, porém, de acordo com os pressupostos marxianos, essa garantia não se sustenta, porque o mal não reside no homem, mas nas relações sociais e de produção capitalista é que são predominantemente excludentes. Desse modo, os pensadores burgueses recomendam a educação como solução para os problemas sociais, desvirtuando-a para uma função que não deve exercer, moralizar o homem.

Essa conotação de classe entranhada na educação, concretizada no século XIX, leva Marx a uma incessante luta pela autonomia da es-

cola e do processo de ensino ante os poderes externos a ela. Os seus ataques não se davam somente contra o Estado, eram direcionados também à ingerência da Igreja sobre a instrução. Em *A guerra civil na França*, o pensador destaca os feitos dos trabalhadores franceses na Comuna de Paris, dentre eles, apresenta, em tom de aprovação, as ações encaminhadas referentes à instrução pública, as quais aboliam a influência da Igreja sobre as escolas. De acordo com Marx (2011, p.117), "[...] não houve tempo, é claro, para reorganizar a instrução pública (educação); mas ao remover dela o elemento religioso e clerical, a Comuna tomou a iniciativa da emancipação mental do povo". Para Marx, a Igreja e o Estado exerciam uma repressão intelectual sobre o povo, pois controlavam todo o processo de ensino, conteúdo e método, bem como interferia na produção e nos produtos da ciência. É possível perceber que o fundador do materialismo histórico dialético enxergava, na proibição das interferências da Igreja e do Estado sobre a instrução pública e sobre a ciência, importante ação para a emancipação da classe trabalhadora.

> Uma vez livre do exército permanente e da polícia – os elementos da força física do antigo regime –, a Comuna ansiava por quebrar a força espiritual da repressão, o "poder paroquial", pela desoficialização [disestablishment] e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores, os apóstolos. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo, purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental (MARX, 2011, p.57).

Neste contexto é possível considerar que, no texto em apreço, Marx reafirma o caráter que a educação deveria assumir quando o proletariado estivesse no comando do poder político: educação pública, gratuita, voltada para o atendimento de todos, laica e totalmente livre das interferências do Estado e das conotações de classe. De acordo com o autor, mesmo em condições desfavoráveis, como as que os trabalhadores vivenciavam no capitalismo, esses princípios deviam ser empunhados como bandeiras de luta pelo proletariado, haja vista que a educação é um importante instrumento formativo para o processo

revolucionário que seria levado a cabo pelos trabalhadores. Portanto, constitui-se como uma ferramenta necessária de formação dos filhos dos trabalhadores e um instrumento para a consolidação da revolução proletária.

Em vistas da consciência sobre a função formativa da escola, Marx e Engels propõem que a educação pública seja conquistada ainda no interior do sistema capitalista, mesmo com os seus determinantes classistas. No *Manifesto Comunista,* tratando de medidas destinadas a revolucionar o modo de produção capitalista, os autores afirmam que, nos "[…] países mais avançados, contudo poderão ser aplicadas as seguintes [medidas] na sua quase totalidade", dentre elas, "[…] 10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc." (MARX; ENGELS, 2010, p.58). Isso revela o anseio de Marx e Engels pela luta em prol da escola estatal em vista a garantir aos filhos dos trabalhadores a possibilidade de serem formados nos conhecimentos produzidos pela humanidade e a eles historicamente legados. Isso não quer dizer que os pensadores considerem que seja possível haver no capitalismo uma escola que seja isenta das conotações de classe, nem menos, como vimos, consideram o Estado neutro, contudo percebem que, nas circunstâncias materiais sobre as quais viviam, somente por meio de *leis gerais* do Estado é que a classe trabalhadora poderia conquistar a instrução para os seus jovens e crianças. De acordo com Marx (2008a, p.5),

> O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora

> usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efetuam por uma medida *[act]* geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados.

Esse excerto expressa a lucidez de Marx sobre a materialidade em que vivia e a sua perspicácia acerca dos movimentos contraditórios do capitalismo, o qual se refletia na luta de classe diária. Marx (2008a, p.5) percebia que, apesar de a escola capitalista ser revestida pelo caráter classista, conforme expressamos anteriormente, ela se constituía como um instrumento importante para o processo revolucionário. É possível perceber, nas suas palavras, o seu entendimento sobre o papel da educação na revolução operária para quem "[…] o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operaria nascente". Para Marx, a revolução passava pela formação dos filhos dos trabalhadores, portanto, a classe operária deveria lutar para garantir à sua geração mais jovem o acesso à escola e aos conhecimentos historicamente produzidos, pois, para o autor, "em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado". Aqui, fica claro o posicionamento de Marx sobre a necessidade da luta política no interior do Estado, pois, mesmo este sendo o comitê guardião dos interesses burgueses, somente ele é capaz de efetuar "por uma medida *[act]* geral aquilo que em vão tentariam [os homens] atingir por uma multidão de esforços individuais isolados".

Disso entende-se que o autor não desconsidera a conotação classista do Estado e da escola, nem mesmo se enche de entusiasmo com a educação. No entanto Marx entende que somente por meio da escola estatal é que os filhos da classe trabalhadora poderiam ter acesso ao conhecimento historicamente produzido e ser instruídos, haja vista que a instrução destinada a eles, quando existia, era de cunho religioso, de péssima qualidade e extremamente moralista (ENGELS, 2008). Nos escritos de Marx, percebe-se que a burguesia dos países mais desenvolvidos, nesse caso, a Inglaterra, não se preocupava com a formação das classes populares, isso porque o próprio modo de produção capitalista, estruturado pela maquinaria e a grande indústria, não exigia dos trabalhadores nenhum tipo de instrução. Por isso, é possível considerar que a defesa da escola estatal para os filhos dos trabalhadores, assegurada por leis gerais do Estado, não significa negligência ou o não reconhecimento dos desvios ideológicos que o ensi-

no possa sofrer, mas, antes, significa a irredutível defesa de uma educação pública, laica e livre. Marx (2008a, p.5) é claro ao dizer que "Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente".

Sobre isso, Lombardi (2010, p.335) enfatiza que "não há dúvida da recusa total de qualquer interferência político-ideológica na escola, seja qual for sua origem. As intervenções de Marx eram no sentido favorável a uma educação que, sendo pública e gratuita, também fosse livre e laica". Marx, na *Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT* (MARX; ENGELS, 2011, p.139), expõe a sua concepção sobre o que seria uma escola estatal sem que ela fosse controlada pelo governo. Para os autores,

> O ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cujo dever consistirá em vigiar para que a lei seja respeitada, sem que tenham o direito de intrometer-se diretamente no ensino. Seria algo semelhante aos inspetores de fábrica, que vigiam para que as leis de fábrica sejam respeitadas (MARX; ENGELS, 2011, p.139).

Ainda na *Exposição,* Marx reafirma a sua recusa a qualquer interferência a que a escola estava sujeita; isso é evidenciado, quando o pensador expressa as suas ressalvas acerca do que deveria ser ensinado na escola, defendendo o banimento de disciplinas que estivessem sujeitas a qualquer interferência e desvio ideológico:

> Nas escolas elementares – e, mais ainda, nas superiores –, não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou de classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais. As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas; os adultos podem ocupar-se dela sob a direção de professores que, como a senhora Law, façam conferências sobre religião (MARX; ENGELS, 2011, p.140 grifos nossos).

De acordo com Araújo (2008, p.60), os textos marxianos deixam manifesta a trama em que se envolve a escola capitalista, "[…] enquanto mediações que tutelam a reprodução [do sistema capitalista]". Mas, por seu turno, também expressam as possibilidades de dis-

solução e transformação do sistema capitalista, e, "[…] no entanto, como capazes de se constituírem como fermentos de transformação, adquirindo assim uma dimensão produtiva […]". Marx enxerga nos desdobramentos econômicos e sociais da maquinaria e da grande indústria o "fermento de transformação", a mola propulsora para a ascensão ao poder político da classe trabalhadora.

"A maquinaria e a indústria moderna" foi a última forma de organização capitalista analisada por Marx. A introdução e a generalização do uso das máquinas no processo produtivo significou uma profunda mudança na base técnica da produção, a qual desencadeou várias transformações na organização social. Para Lombardi (2011, p.132), "a indústria moderna e sua base técnica de produção – a maquinaria – constituíram um poderoso meio de valorização do capital, elevando a capacidade de gerar mais-valia, por intermédio do aumento da produtividade e da intensidade do trabalho". Essas mudanças no setor produtivo elevaram os limites da produção de mercadoria acima do humanamente possível. Uma vez posto em marcha o processo de mecanização da produção, a resultante foi a ampliação da escala de produção, que, concorrente a isso, aumentava a independência do processo produtivo em relação à força humana. Para o capital, a maquinaria correspondeu a um poderoso instrumento de substituição do trabalhador, o qual se tornaria um mero apêndice da máquina no processo produtivo.

Decorrente disso, o capitalismo expropria o saber do trabalhador e, por meio da ciência e da tecnologia, o aplica na maquinaria, fazendo do trabalhador mais um segmento da máquina. O trabalhador teve de se adaptar ao processo produtivo, e não ao contrário, como ocorria na manufatura e no artesanato, quando o trabalhador tinha a produção sobre a sua tutela e controle. Com isso, o processo produtivo dispensa a necessidade de uma força de trabalho específica, masculina e adulta, e passa a incorporar, na produção, as forças de trabalho suplementares, as mulheres e as crianças de ambos os sexos. Marx, em *O Capital,* conclui que, com a inserção das máquinas na produção, passou a ser possível para o industrial a utilização e o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto. Sua análise evidenciou ainda que o processo produtivo mecanizado libertou a produção da dependência do saber humano, o qual agora estava alocado no instrumento de trabalho e não no trabalhador. Por isso, a grande indústria não exigia uma força de trabalho especializada, como era na manufatura ou na produção artesanal, pois

com a introdução da maquinaria, ao homem caberia somente a supervisão do processo produtivo e a reposição de matéria-prima.

Marx (2008b) nos mostra que os desdobramentos da mecanização da produção se estenderam às questões educacionais, o que trouxe relevantes consequências para a educação e para o processo de construção e consolidação da instrução pública. De um lado, a falta da necessidade e a ausência da demanda de uma força de trabalho específica e especializada justificou os poucos esforços da burguesia e dos Estados nacionais no que se refere à construção das escolas estatais. Como nos mostra Hobsbawm (2010a) tudo o que pudesse desviar os esforços e os recursos financeiros destinados ao investimento, no setor produtivo, deveria ser algo secundarizado. Nesse caso, a instrução estatal não era um ponto de destaque nas agendas das burguesias e dos Estados nacionais mais avançados, por isso, foi há mais de um século, desde a revolução industrial, secundarizada e negligenciada pelos poderes centrais.

> Em vista dos objetivos do capital, a educação para o trabalhador não é prioridade para a burguesia. Por isso, a escolarização dos filhos dos trabalhadores aparece ao longo da análise marxiana ou como uma exigência legal (no interior da regulamentação trabalhista inglesa) ou como dimensão resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; de qualquer modo, é o resultado das lutas dos próprios trabalhadores e não uma necessidade decorrente das transformações técnicas e sociais da produção (LOMBARDI, 2011, p.109).

De outro lado, as explorações das forças de trabalho infantil e feminina nas fábricas contribuíram para intensificar a degradação física e moral do proletariado. Do ponto de vista social, o índice de mortalidade e de acidentes infantis, seja nas fábricas, seja nos lares, aumentaram consideravelmente nas áreas mais industrializadas. Marx, em *O Capital,* e Engels, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra,* demonstram esse cenário, expondo os dados e os relatos da própria burguesia sobre esses fatos, os quais foram extraídos da imprensa burguesa e dos livros fiscais da coroa britânica. De acordo com Lombardi (2011, p.138), Marx revela também os efeitos intelectuais do trabalho fabril sobre as crianças e jovens, entendendo que o trabalho nas fábricas, do modo como era empregado, promovia uma "'devastação intelectual' nos imaturos".

Na Inglaterra, o país mais desenvolvido de então – e, por isso, o local onde a degradação e a exploração das classes mais pobres se manifestaram de maneira mais vivaz –, diante dos efeitos danosos causado ao espírito infantil pelo trabalho nas fábricas, e principalmente, diante da reivindicação e da luta da classe trabalhadora, o Parlamento inglês se viu obrigado a fazer do ensino primário a condição legal para o uso da força de trabalho infantil, menores de 14 anos, nas fábricas. A Lei fabril inglesa prescrevia que às crianças deveria ser destinada a instrução, ou seja, para o uso produtivo da força de trabalho infantil, era necessário um certificado alegando que a criança havia frequentado, ou frequentava, a escola. O capítulo XIII *d'O Capital* é muito elucidativo para os nossos estudos. Nele, Marx (2008b) nos revela que a implementação da referida lei não obteve sucesso, pois, nela, havia lacunas que permitiam o seu descumprimento por parte dos capitalistas. O autor ainda evidencia as diversas artimanhas que os industriais usavam para burlá-la, bem como as péssimas escolas e o ineficiente ensino a que as crianças proletárias estavam sujeitas, com mobiliários precários e inadequados, mestres despreparados e até analfabetos. No entanto, ao que pese os aspectos negativos de sua implementação, Marx (2008b, p.547) considera que

> Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, consequentemente, o trabalho manual com educação e ginástica.

Disso pode-se perceber que Marx (2008b), em seus escritos, explicita as contradições do processo histórico, e nos deixa claro que daquilo que exaure e explora o trabalhador, pode-se elevar um instrumento que potencialize a força social do proletariado em vista de revolucionar a sociedade e emancipar o homem. A lei fabril inglesa é um exemplo disso: um instrumento do Estado burguês utilizado para regular as relações sociais e de produção, que, contraditoriamente, coloca em evidência e institui princípios que potencializariam a formação da classe trabalhadora, a união instrução e trabalho. De acordo com Lombardi, "Marx indica que, contraditoriamente, foram as próprias circunstâncias de desenvolvimento do capitalismo que coloca-

ram a possibilidade e a importância de conjugar instrução, ginástica e trabalho manual" (LOMBARDI, 2011, p.153).

A lei fabril, que legalizava o trabalho infantil nas fábricas, instituiu a união entre instrução e trabalho, o que Marx denominou de "germe da educação do futuro". Nas palavras do referido pensador:

> Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 2008b, p.548-549).

De acordo com Lombardi (2011), essa *educação politécnica* era como uma resposta da classe trabalhadora aos efeitos da divisão do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista, que transformou o trabalhador em mero acessório da máquina. De acordo com Marx, esse princípio seria a base sobre a qual o proletariado desenvolveria o *germe da educação futura*, o "único método de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos" (MARX, 2008b, p.548-549). Essa educação politécnica, o único meio para uma *formação omnilateral,* somente será plenamente conquistada e efetivada quando o proletariado obtiver o poder político. Mas, como já foi visto, isso não significa que, sob as condições capitalistas não haja possibilidades de, contraditoriamente, se avançar na construção dos germes dessa educação do futuro. De acordo com Marx (2008b, p.553), os esforços em vista da construção dessa educação, ainda no interior do sistema capitalista, são entendidos como condição para aguçar as próprias contradições do sistema, pois contribuiriam para a formação de trabalhadores mais conscientes. O trecho, a seguir, revela a perspectiva dialética entre as condições sociais e produtivas e o sistema educativo:

> O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual (MARX; ENGELS, 2011, p.138).

Tal trecho revela a importância dada por Marx e Engels à luta pela constituição dos sistemas de ensino e das escolas estatais, que

deveria estar sempre articulada à perspectiva da revolução proletária. Por isso, a defesa intransigente de uma educação que superando a unilateralidade da educação burguesa, "superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre saber e fazer, entre trabalho, instrução e ginástica, volte-se para a formação integral do homem" (LOMBARDI, 2011, p.158). No fragmento a seguir, Marx (2008b) traz à luz a contradição presente no interior do modo de produção, na qual a educação está envolvida e nos revela a sua potencialidade revolucionária, como elemento de mudança provocada.

> As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvidas de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há duvidas de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. (MARX, 2008, p.553)

Esse excerto é lapidar para melhor compreendermos a constituição das escolas estatais e a educação da classe trabalhadora, como "fermentos de transformação" capazes de agudizar as contradições do sistema capitalista, propiciando o seu colapso. Eis aqui a contradição: se, por um lado, Marx (2008b, p.553) reconhece que a lei fabril britânica possibilita a concretização da conjunção entre "a instrução primária com o trabalho na fábrica", por outro, afirma, posteriormente, que "a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas es-

colas dos trabalhadores". O exposto revela que, para Marx, a exigência legal referente à instrução das crianças trabalhadoras expressa o antagonismo do sistema, ou seja, uma demanda forjada nas relações de produção capitalista, que patrocinaria a formação dos únicos capazes de revolucionar o modo de produção, os trabalhadores. Em outras palavras, o capital cria um instrumento que seria capaz de destruí-lo, um ensino tecnológico, teórico-prático, que alinhado à formação da classe trabalhadora, seria capaz de formar homens integrais. Ao final do excerto, Marx (2008b, p.553) esclarece que isso expressa a estruturação de um antagonismo no interior do desenvolvimento do sistema capitalista, enquanto movimento histórico, pelo qual seria possível a sua transformação: "Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma".

Ante isso, Lombardi (2011) considera que, em vista da revolução operária, Marx e Engels defendem a instrução dos trabalhadores fundada no princípio trabalho-instrução como um meio para a formação revolucionária dos filhos da classe trabalhadora. Esse argumento confirma a tese defendida por Lombardi (2011, p.105) de que os pais do materialismo histórico dialético não discutiram a educação como uma abstração, "mas em sua relação contraditória com o modo capitalista de produção, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora"; cabe acrescentar, ainda, como fermento de transformação capaz de agudizar as contradições do sistema e levá-lo ao colapso.

Dessa maneira, é possível entender a educação como um instrumento material inserido nos movimentos da sociedade capitalista, Marx e Engels defenderam o princípio educativo que conjuga trabalho e instrução, haja vista que, para os referidos pensadores, os avanços tecnológicos potencializados pelo capitalismo eram uma realidade irreversível. Os pensadores em apreço entendiam que o problema não era a máquina em si, pois era por eles considerada como uma tecnologia que poderia contribuir para a liberação do fardo que era, para o trabalhador, o trabalho árduo. Nas suas concepções, com a qual concordamos, o problema era a sua utilização capitalista. Sobre isso, "é preciso salientar [...] que Marx, apesar de entender a questão do aprimoramento da máquina como um progresso, é enfático quanto ao caráter de classe da ciência e da tecnologia, desvelando a subordinação da maquinaria ao capital" (LOMBARDI, 2011, p.150). Nas palavras do próprio Marx (2008b, p.552-553)

> [...] 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.

Ante esse contexto, Marx e Engels sempre reafirmam a necessidade do trabalho infantil para a produção social e reforçam a tese da união trabalho e instrução. Na *Crítica ao programa de Gotha*, além de reafirmar essa tese, Marx (2012, p.47-48) ratifica a necessidade e a utilidade do trabalho infantil para a classe trabalhadora, numa perspectiva contrária à utilizada pelo capital:

> "Proibição do trabalho infantil"! Aqui, era absolutamente necessário determinar o limite de idade [...] A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso [...] A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.

Disso percebe-se que suas concepções acerca da educação dos filhos da classe trabalhadora refletiam nos seus posicionamentos e nas suas inserções na luta política. Enquanto membro conselheiro da AIT, Marx, nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*, reafirma seu compromisso com a luta pela educação dos trabalhadores e seu posicionamento sobre o encaminhado acerca da instrução estatal:

> Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a

> cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos (MARX, 2008a, p.4).

Desse trecho, é possível extrair a recomendação de Marx para a instrução das crianças, que, a partir dos 9 anos de idade, deveriam ingressar no trabalho da produção social, pois a indústria moderna era uma tendência progressiva, sã e legítima, embora o capital a tenha distorcida. Levando em consideração as reais condições de vida do proletariado, na qual a utilização do trabalho infantil era uma prática usual, pressupunha a articulação do trabalho remunerado com o ensino e a ginástica. Podemos verificar isso no seu entendimento sobre a educação:

> Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 2008a, p.5).

Como pode-se perceber, essa educação deveria incluir formação geral e formação técnico-científica, que, para Marx, são necessárias ao homem para compreender todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as gerações mais jovens do proletariado no manejo das ferramentas dos diversos ramos industriais e produtivos. Para tanto, a instrução deveria ser organizada da seguinte forma:

> [Devem ser divididos] em três classes, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a duas [horas]; a segunda classe a quatro [horas]; e o da terceira classe a seis horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo

> pelo menos de uma hora para refeições ou descontração (MARX, 2008a, p.4).

Portanto, a educação das crianças e dos jovens deveria ser ministrada dos 9 aos 17 anos, abarcando a formação intelectual, corporal e politécnica. No entanto, Marx (2008a, p.4-5) admitia a possibilidade de iniciar a instrução infantil mais cedo, antes da idade de 9 anos, porém, ele delimitava essa idade como marco inicial, tendo em vista a urgente necessidade de livrar os jovens trabalhadores da exploração do capital e dos próprios pais. Nas palavras do autor,

> Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. O direito das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles (MARX, 2088a, p. 4-5).

Defendia-se, assim, "um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica, [que] deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens" (MARX, 2008a, p.5). Observa-se, aqui, referências à proposta do socialista utópico Robert Owen (apud PIOZZI, 1999), o qual defendia a educação das crianças desde a mais tenra idade, logo que a criança não necessitasse mais dos cuidados maternos e, em seguida, uma instrução aliada ao trabalho. Isso nos revela que Marx e Engels, ao pensar a educação a partir da perspectiva da materialidade em que viviam, propunham um modelo de educação que era possível de ser efetivado, haja vista que outrora Owen já a implementara em *New Lanark*. Era uma proposta apta a garantir a existência do proletariado, mas, para isso, a classe trabalhadora deveria requerer, por meio da luta política, todas as determinações e características até aqui expostas, as quais não se excluem, mas se complementam: as medidas democráticas, referentes à universalidade e gratuidade, e a união do trabalho e instrução.

As instituições de ensino propostas seriam mantidas pelo poder estatal e, em parte, pela venda de seus próprios produtos. Conforme preconiza Marx (2008a, p.5), "os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos". Dis-

so pode-se considerar que a necessidade do trabalho produtivo na instrução não se justificava somente pela necessidade ontológica-formativa, mas também por questões econômicas. O trabalho produtivo produz mercadorias, valor de uso e de troca, as quais poderiam ser usadas, ainda no sistema capitalista, como financiamento da escola que a produziu. Marx, em uma exposição aos conselheiros da AIT, posicionando-se contrariamente aos seguidores de Proudhon, afirmava ainda que esse modelo de educação e de escola deveria ofertar gratuitamente a instrução, assim como foi preconizado no *Manifesto Comunista* e n'*A guerra civil na França.* Reproduzimos, aqui, suas palavras: "Os proudhonianos afirmam que o ensino gratuito é um absurdo, posto que o Estado deve pagar. É evidente que um ou outro terá de pagar, porém não é necessário que sejam os que menos podem fazê-lo" (MARX; ENGELS, 2011, p.139), ou seja, os filhos dos trabalhadores.

Respeitado esses encaminhamentos, Marx (2008a, p.5) acreditava que "a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média". No entanto Marx e Engels nos deixam claro que esse modelo de educação por eles proposto deveria estar sempre articulado com a viabilidade da revolução proletária, pois, uma vez não vinculada ao processo revolucionário, esse tipo de educação somente reforçaria o movimento do capital, formando um trabalhador adequado às tendências do modo de produção capitalista. Marx, em *O Salário, anexo ao Trabalho Assalariado* e *Capital,* mostra-nos que esse tipo de educação fora outrora reivindicada também pelos filantropos capitalistas:

> Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal [...] O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX; ENGELS, 2011, p.114).

Diante disso, deve-se sempre ter em mente que esse tipo de educação não foi pensado a partir de elucubrações metafísicas, mas forjado nas relações sociais e produtivas próprias do capitalismo; portanto, qualquer esforço que se faça pela educação dos trabalhadores e

que seja desvinculado de uma perspectiva revolucionária, jogaria água no moinho do capital, contribuindo, assim, para a sua manutenção.

Marx e Engels defendiam uma *educação politécnica*, pois percebiam nesse modelo de formação algo que faltava na instrução destinada pela burguesia aos jovens, o princípio educativo fundante, o trabalho. Marx (2008b, p.548) entendia que a educação burguesa era unilateral e que, por isso, "desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de maneira infrutífera e absolutamente prejudicial". Marx assim a considerava, pois essa era fundada sobre a divisão do trabalho, que, de acordo com o sistema teórico marxiano, condiciona a divisão da sociedade em classes, e com ela, a divisão do homem. Ao se reportar às condições materiais da existência humana, a divisão do homem se apresenta como a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, duas partes constituintes do homem repartido, cada uma das quais, unilateral. "Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não trabalho, assim o homem se apresenta como trabalhador e não trabalhador" (MANACORDA, 2010, p.83). Portanto, na sociedade de classe, a divisão do trabalho determina dois principais grupos de homens em que, de um lado, se têm aqueles que trabalham e produzem a riqueza social e, de outro, um grupo que, por deter os meios de produção, usurpam o produto produzido por aqueles que trabalham.

Dessa forma, a sociedade divida em classes sociais antagônicas exige determinado tipo de homem, unilateral, que caberá às instituições de ensino formarem, um destinado ao trabalho produtivo, e outro destinado ao não-trabalho produtivo, mas ao seu controle e administração. Em contraposição a essa educação desenvolvida pela burguesia, Marx e Engels defendiam uma educação que contemplasse o homem em todas as suas dimensões, na sua forma integral, por isso, uma formação omnilateral. A omnilateralidade é entendida pelos autores como "[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho" (MANACORDA, 2010, p.96). Marx e Engels entendiam que a formação integral do homem deveria se constituir como o fim de uma instrução que privilegiasse a educação politécnica como meio. Ou seja, para tal fim,

> [...] precisa-se de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo [...] visando o homem omnilateral. Esse é o destino do homem e, para isso, deve objetivar o ensino intelectual, físico e tecnológico para todos, porque a divisão dos homens, entre destinados ao trabalho e outros à ciência, os à produção e outros ao consumo, uns ao cansaço ou outros ao gozo, é o nó das contradições da sociedade capitalista que Marx pretende cortar. Eis "o germe da educação do futuro" (MANACORDA, 2012, p.82).

Portanto, a omnilateralidade constitui-se nos encaminhamentos marxianos para a questão educacional como o fim estabelecido à formação do homem. No entanto, conforme exposto aqui, essa formação plena do homem somente se efetivará numa sociedade em que a divisão de classe não prevaleça. Manacorda (2010, p.94) nos mostra que a formação omnilateral, na sua plenitude, está condicionada ao revolucionamento da sociedade capitalista, quando da instauração de uma sociedade comunista. Nas palavras do autor, "[...] o sentido real da omnilateralidade [...]" somente será atingido quando os homens se apropriarem, por meio da revolução proletária, de

> [...] uma totalidade de forças produtivas, desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo, e a propriedade por todos; e unicamente neste nível a manifestação pessoal coincide com a vida material, ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. Estabelece-se, então, um nexo recíproco pelo qual o indivíduo não pode desenvolver-se omnilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados. Trata-se, em suma, do desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista (MANACORDA, 2010, p. 94).

O texto anterior corrobora o trabalho apresentado justificando, assim, os argumentos sobre os encaminhamentos marxianos sobre a educação, que podem ser sintetizados da seguinte forma: o direcionamento de esforços da classe trabalhadora, no interior da luta política, em favor de uma educação politécnica, que ainda no seio da

sociedade capitalista contribua para a construção do processo revolucionário, por meio do qual se atingiria o comunismo e a omnilateralidade. Isso se justifica, pois, como pode ser visto, a formação omnilateral somente é possível nos termos de uma sociedade comunista, por isso, é patente considerar que, nos escritos de Marx e Engels a instrução da classe trabalhadora se faz necessária para o processo revolucionário.

Os escritos marxianos, a partir da crítica à estrutura da sociedade capitalista, nos apresentam a possibilidade de construirmos, ainda no capitalismo, uma educação que contribua para o processo revolucionário, o qual levaria toda a humanidade ao comunismo e à omnilateralidade. No entanto, não se pense que há ingenuidade nos seus escritos. Lombardi (2011) alerta que, apesar da possibilidade de avançar na direção de uma educação verdadeiramente formativa, a partir das contradições do sistema capitalista, encontra-se em outros textos de Marx e Engels, análises críticas, menos otimistas sobre a educação dos trabalhadores. Na carta de Engels a uma professora do ensino profissional russo, datada de 22 de julho de 1880, encontram-se exemplos disso. Engels relata à professora que discutira com Marx a questão sobre a condição do ensino profissional e, referindo à educação industrial da juventude, afirmava que, na Inglaterra,

> [...] a educação técnica da juventude está ainda mais descuidada que na maior parte dos países do continente e o que se faz é pura aparência. Sem dúvida, você já sabe que as escolas profissionalizantes não se encontram no nível dos centros profissionais do continente, sendo uma espécie de centros de reeducação onde as crianças abandonadas são enviadas, durante alguns anos, após o juízo de um tribunal (MARX; ENGELS, 2011, p.116).

Sobre a educação profissional na Inglaterra, Engels foi taxativo na sua avaliação exposta na carta, na qual considerava que "não se praticava, neste domínio, senão uma coisa, de maneira sistemática: a charlatanice" (MARX; ENGELS, 2011, p.116). As possibilidades educacionais vistas por Marx e Engels não escondem as falhas e os problemas das escolas de seu tempo. Ao contrário, os referidos autores incessantemente disparavam severas críticas às instituições escolares. Essa avaliação feita por Engels às instituições de ensino profissional da Inglaterra nos esclarece que a finalidade atribuída à instrução dos homens pelos fundadores do materialismo histórico dialético não era

algo imediatista, que subordinava a classe trabalhadora aos ditames do capital, mas vislumbrava uma educação politécnica, que conduziria todos os homens à formação verdadeira, omnilateral. De acordo com Manacorda (2012, p.81),

> [...] Marx não entende uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe.

Da proposta apresentada até aqui, é possível se ver que ela absorve, acima de tudo, reivindicações iluministas, próprias do seu tempo, século XVIII e XIX, como se pode afirmar genericamente: educação democrática, relativa à universalidade e à gratuidade do ensino; bem como, uma educação estreitamente vinculada com os princípios da ciência moderna e da técnica. A essas características é ainda acrescentada a união da instrução e do trabalho de fábrica, que Marx e Engels não inventam, mas já encontram proclamada e praticada pelos socialistas utópicos, em especial Robert Owen, pelos capitalistas filantropos (MANACORDA, 2010) e, ainda, garantida por lei – Leis fabris inglesas.

Disso é possível perceber também que, nos escritos marxianos, a cultura técnica (formação geral e técnica) constitui o fundamento da autonomia da classe trabalhadora no processo de produção. Nesse sentido, o ensino politécnico esquadrinhado por Marx (2008a; 2008b; 2012) prepararia o trabalhador para atuar tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito produtivo. Lombardi (2011) pontua que, com esses encaminhamentos Marx e Engels vislumbravam para a educação do homem uma instrução que pudesse ser realizado no interior do processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime do trabalho assalariado. Portanto, é possível considerar que, para Marx e Engels, a instrução do proletariado constituía uma dimensão importante da luta de classe, que implicava a correlação de forças pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica, até então, negligenciada à classe trabalhadora.

Nota-se que os esforços de ambos os pensadores tinham como objetivo primeiro a emancipação do homem, a qual somente

seria possível por meio da revolução do modo de produção capitalista. Para Marx e Engels, a revolução se constitui como o único meio para a superação das condições de vida e de exploração do trabalho pelo capital. Por meio dela [a revolução], o homem superaria a estrutura de classes da sociedade, a base fundante da divisão social e técnica do trabalho, que separa e aliena o trabalhador dos meios, dos processos e dos resultados da produção (LOMBARDI, 2011). Portanto, na perspectiva delineada pelos estudos de Marx e Engels, a educação se constitui como um instrumento fundamental para o processo revolucionário. À educação, caberia possibilitar ao trabalhador o acesso ao conhecimento que lhe foi expropriado historicamente e, por meio deles, fosse possível controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos, ou não, no processo produtivo.

Considerações finais

Diante do exposto considera-se que Marx e Engels não construíram uma pedagogia, tampouco uma teoria educacional, senão um amplo sistema teórico sobre a sociedade capitalista que, na sua totalidade, abarcou as questões acerca da formação humana, da educação da classe trabalhadora e da instrução pública. Nas obras marxianas, não havia um tratado pedagógico. O que há em seus escritos é o entendimento, por parte dos autores, de que a educação constitui parte integrante do todo, da totalidade do objeto a que seus estudos se detiveram, a sociedade capitalista. Dessa forma, problematizar, em seus pormenores, o sistema capitalista significou abarcar todas as dimensões da vida social determinada por ele, dentre elas, a educação. Isso pode ser verificado pelo fato de que as análises feitas por Marx e Engels, sobre a questão educacional encontram-se sempre no interior de estudos relativos aos desdobramentos políticos e sociais do capitalismo na organização da vida social.

É possível verificar, ainda nos estudos apresentados, que as questões acerca da formação humana perpassam por todas as obras de Marx e Engels, da juventude à maturidade, pois a finalidade de seus estudos era problematizar a sociedade sobre a qual vivia para pensar na viabilidade de projetos sociais que contribuíssem para a emancipação do homem.

Resultante disso, Marx e Engels perceberam que, para livrar a humanidade dos ditames do capital, a revolução do modo de produ-

ção seria indispensável. A revolução adquiriu alto grau de importância em seus estudos, uma vez que se tornara o meio para se alcançar o seu objetivo primeiro, a emancipação do ser humano. A educação se tornou um elemento importante para a classe trabalhadora levar a cabo a revolução, devido à necessidade de construir a solidariedade e a consciência de classe entre o proletariado, e à necessidade dos trabalhadores de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados.

Nos textos de Marx e Engels, a que refere-se no início do texto, encontram-se o que é possível denominar de *encaminhamentos para a instrução estatal, ou pública*. Essas propostas se mantiveram invariáveis em todas as obras, desde os textos da juventude até os da maturidade. Em todos os textos, os autores defenderam a mesma proposta, instrução pública, laica e gratuita a todos, e a união entre trabalho e instrução. No entanto percebe-se que, em determinados textos, essa proposta está disposta de maneira mais detalhada, como, por exemplo, nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (MARX, 2008a) e na *Crítica do programa de Gotha* (MARX, 2012). Nesses dois, Marx especifica como se deveria estruturar o ensino para as crianças e os jovens; a carga horária de trabalho e sua relação com a idade do trabalhador, tendo em vista que o autor não dissocia o ensino do trabalho produtivo; ainda, explicita seu entendimento sobre educação, que deveria contemplar a formação intelectual, físico-corporal e técnica. As demais obras trataram dos aspectos mais gerais sobre a formação humana.

Nas obras de Marx e Engels, a proposta para a educação e para a instrução não variou e sempre se fundamentou sobre os mesmos princípios. Ressaltamos que a proposta educacional por eles defendida se configura como um dos *meios* de viabilidade do projeto revolucionário. *Meio,* no sentido de que deve ser bandeira do movimento proletário e proposição para as lutas políticas, tendo como finalidade a conquista da garantia da educação para os trabalhadores. A educação da classe trabalhadora se configura como um importante instrumento para a revolução, pois, por um lado, a formação política tornou-se necessária para colocar em marcha o projeto revolucionário do proletariado, tendo em vista a necessidade da construção da solidariedade e da consciência de classe. A luta cotidiana do proletariado contra as desmedidas do capital e por melhorias das suas condições de vida e trabalho se tornou um elemento educativo. Porém essas lutas tinham alto teor econômico e proposições pontuais e imediatas,

as quais deveriam ser complementadas por um direcionamento político, com propostas fundamentadas em projetos não só de curto, mas também de longo prazo e que contribuíssem com a viabilidade da revolução do proletariado. Para tanto, passaria ser necessário um processo formativo de cunho político viabilizado e sistematizado pelas direções dos movimentos dos trabalhadores. Verifica-se a importância dada por Marx e Engels a esse aspecto da educação nas suas militâncias à frente da *Liga dos Comunistas* e da *AIT*. Suas participações, nesses espaços, tinham como objetivo tornar-se a base teórico-filosófica da classe trabalhadora, no sentido de muni-la com estudos acerca da conjuntura em que viviam para se lançarem à luta política.

Por outro lado, havia a necessidade dos trabalhadores terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados. A história da educação está repleta de exemplos que evidenciam a exclusão das classes mais pobres do processo de instrução, da antiguidade até a modernidade; a esses grupos o ensino foi negligenciado (MANACORDA, 2006). Marx e Engels consideravam de suma importância o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos, uma vez que, no século XIX, como vimos anteriormente, não era destinado nenhum tipo de ensino ao trabalhador, e, quando isso se tornava possível, era de baixa qualidade ou carregado de dogmas religiosos.

Disso é possível perceber que Marx e Engels entendiam que o projeto revolucionário carecia de uma base instruída que levasse adiante as reivindicações do proletariado, que colocasse em marcha as suas lutas. Isso se tornara fundamental no sistema teórico marxiano, pois os referidos pensadores consideravam a luta política um meio privilegiado para viabilizar a revolução. Esses autores acreditavam que os trabalhadores deveriam disputar os espaços na esfera político-jurídica e reivindicar direitos sociais e políticos, ainda, *no* sistema capitalista. Contrário aos pensamentos dos socialistas utópicos, Marx e Engels não consideravam que a revolução seria feita a partir da transformação intelectual dos trabalhadores; defendiam que a educação não tinha o poder de revolucionar a sociedade, porém, atrelada à força social do proletariado e às lutas por ele empreendidas, se tornaria uma grande aliada do projeto revolucionário. Afinal, entende-se que não foi ao acaso que às classes mais pobres foram usurpadas do direito de se instruírem, havia um forte elemento político e ideológico ali investido. De acordo com Lombardi (2008a, p.10), "o tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência explicitava como entendiam a ciência a serviço do

capital, do processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e do aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência".

Portanto, a investigação sobre as proposições de Marx e Engels para a educação e a instrução está associada à discussão sobre o papel que a educação escolar desempenhou para a construção do projeto societário burguês, e à crítica ao modo de produção capitalista e a necessidade de sua superação. Entendemos que esses questionamentos aqui levantados e os estudos deles decorrentes nos trazem balizas para problematizarmos a educação que temos nos dias de hoje, por entender que sua forma se transformou ao longo do século XIX e XX. No entanto, entendemos que seus fundamentos e conteúdo permanecem os mesmos.

Compreende-se, assim, que se faz necessário centralizar o marxismo e sua relação com a educação como objeto de estudo para melhor compreenderas nuances e transformações pelas quais a educação e o ensino brasileiro passaram e, ainda passam, determinadas pelos movimentos do capital.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2008.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo, Boitempo, 2008.

____. **Princípios do comunismo**. Rio de Janeiro, Cátedra, 1987.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções:** 1789 – 1848. Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 25ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

KONDER, L. **Marx:** vida e obra. 7ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, Alínea: 2011.

____._____ Apresentação. In. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2ª edição. Campinas, Autores Associados: Histedbr, 2008a.

_____. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo**

e educação: debates contemporâneos. 2ª edição. Campinas:,Autores Associados, Histedbr, 2008b.

_____. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, 2010. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

____. **Karl Marx e a liberdade …** aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Tradução de Newton Ramos de Oliveira e Paolo Nosella. Campinas, Alínea, 2012.

____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2ª edição revisada. Campinas, Editora Alínea: 2010.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo,:Boitempo, 2011.

____. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

____. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório:** as diferentes questões. Transcrição de Fernando A. S. Araújo, julho/2008a. Disponível em:
http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.html
Acesso em: 02/12/2011.

____. **O Capital:** crítica da economia política: Livro 1, volume 1. O processo de produção do Capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

MARX, K.; ENGELS, F **Manifesto Comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola; tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

PIOZZI, P. Robert Owen em New Lanark: um laboratório do futuro? **Pro-Posições**, Campinas, vol. 10, n. 01, p. 07-15, mar.1999.

SUCHODOLSKI, B.. **Teoria marxista de educação**. Volume II. Tradução de José Magalhães. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

IV

ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TRABALHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Cílson César Fagiani*
Robson Luiz de França**

1. Como fazer pesquisa em educação com ética?

A preocupação com a ética na pesquisa em ciências humanas, especialmente na área da Educação, é algo recente e vem suscitando uma série de questões que vão desde a pertinência de se pensar sobre a questão ética até as formas de sua normatização. Neste artigo, parte-se do pressuposto que a pesquisa em educação deve considerar os interesses de todos os participantes de forma a manter a integridade do sujeito da pesquisa, ou seja, o Homem em sua diversidade sociocultural e educacional e a independência do pesquisador, livre de censura e constrangimentos de ordem política ou econômica. Somente assim é que são garantidos resultados significativos que possam sinalizar o avanço do conhecimento na área educacional.

Assim, o artigo tem por objetivo trazer à luz alguns aspectos éticos relacionados à pesquisa educacional, visando promover uma reflexão quanto à importância deste tipo de pesquisa, predominantemente qualitativa, e a interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Ele está estruturado de forma a apresentar inicialmente uma discussão sobre o processo de formação do Homem como Ser Humano, considerando-se a inter-relação entre as categorias trabalho e educação, como um ser dotado de cultura e, portanto, de comportamento ético. Seguindo, são apresentadas as considerações sobre os aspectos éticos na condução de pesquisas em educação. Finalizando o artigo, são apontadas as considerações finais.

---

*Doutor em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Doutorado Sanduíche no Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa (IHC/UNL). Apoio Capes (2013-2014). E-mail: cilsoncf@netsite.com.br
**Doutor em Educação, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Pesquisador do Centro de Investigação em Educação – CIE da Universidade da Madeira/Portugal. E-mail: rlfranca@ufu.br

2. Processo de Humanização, Educação e Ética.

De acordo com Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que apenas o ser humano trabalha e educa. O autor tece críticas à concepção idealista de Homem racional que ocasionalmente pode trabalhar e afirma que essa ideia predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental e que se cristalizou no senso comum. Para Saviani (2007, p. 153), essa é:

> [...] uma concepção marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens [...]. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana.

Contrariando as teses idealistas sobre o Ser Homem e fundamentando-se em Marx e Engels, Saviani (2007) afirma que a essência humana é produzida pelos próprios homens e que o Homem se constitui pelo trabalho. Isso porque, no processo de surgimento do Homem constata-se a necessidade dele produzir sua própria vida agindo sobre a Natureza e ajustando-a as suas necessidades. A existência humana passa a ser produto do seu trabalho, seu agir sobre a Natureza.

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho (ANTUNES, 2010; SAVIANI, 2007). Segundo Antunes (2010), por meio do trabalho ocorre uma dupla transformação, uma vez que o ser social que trabalha atua sobre a natureza e, concomitantemente, se autotransforma. Para o autor, "[...] é através dessa complexa processualidade que trabalho humano-social se converte em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana". (ANTUNES, 2010, p. 10).

Para Previtali (2009), o trabalho é elemento de mediação entre Homem e Natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sócio-cultural através do qual o homem não apenas modifica o material ao qual deseja satisfazer suas necessidades, ele concretiza neste material um projeto anterior criado conscientemente. Dessa forma, segundo a autora, ele coloca em ação não apenas as suas potencialidades naturais, mas também retira as potencialidades existentes na natureza e as coloca em seu favor. É nesta atividade fundante

da existência humana em que o trabalho adquire forma e atributos, os quais são condicionados social e historicamente. (PREVITALI, 2009).

Saviani (2007), também argumenta na mesma direção. Para o autor, a essência humana não é dada ao Homem, nem tampouco uma dádiva divina ou natural ou ainda algo que precede a existência do próprio Homem. Em verdade, a essência humana é produzida pelos próprios homens nas suas relações vivenciadas cotidianamente e coletivamente, na construção de sua cultura e conhecimentos, através das gerações. Isso significa que o Homem não nasce Homem, ele forma-se Homem na medida em que o ato de trabalhar é também um ato de aprender e ensinar. A partir dessas considerações, o autor conclui que a origem da Educação coincide com a origem do próprio Homem, uma vez que,

> [...] ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 153).

Dizendo o mesmo, mas de outra maneira, Morin (2007) defende que há três instâncias no Homem: indivíduo-sociedade-espécie e elas formam uma tríade inseparável. O autor argumenta que o homem, mesmo na sua autonomia, é 100% biológico e 100% cultural e apresenta-se como o "ponto de um holograma" (MORIN, 2007, p. 18) que contém o todo da espécie e da sociedade, mesmo na sua irredutível singularidade. Para Morin (2007), o homem "carrega a herança genética e, ao mesmo tempo, o *imprinting* e a norma de uma cultura [...]. Podemos distinguir, mas não isolar umas das outras as fontes biológica, individual e social." (MORIN, 2007, p. 19).

De acordo com Johann (2009), a educação sempre implicará um processo amplo de transformação e desenvolvimento do ser humano, em toda a sua pluridimensionalidade. O autor afirma que a educação ocorre quando são mobilizadas as potencialidades humanas de um ser que é "bio-psico-social" (JOHANN, 2009, p. 20) e o Ser Humano haverá de ser tanto mais humanizado quando puder avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. Para o autor, quando o Homem descobre que pode ir além do seu estado natural, se inscreve o fenômeno da educação como possibilidade de ser diferente, de ser mais, de ser melhor e de se apresentar de forma ilimitada. E, segundo Johann (2009), ser diferente, ser mais e ser melhor, são tarefas que

implicam em um comprometimento ético. Portanto, a construção de um ser humano pleno sugere a inclusão de dimensões éticas em seu desenvolvimento.

Souza (2011) traz uma contribuição importante no que se refere à discussão sobre ética e que permite aproximações com os autores acima citados. Para o autor, a ética não pode ser abstrata e geral, mas sim de classe, possuindo um caráter social e histórico. Considera o método materialista-dialético como sendo aquele que apresenta uma concepção de ética fundamentada na liberdade como autodeterminação, bem como na análise crítica da totalidade das ações humanas. Para Souza (2011), este método, ao procurar compreender o movimento que se apresenta como real e ao propor a criação de novas relações humanas, no sentido de propiciar aos homens a superação da exploração, funda-se na construção de uma nova ética que difere da ética capitalista.

Portanto, a ética deve ser pensada nas relações sociais de produção, no processo de criação e reprodução da sociabilidade humana, no ato de aprender e de ensinar. Nesse sentido, nas palavras do autor, "[…] educação e a ética se constituem numa atitude política consciente, coerente com os princípios da emancipação humana" (SOUZA, 2011, p. 79).

Tem-se do exposto acima que as pesquisas científicas em geral e, particularmente em educação, devem ter como preocupação fundamental os aspectos éticos condizentes com o princípio da liberdade e independência do pesquisador e da integridade do sujeito da pesquisa na sua vivencia histórica, social e educacional. Considerando este princípio torna-se fundamental analisarmos os aspectos práticos da condução de pesquisas em educação.

3.Aspectos Legais da Ética na Pesquisa.

A regulamentação de normas que norteiem os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos se faz necessário devido a grande diversidade de sociedades e costumes que compõem a humanidade, não se trata de impedir o desenvolvimento da ciência, mas de acompanhá-la. Em última análise, o aspecto mais importante que deveria ser observado é a perpetuação da espécie humana, ou seja, os riscos e a certeza do controle destes, para que não ocorra a extinção da mesma. Qualquer pesquisa que poça colocar o Ser Humano em risco deve ser acompanhada.

Caso de maior complexidade são as pesquisas que envolvem diretamente os seres humanos. Qual o valor de uma vida humana? Qual o valor da sua vida? E mais complexo ainda quando esses não são apenas objetos da pesquisa, mas participantes da pesquisa, desenvolvendo, não raramente, uma profunda relação com o pesquisador no decorrer da pesquisa.

Ao longo do século XX houve um esforço para formulação de regras a serem seguidas quando se trata de pesquisas envolvendo seres humanos. Destacaremos aqui alguns momentos no contexto internacional e especificamente no Brasil. Logo após o término da segunda guerra mundial, em 1947, foi criado o Código de Nuremberg devido às atrocidades cometidas em experimentos com seres humano. O tribunal militar internacional se reuniu para a formulação de regras que deram origem a este código.

Em 1965 o Instituto Nacional de Saúde dos EUA recomendou um sistema de supervisão das pesquisas, de caráter obrigatório, para todos os estudos subsidiados pelo órgão ou pelo Serviço de Saúde Pública do País, com o objetivo de assegurar o respeito aos envolvidos nas pesquisas e a adequação do consentimento informado. A Declaração de Helsinque criada em 1967 foi uma tentativa da Associação Médica Internacional de corrigir as defasagens apresentadas pelo Código de Nuremberg. A Proposta de Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas Envolvendo Seres Humanos em 1982 consistiu em diretrizes formuladas também pela Associação Médica Internacional para as pesquisas realizadas nos países em desenvolvimento (FREITAS, 2009).

De acordo com Freitas (2009), no Brasil foi criada a Resolução 01/88, em 1988, quando o Conselho Nacional de Saúde aprovou as primeiras normas nocionais sobre ética na pesquisa envolvendo seres humanos, onde também foram instituídos os Comitês de Ética na Pesquisa (CEP).

Ainda, segundo a autora, devido às defasagens apresentadas pela Resolução 01/88 se tornou necessário uma revisão, a qual deu origem a Resolução 196 de 1996 que além de trazer as diretrizes para a apreciação da ética nos projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, também criou um sistema nacional de ética nestas pesquisas com o estabelecimento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e a vinculação com os Comitês de Éticas em Pesquisa das instituições e o Conselho Nacional da Saúde (CNS).

A Revisão da Resolução 196/96, prevista pela própria Resolução 196/96 foi metodicamente realizada por um grupo de trabalho criado em 2011 pelo Conselho Nacional de Saúde que analisou propostas e documentos e verificou a necessidade da organização de dois seminários temáticos, realizados em 2012, abordando-se os seguintes temas: Pesquisas públicas no SUS e Análise ética de projetos de pesquisa das Ciências Sociais e Humanas e a Resolução CNS 196/96 (CNS, 2012a).

Em dezembro de 2012, o Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária aprovou a Resolução 466/12 (CNS, 2012b) em substituição a Resolução 196/96 e em setembro de 2013 aprovou a Norma Operacional número 001/2013 (CNS, 2013).

Nas pesquisas envolvendo seres humanos e a vivência destes em sociedade, faz com que o processo se torne ainda mais complexo, pois as metodologias e abordagens a serem empregadas se apresentam de muitas maneiras, dando um aspecto peculiar as diferentes formas de pesquisa.

3.1 – A Ética e a Pesquisa Educacional

André (1995) observa que já no final do século XIX os cientistas sociais começaram a questionar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, fundadas numa perspectiva positivista de conhecimento deveria servir como modelo de estudo dos fenômenos humanos e sociais. Cita Dilthey e Weber com suas contribuições na diferenciação da pesquisa envolvendo indivíduos em sociedade. Segundo a autora, Dilthey, argumenta que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos e Weber destaca a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Ambos não aceitam que a realidade seja algo externo ao sujeito e valorizam a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo tendo como base analítica a interpretação, a descoberta e o valor da indução na relação entre fatos e valores. Destacam também que neste tipo de pesquisa é inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Nas palavras de André (1995, p. 17):

> É com base nesses princípios que se configura a nova abordagem (alguns autores preferem o termo paradigma) de pesquisa, chamada de "naturalística" por alguns ou de "qualitativa" por outros. Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem

> tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

É neste contexto que colocamos as pesquisas educacionais. Um campo das ciências humanas, fértil e dinâmico na produção de conhecimento que permite diferentes práticas metodologias e a abordagem de uma enorme diversidade de questões como bem descreve Gatti (2007, p. 12) ao afirmar que:

> […] A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. Se pensarmos apenas em um de seus aspectos – o da educação escolar – ela se refere aí a problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno, etc. Diz respeito a especialidades como a psicologia do escolar, a orientação educacional, a supervisão pedagógica e a administração escolar (…) pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida.

Kemmis e Wilkinson (2002) em sua exposição sobre a Pesquisa-ação Participativa e o Estudo da Prática destacam a complexidade deste contexto de pesquisa na questão do relacionamento direto do pesquisador com os indivíduos no estudo de suas práticas. Para os autores:

> […] precisamos, então, reconhecer que o estudo de uma prática tão complexa quanto a prática da educação […], é um estudo de conexões – de muitos e diferentes tipos de relacionamentos comunicativos, produtivos e or-

> ganizacionais entre pessoas em meios de linguagem (discurso), de trabalho e de poder constituídos social, histórico e discursivamente – sendo que todos esses devem ser entendidos de maneira dinâmica e ostentando relações mútuas.(KEMMIS e WILKINSON, 2002, p. 60).

O aspecto complicador da pesquisa educacional é a complexidade desta diante da possibilidade da utilização de diferentes metodologias e abordagens para aquisição e interpretação dos dados, o que traz a impossibilidade de procedimentos padronizados. A formatação deste tipo de pesquisa em regras éticas a serem seguidas sem levar em consideração a peculiaridade de cada projeto pode trazer limitações que inviabilizaria o desenvolvimento da pesquisa em sua plena exploração das situações influenciando diretamente a qualidade da mesma.

Pode-se observar que os autores estudados demonstram a preocupação com a questão da ética no contexto das pesquisas educacionais em suas diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

Bogdan e Biklen (1994), ao discutirem a investigação qualitativa em educação, enumeraram vários autores com propostas relativas a um código de ética para os pesquisadores qualitativos. Observam também a dificuldade do pesquisador em negociar o que poderia ou não ser abordado em uma pesquisa qualitativa, já que se trata de uma pesquisa de relação continuada.

Os autores destacam que diferentes estilos e tradições de trabalho de campo operam sob diferentes princípios éticos, considerando importante a questão da ética e sugerindo alguns princípios gerais como: Sigilo, Respeito, Honestidade e Fidelidade. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), "[…] conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato" (p. 76).

André (2008a) em seu texto sobre o estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional, cita Bassey (2003, p.58) a qual afirma que um estudo de caso educacional é uma investigação empírica que é geralmente conduzida num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas. André (2008b) destaca também a questão ética da pesquisa educacional, na coleta e divulgação dos dados, considerando o elevado valor para a definição de medidas de natureza prática e para tomada de decisões políticas no contexto que podem estar inseridas. Segundo a autora:

> [...] os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões política. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes. (ANDRÉ, 2008b, p. 36).

A análise não tendenciosa dos fenômenos e se colocando com certo distanciamento é o objetivo maior do pesquisador no interior de suas pesquisas, desde seu projeto até a aquisição dos dados, interpretação, conclusão e divulgação destes. Assim, diante de situações em que o resultado da pesquisa tem extrema importância na tomada de decisões, justificativas de ações e muitas vezes estruturação de conjunturas com influências ideológicas para tomadas de decisões, os aspectos éticos vem destacado na revelação pelos autores dos critérios que nortearam a escolha dos sujeitos, unidades de análise e a apresentação dos dados que levaram a conclusão da pesquisa, demonstrando claramente todos os resultados, mesmo os que não levariam as conclusões "interessantes". Tal aspecto foi destacado por André (2008b) nos estudos de caso etnográficos, mas achamos neste artigo, que têm importância para toda a amplitude da pesquisa educacional. Nas palavras da autora,

> [...] outro aspecto bastante importante na consideração dos estudos de caso etnográficos são as questões éticas. É preciso que o pesquisador revele muito claramente os critérios em que se baseou para fazer suas escolhas, seja dos sujeitos, seja da unidade de análise e principalmente como selecionou os dados apresentados e descartados, pois um pesquisador sem muitos escrúpulos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes. (ANDRÉ, 2008b, p. 36).

Outro aspecto a ser observado com relação à divulgação dos dados é o prejuízo que esta divulgação poderá causar ao participante da pesquisa. Desta maneira, Walker citado por André (2008c), considera que o processo de investigação deve envolver uma constante negociação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa no que diz respeito à acuidade e relevância daquilo que é selecionado para

apresentação assim como sobre o conteúdo das informações, isto é, o que pode ou não e o que deve ou não ser tornado público.

Gatti (2005) argumenta em seu trabalho sobre os cuidados éticos que o pesquisador deve ter ao apresentar os resultados interpretados da pesquisa para não colocar demasiadamente apenas os pontos de vista que este acha mais interessante para sua pesquisa, chegando ao ponto extremo de substituir a voz dos participantes pela sua. A autora destaca que "[…] o pesquisador será o intérprete dos participantes; por isso, ele precisa apresentar com ética e clareza os múltiplos pontos de vista, não substituindo a voz dos participantes pela sua" (GATTI, 2005, p. 55).

O dilema se situa na questão da preocupação em não expor o conjunto da pesquisa em seus valores e identidade em detrimento de um compromisso com a qualidade da pesquisa, na qual revelações, muitas vezes, se tornam importantes e até mesmo fundamentais para o objetivo da pesquisa. Neste ponto os pesquisadores devem estar preocupados com a qualidade da pesquisa que fazem ao colocarem publicamente estas pesquisas ao alcance de um grupo maior de leitores e ao escrutínio de seus pares na academia, aqui nos confrontando com as discussões acadêmicas dentro das especificidades de cada área e suas abordagens metodológicas. Diante deste dilema destaca-se a colocação de André (2008c) ao afirmar que:

> […] garantir o sigilo muito provavelmente significará obtenção de dados mais fidedignos, já que se mantém o informante sob proteção. A garantia de controle do conteúdo e da divulgação dos dados pelos participantes, no entanto, pode significar mutilação ou modificação de partes do estudo. Eis aí uma questão ética bastante delicada. A melhor maneira de enfrentá-la parece ser a uma ponderação dos prós e contras tanto entre os membros da equipe de pesquisadores quanto entre esses e os participantes. A palavra-chave é negociação. (ANDRÉ, 2008c p. 62).

Barbier (2007) em exposição da pesquisa-ação sinaliza com a produção de um documento escrito em que estaria todo o conjunto de ações e funções de cada um no desenvolvimento da pesquisa inclusive um código de ética específico para a determinada situação. Para a autora,

> […] a contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa. (BARBIER, 2007, p 120).

Na exposição sobre história oral Meihy e Holanda (2010) também chamam a atenção em relação à conferência do produto escrito no aspecto da garantia que se deve dar aos participantes com relação ao que vai ser divulgado e a sua prévia autorização no contexto da ética envolvendo a pesquisa. Os autores argumentam que "[…] os cuidados éticos são fundamentais em história oral. Como garantia, é prudente deixar claro que nada será divulgado sem a prévia autorização do entrevistado" (p. 16).

Por outro lado, Portelli (1997) em determinada situação reconheceu certa manipulação da ética na tomada de decisão dos prós e contras com a divulgação dos resultados de sua pesquisa que trazia uma interpretação contraria, e reveladora, aos interesses do participante. Nas palavras do autor,

> […] Quando entrevistei o pároco da vizinhança em que cresci, constatei que ele se lembrava de mim como uma criança de classe média, que frequentava a igreja com relativa assiduidade, e também que partia do princípio de que nossa posição política seria idêntica. Como nada me perguntou nada lhe esclareci. Em vista disso, ele não hesitou em me contar como examinava, com a maior cautela, todos os pedidos de emprego na fábrica local, a fim de que ninguém com tendências esquerdistas tivesse a mais remota chance de ali conseguir trabalho. Essa entrevista veio a ser a primeira prova documentária concreta de algo que, indiretamente, sempre soubéramos: o papel desempenhado pela igreja na discriminação política, naquele contexto específico. É evidente que, por saber que o uso que eu faria do material iria de encontro às expectativas do clérigo, fui rigorosamente ético em termos profissionais. Dei-lhe o manuscrito para ler,

> obtive sua aprovação por escrito das citações, antes de publicá-la, e assim por diante. Abstive-me de informá-lo sobre o contexto em que situaria o material, bem como a interpretação que a ele daria. Este representa um bom exemplo, creio eu, de manipulação "ética" – neste caso, espero, por uma boa causa. (PORTELLI, 1997, p. 28).

Esta situação relatada por Portelli (1997) é um claro exemplo de pesquisa na qual a aprovação do participante às interpretações do pesquisador traria prejuízos à qualidade da pesquisa, pois esta poderia até se tornar afirmação de uma situação mentirosa ao filtrar o que poderia ou não ser interpretado. Deve-se ressaltar a posição de Portelli (1997) quanto à difícil tarefa dos intelectuais, este reconhecedor do pluralismo e das múltiplas abordagens à verdade, em não se abster da cena do discurso e simular uma neutralidade que seria impossível e indesejável diante das exigências da objetividade científica. Assim, o autor afirma que

> [...] embora tenhamos a obrigação de relatar com a maior fidelidade possível as palavras que os entrevistados realmente proferiram a responsabilidade que temos em relação a eles não significa estarmos sempre de acordo com o que dizem. Às vezes, nossa ética como cidadãos, como indivíduos envolvidos na luta pela democracia, igualdade, liberdade e diferença pode transcender a limitada ética de nossa profissão, a fim de dar lugar a outra, mais ampla, humana e, em última análise, política. Em outras palavras: uma entrevista com alguém que tem poder sobre nós ou sobre outrem não está, necessariamente, sujeita ao mesmo conjunto de considerações éticas que vigoram para outras entrevistas – não importa o que pensemos da pessoa. (PORTELLI, 1997, p. 27).

Compreendendo o território onde a pesquisa se instala e admitindo elementos como autorreflexão e respeito pela alteridade, constituintes importantes para um bom pesquisador, podemos ter o conceito de ética como um modo de habitar o mundo da produção do conhecimento. O pesquisador, em sua prática, deve contemplar a atualização de atitudes e valores quanto à direção e a serventia do conhecimento e também a interrogação sobre as dimensões políticas,

relações de poder nas decisões desta prática, e ideológicas, produção de efeitos de reconhecimento, desconhecimento, estranhamento e conhecimento do plano das representações do outro, do saber produzido no diálogo com o outro. Dessa forma, a concepção de ética não se apresenta como antídoto para os efeitos deletérios políticos e ideológicos na e pela pesquisa, mas, ao contrário, como consideração destes efeitos no âmbito das escolhas e responsabilidades do pesquisador.

A concepção de regras como a resolução 196/96, construída para os procedimentos de pesquisa médica e que passou a interferir nas pesquisas em ciências sociais e humanas pode significar uma inferência, controle, externo nas pesquisas qualitativas interferindo diretamente na autonomia do pesquisador, muitas vezes engessando a pesquisa.

4.Considerações Finais

Como observado ao longo do artigo, o processo de humanização ocorre a partir da ação do Homem sobre a Natureza, pelo trabalho. Nesse movimento, ele aprende e ensina as gerações futuras e, faz com que os atos de trabalhar e educar confluam-se.

A ética desenvolve-se no campo dos valores, da cultura, os quais são, por sua vez, determinados pelas relações sociais de produção engendradas pelos homens. A fundamentação ética numa perspectiva crítica radical consiste em o pesquisador-professor identificar-se com a classe trabalhadora em sua educação, buscando desenvolver nestes sujeitos sociais aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, a saber, a capacidade de conhecer, de ter ciência do real e de, portanto, intervir e transformar este real de forma responsável e consciente.

A questão ética em pesquisas nas ciências humanas e particularmente nas pesquisas educacionais deve ser preocupação constante entre os pesquisadores tendo em vista sua importância. Não é o caso de negar a necessidade de normas e regras que regulamentem as pesquisas científicas qualitativas, mas preocupar-se que isso não seja apenas uma prática jurídica, muitas vezes meramente burocrática em busca de um controle ético, o que, mesmo assim não garantiria o comportamento ético do pesquisador.

Os pesquisadores que optam por um viés qualitativo em seus trabalhos devem necessariamente compor o sistema nacional de ética

na pesquisa com seres humanos (CONEP e CEP) e, por meio do saber acumulado pelas e nas pesquisas qualitativas, construir normas e regras de conduta específicas norteadoras que auxiliem na condução dos trabalhos e no exame de suas atitudes ante os participantes e na produção do conhecimento em suas pesquisas.

Outra questão importante é a sensibilidade humana que deve envolver a pesquisa. Como afirma Severino (2002, p. 83), mais importante que produzir normas de conduta ética é difundir comportamentos humanizantes. Nas palavras do autor,

> […] ao falar de ética, não estou reportando-me só aos esforços que vem sendo desenvolvidos no sentido de se configurar um código positivo de ética profissional para o cientista-pesquisador que lida com seres humanos […]. Estou me referindo a um imprescindível respeito à dignidade das pessoas humanas em qualquer circunstância. (SEVERINO, 2002, p. 83).

A formação humanizante somente se realizará com a construção e propagação de uma forte cultura ética de respeito à humanidade dentro da comunidade científica quando inserida na formação do pesquisador, desde seus primeiros passos no mundo da educação, sim, desde seus primeiros passos lá no ensino infantil, seguido pelo ensino fundamental, médio até o superior. A ética norteadora de uma pesquisa educacional deve pautar-se pela crítica contundente das formas ideológicas e concretas das condições de exploração do homem pelo homem.

Referências

ANDRÉ, M. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995, p. 15-25.

ANDRÉ, M. Estudo de caso do tipo etnográfico. In: **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008a, p. 23-32.

ANDRÉ, M. Validade, fidedignidade e generalização nos estudos de caso. In: **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008c, p. 59-67.

ANDRÉ, M. Vantagens do estudo de caso e qualidades do pesquisador. In: **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008b, p. 33-46.

ANTUNES, R. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. **Argumentum,** Vitória, v. 2, n. 2, jul./dez., 2010, p. 09-15.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Série Pesquisa v. 3. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. A ética. In: **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994, p. 75-78.

CADERNOS DE ÉTICA EM PESQUISA, ano 1, n. 1, julho de 1998. Disponível em http://www.comissoes.propp.ufu.br/sites/comissoes.propp.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/cep_volume1.pdf. Acesso em 25/04/2012. Acesso em 22 de Abr. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). Disponível em http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 12 Mar. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2013. **Norma Operacional Nº 001/2013**. Disponível em . http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.htmlAcesso em 15 de Jan. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012b. **Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012**. Disponível em http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_12.htmAcesso em 10 de Jan. de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012a. **Revisão da Resolução 196/96.** Disponível em http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html Acesso em 20 de Jun. de 2012.

FREITAS, C.B.D. de. **Os Comitês de Ética em Pesquisa: Evolução e Regulamentação.** Disponível em http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/347/414. Acesso em 10 de Jun. 2012.

GATTI, B. A. A análise dos dados obtidos com o grupo focal. In: **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p. 43-56.

GATTI, B. A. Introdução. In: **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 09-14.

JOHANN, J. R. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. 130 p. Disponível em: http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs. Acesso em 14 de Mar. de 2014.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHENER, K. M.(Orgs) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. Unidade 1 – Pressupostos. In: **História Oral – como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 13-32.

MORIN, E. **O Método 6: Ética** / Edgar Morin. Tradução Juremir Machado da Silva. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2007, p. 22-45.

PORTELLI, A. Conferências: Tentando aprender um pouquinho – Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduandos em História e do Departamento de História**. PUC-SP, n. 15, Abril, 1997, p. 13-49.

PREVITALI, F. S. O Controle do Trabalho pelo Discurso da Qualificação do Trabalhador no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital. In: **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.** Ponta Grossa, vol.17, n. 2, p. 141-155, dez. 2009. Disponível em http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/1768/1313. Acesso em 11 Jan. 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N.(Orgs) **A bússola do escrever – Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 67-87.

SOUZA, A. C. (2011). A relação entre ética e educação em Karl Marx. In: **Filosofia e Educação** (Online) – Revista Digital do Paideia Vol. 3, N. 1, Abril. Disponível em http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2377/2522 Acesso em 16 de Mar. 2014.

Parte 2

Trabalho e educação nas pesquisas acadêmicas

I

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS ORIUNDAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL: NOVAS DEMANDAS E A RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE[1].

Luciana Charão*
Adriana C. Omena Santos**

Capitalismo e reestruturação do trabalho

As economias capitalistas vêm sofrendo, desde o final do século XX, mudanças rápidas e incessantes oriundas do intenso processo de globalização. É importante entendermos nesse contexto que, desde que o capitalismo existe, ocorrem sucessivas transformações do processo de produção no qual se busca a expansão, a intensificação das relações de produção. À medida que o capitalismo precisa sobreviver, ele se expande, globaliza, adquire novas formas de ampliar sua atuação.

Esse processo de expansão, que denominamos globalização, amplia a 'necessidade' de sobrevivência e de reprodução do capital, e requer, por conseguinte, novas formas de relacionar capital, trabalho e educação. O efeito da globalização sobre a Educação pode ser assim descrito:

> […] a Educação sofre, claramente, os impactos da globalização, pois, a apropriação das forças produtivas no interior e por intermédio desse sistema impõe o desenvolvimento de capacidades para seu consumo como energia vital e forma imediata da produção. Demanda, igualmente, que tais capacidades humanas, ao serem impregnadas, sejam, também,

1. Este texto é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Tutoria, prática docente e condições de trabalho: um olhar sobre a atividade do tutor no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia*, defendida em 2014 junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal de Uberlândia.

*Economista, doutoranda/discente no PPGED/UFU, na linha de pesquisa – *Trabalho, Sociedade e Educação*.
**Doutora em Comunicação, docente no PPGED/UFU, na linha de pesquisa – *Trabalho, Sociedade e Educação*, orientadora da pesquisa.

> exauridas, e, às vezes, desperdiçadas e modificadas. (MACHADO; MACHADO apud LUCENA, 2008, p.53).

Acrescentamos às reflexões, o conceito de educação que, segundo França et al (2011, p. 175) consegue esboçar a relação entre educação e capital e, consequentemente, sinaliza para um dos efeitos sofridos em virtude da expansão do processo globalizante, qual seria a intensificação do trabalho do professor. Nesse sentido cabe ressaltar que:

> A educação, por sua vez, é considerada como um processo de trabalho, visto que o homem, a todo o momento, necessita produzir sua própria existência e, para isso, tem que transformar a natureza, por meio do trabalho, para sobreviver. O professor é considerado trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

Em decorrência do que foi descrito podemos dizer que historicamente, a educação acompanha os movimentos do capital e tais movimentos são dialéticos por natureza. Então, no campo educacional, entendemos que "o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". (SAVIANI, 1994, p. 24).

Façamos um parêntese para dizer que, nesse contexto estudado, entendemos a docência como categoria profissional, ou seja, tratamos os professores como profissionais e, portanto, estamos falando de condições de trabalho, questões salariais, autonomia, dentre outras conceituações.

Ressaltamos, pois, que dificilmente segundo nosso entendimento, possamos dissociar as categorias, capital, trabalho e educação, uma vez que:

> As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola. (KUENZER, 2005, p. 85).

As demandas que o capitalismo faz à escola nesse período correspondem à preparação de uma força de trabalho que seja adequada ao mercado e, no período em questão, o trabalhador precisa ser flexível e multifuncional. Esses dois aspectos – flexível e multifuncional vão ao encontro do que entendemos por intensificação e precarização do trabalho, pois, o trabalhador considerado flexível e multifuncional está exposto a jornadas de trabalho prolongadas e deve executar tarefas diversas dentro de sua equipe de trabalho.[2] (LUCENA et al., 2012).

No que diz respeito à flexibilização que caracteriza o trabalho reestruturado[3], vale destacar a crítica elaborada por Luciano Vasopollo, em cujos termos:

> A flexibilização, definitivamente, não é a solução para aumentar os índices de ocupação. Ao contrário, é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições. É nesse contexto que estão sendo reforçadas as novas ofertas de trabalho, por meio do denominado mercado ilegal, no qual está sendo difundido o trabalho irregular, precário e sem garantias. (VASOPOLLO, 2005, p. 28).

Acerca do assunto, para Lucília Machado e Janaína Machado, a:

> Flexibilidade virou a palavra-chave para rever conceitos e, também, formar as pessoas. Pede-se, assim, uma Educação que forme trabalhadores flexíveis. Para tanto, deve ter conhecimentos básicos – gerais e específicos, habilidades para operar tecnologias, atitudes de iniciativa, comportamentos adequados ao trabalho em equipe, integrados subjetivamente à cultura da empresa, crentes de que o sucesso se obtém graças à força de vontade, à disposição firme e constante para o trabalho e à prática do espírito empreendedor, à valorização do otimismo, da perseverança, da autoconfiança e da obediência às leis do mercado. (MACHADO, MACHADO apud LUCENA, 2008, p. 50).

---

2. O termo equipe de trabalho é encoberto por uma 'roupagem' que leva o trabalhador a acreditar que trabalha, de fato, em conjunto com outras pessoas, enquanto que, o que ocorre na verdade, é a criação de um ambiente de trabalho altamente competitivo e individualizado.

3. O trabalho reestruturado caracteriza-se pela intensificação do trabalho, pela flexibilização da produção, do trabalho e do trabalhador.

Em face dessa realidade configurada pela reestruturação produtiva, os indivíduos são levados a uma busca por constante atualização. Tal busca entra em choque com um distanciamento cada vez maior das condições ideais de trabalho, o que caracteriza um processo de precarização em todos os campos. Cabe ressaltar, contudo, que, a precarização do trabalho dos profissionais da educação e, especialmente da Educação a Distância no Ensino Superior, traz consigo o surgimento de novos postos de trabalho.

Para entendermos a precarização do trabalho no campo educacional partiremos do pressuposto da indissociabilidade entre trabalho e educação, pois, a formação do homem enquanto ser social ocorre mediante a educação e por meio dela. É necessário, pois, apresentarmos o conceito de trabalho ao qual nos remetemos.

Sendo a docência uma atividade essencialmente humana recorremos à obra de Karl Marx onde temos a afirmação de que "a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho." (MARX, 1982, p.149). Assim:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (LOMBARDI, 2010, p. 27).

Tomando como referência a obra marxista e o viés ontológico do trabalho, cabe apresentar o conceito de trabalho como segue:

> [...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é o pelo trabalho. A essência do homem

> é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 1994, p. 154).

Podemos ainda fazer uma alusão a Lombardi (2010, p.20-21) cuja corrente teórica coaduna com os princípios marxistas ao afirmar que:

> A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

As definições acima podem delinear a forma como se estruturam as relações entre trabalho e educação no modo de produção capitalista. Em suma, ocorrendo uma mudança em tais relações e, sendo o trabalho docente um trabalho que gera um produto (lógica capitalista) e, que se encontra revelado na formação do homem, tal trabalho não pode estar alheio a essa mudança.

É preciso esclarecer, nesse contexto, que a presente pesquisa procura trabalhar o conceito de docência no seu sentido mais amplo, uma vez que:

> […] a docência é uma categoria profissional do trabalhador do magistério, da educação. Analisando por este ângulo, evidenciam-se outros elementos que devem receber atenção. Entre eles, podemos citar questões de ética profissional, os saberes e a competência para ensinar, a autonomia no trabalho, a relação com gestores/proprietários dos meios de produção, a precarização do trabalho, o compartilhamento do fazer docente com colegas de trabalho, a formação profissional, as tensões entre trabalhadores e entre estes e o empregador, a sindicalização etc. (MILL, 2012, p.56).

Uma vez apresentados os conceitos de trabalho e da relação existente entre trabalho e educação, assim como o conceito de docência, é preciso deixar claro que, consideramos como sendo precarização do trabalho docente, um processo que:

> […] abarca outros aspectos como a intensificação do trabalho, a flexibilização e estagnação dos salários, a cobrança por 'produtividade', o monitora-

> mento e a vigilância da ação docente através de avaliações externas, o repasse de ações e funções estatais para a escola, a substituição de 'trabalho vivo' por 'trabalho morto' e o aumento das exigências institucionais, que muitas vezes não se estabelecem de forma explícita. Aspectos que introduzem na rotina docente um conjunto de tensões políticas, institucionais, sociais, econômicas e culturais. (LÉLIS; SOUZA, 2012, p.81).

Analisando particularmente o trabalho docente nas instituições superiores públicas de ensino, podemos reiterar que a precarização do trabalho no segmento educacional acompanha os movimentos do capital, na medida em que as reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990 preconizam a formação de um novo tipo de trabalhador docente mais flexível e polivalente[4].

Tais reformas trouxeram consigo uma reestruturação do trabalho no modo de produção capitalista e, precisamos considerar nesse contexto, que:

> A educação não está alheia às transformações que se processam na produção capitalista. Ela ajusta-se às exigências demandadas por esta última e os novos modelos e propostas pedagógicas acompanham a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção, o que tem implicado em profundas transformações no processo educacional, bem como nas políticas públicas educacionais. (LUCENA et al., 2012, p. 93).

Assim, estando a educação, inserida no mercado capitalista:

> O que se observa a partir da década de 1990 é a construção de uma nova forma de racionalização do processo de trabalho que potencializa o controle e a vigilância no local de trabalho e impõe aos trabalhadores um intenso e cuidadoso monitoramento por meio das análises constantes de índices de produtividade, de desempenho, de satisfação, entre outras. (LUCENA et al., 2012, p. 93).

Cabe salientar que o cunho liberal das mudanças ocorridas a partir da década de 1990 é condizente com um papel menor do Estado e, uma ênfase maior nas leis do mercado. Nesse ínterim as relações entre trabalho e educação passam a ser delineadas sob a ótica

4. O trabalhador polivalente é aquele 'capaz' de realizar diversas tarefas, operar vários tipos de máquinas e, ainda, saber trabalhar em equipe.

do toyotismo. Trata-se de um padrão organizativo da produção e do trabalho que representa uma nova lógica caracterizada pela flexibilidade. Desse modo:

> O chamado modelo japonês (HIRATA, 1993) ou toyotismo, cujos elementos proporcionam maior controle sobre o fluxo do trabalho e sobre o movimento sindical (ANTUNES, 2000) constitui o primeiro movimento de globalização da era moderna no sentido oriente-ocidente. (LUCENA et al., 2012, p.88).

Vale ressaltar que o modelo toyotista apresenta-se como uma alternativa de contornar a crise do sistema capitalista de produção iniciada na década de 1970 e que trazia consigo características de uma produção no padrão taylorista-fordista. Ainda segundo Antunes e Alves (2004, p. 339), "o mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da 'cultura fordista', fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador 'polivalente e multifuncional' da era toyotista."

No campo educacional espera-se, por conseguinte, que haja uma 'adequação' do trabalhador docente aos moldes toyotistas. Uma vez que:

> As demandas do processo de valorização do capital nessa nova forma de realização exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão do trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo. (KUENZER apud LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE, 2005 p. 87, grifo nosso).

Compreendemos que na Educação a distância existe uma demanda por trabalhadores cuja lógica formativa corresponde à lógica toyotista descrita nos parágrafos anteriores. São trabalhadores que, por um lado precisam ter domínio de saberes diversos, tais como pedagógicos, tecnológicos e outros e, por outro lado, que estão desamparados quando às questões legais que envolvem sua condição de trabalho.

O trabalho escolar passou, por assim dizer por uma reorganização que se encontra pautada pela fragmentação[5]. Em outras pala-

5. Hypólito(1997) ressalta que a reorganização do trabalho escolar é datada do início do pe. ríodo republicano onde este trabalho assume características de um trabalho realizado

vras, a fragmentação corresponde a uma divisão entre os processos de concepção e execução da atividade docente. Assim, ainda que o trabalho docente não seja tipicamente capitalista ele encontra-se sujeito à lógica capitalista de produção, mesma condição de um operário assalariado que realiza seu trabalho sob condições adversas dentro da organização fabril. (HYPÓLITO, 1997).

Essa análise feita por Hypólito permite-nos inferir que:

> […] ao menos no Brasil, neste momento, o trabalho docente na EaD – tipicamente coletivo e colaborativo e também realizado sob condições precárias – parece-nos organizado sob uma lógica capitalista de racionalização, sendo realizado por um trabalhador assalariado sob condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre colegas e gestores ou ainda pelo tipo de vínculo com as instituições mantenedoras de sistemas de EaD. (MILL,RIBEIRO,OLIVEIRA, 2010, p.15-16).

Tratamos nesse contexto de trabalho, especificamente do trabalho do tutor, que se refere a um ator da Educação a Distância com domínios e saberes diversos e cujo lugar não é 'bem definido' dentro do processo de ensino aprendizagem no ensino superior e, ainda cujas funções não estão enquadradas em nenhuma categoria que possa designá-las como docentes ou técnicas. Em síntese, é possível afirmar que:

> No bojo das mudanças vividas pela formação de professores deste século, encontram-se os docentes da Educação a Distância (EaD); novas formas de ensinar e aprender foram geradas e, portanto, profissionais com um novo perfil são demandados. Além disso, observamos o surgimento de uma nova classe de trabalhadores ainda não compreendida suficientemente: os tutores virtuais. (MILL, 2010, p. 75).

Ao mencionarmos a reformulação do trabalho docente nos referimos ao fato de que, na Educação a Distância, o trabalho docente passa por uma ressignificação. Enquanto na educação presencial temos professores que elaboram os conteúdos e que ministram as aulas, na EaD esse trabalho docente passa a envolver mais pessoas, que atuam acompanhando o processo de ensino aprendizagem dos alunos

---

por um operário fabril.

assim como na confecção dos materiais a serem utilizados nela. Soma-se a isso a questão da flexibilização dos tempos e espaços na EaD. Nesse sentido, quando nos referimos à flexibilização dos tempos e dos espaços queremos dizer que os conceitos de sala de aula de professores de presença são repensados e modificados. No tocante à aula, não temos mais um ambiente físico para o encontro entre professores e alunos. A sala de aula na EaD é a sala virtual onde, além do professor, outros atores entram em cena, como é o caso dos tutores responsáveis por mediar os conteúdos. Tal sala é denominada Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um local onde o processo de ensino aprendizagem se efetiva e onde, as mediações, construções de significados e relações se efetuam. Para concluir tal reflexão é fundamental deixar claro que, na EaD, a flexibilização de espaço ocorre porque não é preciso que alunos e professores (e/ou tutores) estejam presentes fisicamente no mesmo local para que a aula ocorra.

Assim, para fundamentar o raciocínio iniciado apresentaremos no tópico que segue um panorama acerca da legislação brasileira sobre a Educação a Distância e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Legislação brasileira sobre EaD e o Sistema Universidade Aberta do Brasil

A Educação a Distância foi regulamentada no ano de 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 e trouxe consigo uma série de fatores que imputaram mudanças no campo educacional, entre eles a intensa utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na mediação de conteúdos.

Ainda com referência à Lei n° 9394/96 é importante salientar que o artigo 80 preconiza o uso da modalidade a distância no Brasil em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 19 de dezembro de 2005, temos de fato, a regulamentação da Educação a Distância pelo Decreto n° 5.622 (BRASIL, 2005), que define a Educação a Distância como

> […] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educati-

> vas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

O decreto supracitado constitui um marco regulatório com vistas a regulamentar o credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos e programas na modalidade a distância, sendo que as principais observações contidas no Decreto n° 5.622 são apresentadas de maneira mais ampla conforme abaixo:

- Caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares;
- Prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e modalidades educacionais em que poderá ser ofertada;
- Estabelece regras de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados, sendo que estes terão validade nacional;
- Confere ao MEC a competência de organizar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância;
- Apresenta instruções para oferta de cursos e programas na modalidade a distância na educação básica, ensino superior e pós-graduação. (BRASIL, 2005).

Como podemos observar, as diretrizes gerais para a implementação de cursos na modalidade a distância foram apresentados nesse decreto. E, assim, a partir desse marco regulatório, os fundamentos legais para a criação de um sistema nacional de educação a distância foram criados. Tal sistema denominado Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado no ano de 2005 e instituído em 2006 pelo Decreto n° 5.800 de 8 de junho de 2006. (BRASIL, 2006).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) trata de uma política pública que tem como finalidade maior expandir a oferta e interiorização de cursos a nível superior no país. E, assim pode ser definido, uma vez que:

> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a dis-

> tância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, 2006).

Nesse contexto é importante enumerarmos os cinco eixos de atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB):

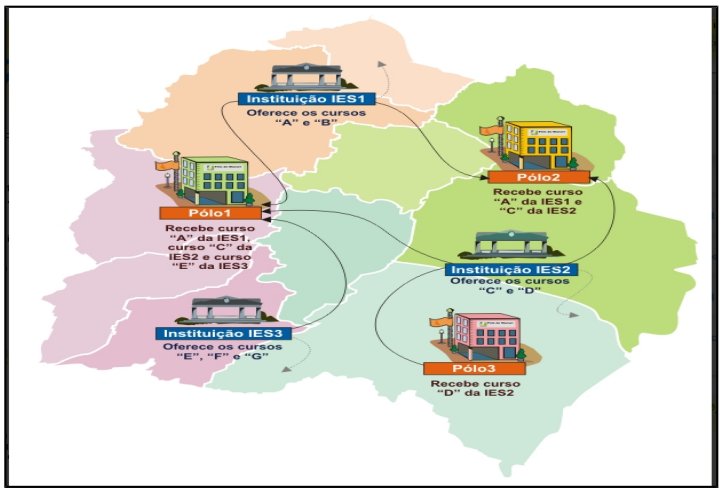
> • Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
> • Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
> • Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
> • Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
> • Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (BRASIL, 2005, p. 1).

Os cursos superiores ofertados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) foram, a princípio, instituídos por editais, a saber: edital UAB1 e edital UAB2. Tais editais por intermédio da Secretaria de Educação a Distância tornaram públicas as chamadas para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de instituições federais de ensino superior na modalidade educação a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. O edital UAB1 datado de 16 de dezembro de 2005 era destinado particularmente à seleção das instituições públicas federais, enquanto que, no edital UAB2 datado de 18 de outubro de 2006 houve uma ampliação dessa seleção para todas as instituições públicas, inclusive estaduais e municipais. (BRASIL, 2005).

No tocante ao funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) o sistema funciona mediante a integração (fig. 1) de instituições públicas de ensino superior (IPES). De modo simplificado podemos entender que: se a Instituição IES1 oferta um curso A e, se existe demanda nos polos 1 e 2 pelo referido curso A, ambos os pólos podem recebê-lo. Explicando melhor: se existe um curso de Administração a Distância na Universidade Federal de Uberlândia, tal curso pode

ser ofertado nos pólos 1- Araguari(MG), por exemplo e, no Pólo 2 – Igarapava(SP), desde que haja infraestrutura adequada para tal oferta.

Figura 1 – Modelo de Funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB)



Fonte: (BRASIL, 2006)

A articulação entre os governos federal, estadual e municipal é garantida pela Universidade Aberta do Brasil e é essa articulação que propicia o atendimento à demanda por cursos superiores. Cabe, também, à UAB o fomento das atividades a serem desenvolvidas que vão, desde a produção de material didático, passando pela capacitação de pessoal para trabalhar na EaD até o acompanhamento dos pólos presenciais.

Vale mencionar que, segundo o artigo 6° do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006:

> As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira. (BRASIL, 2006).

Antes de nos aprofundarmos no assunto que envolve o objeto de estudo, a saber, a tutoria na EaD, é importante uma apresentação do contexto histórico da Educação a Distância assim como algumas discussões que envolvem a tutoria.

O contexto histórico da EaD e o tutor

Conforme informado no início do trabalho, o marco temporal bibliográfico escolhido para iniciarmos as reflexões sobre a precarização do trabalho na Educação a Distância, com ênfase no tutor, foi o período que tem início na década de 1990 e se estende até o ano de 2013. Em meados da década de 1990 o ambiente educacional sofreu os reflexos mais profundos da produção globalizada, da reestruturação produtiva do trabalho e ocasionou mudanças significativas na dimensão das relações entre capital, trabalho e educação. Tais mudanças configuram a busca de qualificações e habilidades demandadas pelos ditames neoliberais capitalistas, na década em questão, período que configurou o delineamento de um modelo educacional com vistas a atender ao mercado de trabalho e caracterizado por intensificação e precarização do trabalho docente. Então, temos que:

> As reformas educacionais dos anos 90 trouxeram mudanças que representam uma real intensificação do trabalho, gerando uma sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação; forçando os professores a encontrar meios alternativos para responder as demandas crescentes. Isto pode ser notado, sobretudo no que diz respeito à gestão escolar, onde as exigências de eficiência e excelência das escolas em condições adversas têm feito com que a direção escolar busque junto à comunidade outras formas de financiamento do ensino público. (OLIVEIRA et al. 2002, p. 07).

A Educação a Distância apresenta-se nessa 'nova' realidade como proposta metodológica de caráter inclusivo e embasada nas tecnologias da informação e comunicação enquanto meios que possibilitam e viabilizam o processo educativo. Sobre isso é possível utilizar as considerações dos autores, quando afirmam que:

> Tendo como pano de fundo o intenso processo de reestruturação produtiva **em curso no Brasil e no mundo, novas propostas e metodologias de ensino** tomam corpo e se efetivam, inclusive, com endosso governamental. Associada ao fato de forte desenvolvimento das tecnologias digitais, em especial, ganha força a modalidade de **educação a distância** mediada por novas tecnologias da infor-

> mação e da comunicação. (OLIVEIRA et al., 2002 p.12, grifo nosso).

Nesse contexto cabe-nos mencionar a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que permitiu avanços com relação à oferta de cursos na modalidade à distância, já que, de acordo com o artigo 80 da referida lei:

> O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> Parágrafo 1°. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> Parágrafo 2°. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.
> Parágrafo 3°. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> Parágrafo 4°. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
> II - concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas;
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, sem paginação).

É importante dizer que a LDB foi reestruturada nesse contexto visando atender a demanda capitalista que intensifica a precarização do trabalho e numa década em que o Estado procurava modificar seus mecanismos de regulação, buscando agilidade a *baixo custo*. Além disso, nesse artigo 80 da Lei 9.394/96, encontram-se claramente dispostas as ideias de flexibilização e diversificação necessárias para a consolidação da EaD enquanto modalidade de educação. Podemos citar como exemplo, a cooperação e integração citadas no parágrafo terceiro e no parágrafo quarto, e o tratamento diferenciado a ser dispensado para a disseminação da modalidade em questão.

No tópico anterior foram destacados alguns marcos importantes no que diz respeito à regulamentação da modalidade EaD. É interessante notar que, desde a publicação da 'nova' LDB, que trazia em seu texto incentivos à Educação a Distância até a publicação do Decreto 5.622 de 25 de dezembro de 2005, que efetivamente regulamentou a modalidade referida, decorreu um período significativo. Segundo tal decreto:

> [...] ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2007, p.05).

Nesse ínterim cabe apresentarmos a definição de 'qualidade', segundo os princípios neoliberais: "[…] a qualidade, na vertente neoliberal, preza o resultado, sendo que a escola é um instrumento no processo de efetivação das políticas educacionais de adequação dos alunos à sociedade capitalista." (FRANÇA, 2010, p. 66).

Desse modo, levando-se em consideração que, a modalidade de Educação a Distância possibilita que a formação dos alunos ocorra de forma mais dinâmica e flexível, é importante refletir sobre o fato de que o princípio da inclusão deveria ser a finalidade maior dessa modalidade de educação e, faz-se necessário que tal princípio se sobreponha aos princípios da lógica do mercado capitalista, com ênfase na preparação de mais trabalhadores para ocupar os postos de trabalho.

Como visto no tópico anterior, no ano de 2005 tivemos também a criação da Universidade Aberta do Brasil cujo objetivo seria:

> […] articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância, em **caráter experimental**, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. (BRASIL, 2005, s. p., grifo nosso).

Ao refletir sobre o fragmento acima podemos dizer que, ainda que a EaD tenha sido regulamentada num plano mais geral e a Universidade Aberta do Brasil tenha sido criada visando a ampliação e universalização do ensino superior, o caráter experimental (grifado no fragmento de texto) desse sistema ou dessa política pública perdura

até os dias de hoje, quase dez anos após a criação da UAB. Como consequência podemos dizer que a situação daqueles que trabalham com Educação a Distância sob a estrutura desse sistema é bastante instável, ou seja, é uma situação caracterizada pela precariedade de condições em termos trabalhistas.

Em outros termos levantamos tal reflexão porque é preocupante que os trabalhadores envolvidos na Educação a Distância atuem há tanto tempo sem vínculos empregatícios que lhes proporcionem estabilidade e garantia de direitos e, consequentemente sob essa perspectiva do viés experimental é válido apontarmos para a precarização das condições de trabalho desses atores, haja vista a ausência de regulamentação de suas atividades.

No tocante à regulamentação do trabalho realizado por esses profissionais que atuam na Educação a Distância vale destacar a análise de Mill, Santiago e Vianna (2008, p.62):

> – Embora a Educação a distância esteja regulamentada num plano mais geral, ela carece de regulamentação em termos trabalhistas. Os sindicatos se assumem ausentes na defesa dos direitos trabalhistas dos tutores (como docentes da EaD) e esses educadores sentem-se desamparados.
>
> – Embora os tutores não sejam professores, compõem a categoria docente. Sendo docentes, os tutores deveriam ser amparados pelos sindicados dos docentes/professores.

Assim, entendemos que a formação de um contingente de trabalhadores que exercem funções complexas, que exige qualificações diversas no processo de ensino-aprendizagem torna-se um fato proeminente e preconiza uma questão diretamente relacionada à economia de custos ou de investimentos insuficientes em Educação (de modo geral). Nesse sentido, acreditamos que:

> Diante desse quadro é importante indagar a que condições objetivas de trabalho estão submetidos os docentes da educação a distância e quem são esses docentes. É necessário ainda, saber até que ponto o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias da informação e da comunicação, interfere no processo de trabalho docente. E ainda, como tem se constituído o processo de trabalho dos docentes que atuam em cursos de educação a distância virtual diante do emprego de novas tecno-

> logias e da consequente intensificação do trabalho. (OLIVEIRA et al. , 2002, p. 12-13).

Ainda corroborando a ideia disposta nos parágrafos acima, é importante esclarecer que:

> [...] a remuneração dos profissionais que atuam nos cursos de formação inicial e continuada e nos pólos de apoio presencial do Sistema UAB é feita por meio de **bolsas de estudo e pesquisa** concedidas pela CAPES/MEC e pagas pelo FNDE/MEC, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. (BRASIL, 2009, não paginado, grifo nosso).

O pagamento dos profissionais que atuam na EaD com bolsas de estudo e pesquisa constitui, de certa forma, um elemento que não viabiliza o vínculo empregatício com as instituições nas quais esses trabalhadores atuam e, acabam por precarizar as condições de realização de suas atividades. Lapa e Pretto, ao apresentarem a configuração da docência na Educação a Distância, evidenciam a questão da precarização do trabalho aqui trabalhada:

> A docência, distribuída em diferentes papeis, como o de professor e o de tutor (a distância e presencial), está definida em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas que sequer têm direito a uma declaração do trabalho que realizam como professores, devido à possível consolidação de vínculos empregatícios não desejados. Tal precarização do trabalho docente se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que exclui profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional. (LAPA; PRETTO, 2010, p.79).

Podemos dizer que, nesse contexto, a distribuição da docência implica num preparo diferenciado de seus atores haja vista a necessidade do domínio de novos saberes que incluem os diversos atores que compartilham a docência na EaD.

Ainda nesse sentido:

> Com o desenvolvimento da EaD, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente. A docência, que no ensino presencial é constituída por apenas um trabalhador, ganha desdobramentos no trabalho docente virtual. Com as configurações mais recorrentes dos modelos atuais de EaD, as tradicionais

> atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, ao qual denominamos de polidocência. (MILL, 2012, p.104).

Como visto, o trabalho docente realizado presencialmente implica no domínio de todo o processo de ensino-aprendizagem por um único ator, enquanto que, na EaD isso não é possível. Tal fato decorre da nova configuração do processo de ensino-aprendizagem assim como da nova configuração da sala de aula, do material didático, dentre outros. E, para que isso ocorra, os papeis são distribuídos entre diferentes atores. Segundo Brzezinski apud Fidalgo:

> Claro está para nós que cada um tem um papel diferente e é justamente nisso que reside a riqueza do processo. Assim, todos contribuem para o papel docente, ainda mais porque precisamos reconhecer que o professor não poderia dar conta de todas as tarefas sozinho. (BRZEZINSKI apud FIDALGO et al. 2012, p.124).

É necessário, pois, analisar dentro da proposta apresentada neste trabalho, um dos principais atores que faz parte desse grupo de docentes responsáveis pelas atividades dos professores – o tutor. Segundo a definição encontrada no site do Ministério da Educação, o tutor é o profissional selecionado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para exercer atividades diversas no processo de ensino-aprendizagem. Tais atividades por seu turno são determinadas pelas referidas instituições e estão de acordo com os projetos político-pedagógicos dos cursos, áreas e especificidades. (BRASIL, 2005).

Na estrutura dos cursos superiores ofertados na modalidade a distância, os tutores podem ser: tutores presenciais e tutores a distância. Ambos desempenham papéis estratégicos no tocante à mediação do conteúdo dos cursos. Enquanto o tutor presencial exerce sua função nos pólos[6] de apoio presencial, o tutor a distância realiza sua atividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) realizando a mediação dos conteúdos dos cursos.

Existem várias conceituações sobre o tutor e, a título de exemplificação, apresentamos a definição de Costa (2007, p.11), para quem:

---

6. Os pólos de apoio presencial são locais destinados ao atendimento dos alunos. Nesses pólos faz-se necessária a existência de uma biblioteca, de computadores com acesso à *Internet* e de tutores presenciais para oferecer atendimento aos alunos e, quando da realização das avaliações, monitorar os alunos.

> O tutor a distância tem como base para seu trabalho a instituição de ensino, a partir da qual realiza mediação do processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, referenciados aos pólos de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas de conteúdo do material didático e ajuda de caráter geral ao estudante, através do telefone, de fóruns de discussão pela *Internet*, de participação em videoconferências, e outras tarefas, de acordo com a disponibilidade tecnológica e o projeto pedagógico.

O mesmo autor diferencia o tutor a distância do tutor presencial, ao afirmar que este último:

> […] exerce sua função nos pólos junto aos estudantes, em horários previamente estabelecidos, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e às tecnologias utilizadas nos cursos. Esse atendimento tutorial pode ser individual ou em grupo, dentro de uma programação bem definida e de conhecimento de todos. Além disso, o tutor presencial tem participação ativa em outros momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando o projeto pedagógico assim demandar. (COSTA, 2007, p. 11).

Importa dizer que, no tocante à formação dos tutores, estes devem:

> […] possuir formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior. Caso não comprove essa experiência, deve comprovar formação pós-graduada ou vinculação a programa de pós-graduação para poder exercer a função e fazer jus à bolsa mensal no valor de R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). (BRASIL, 2009).

Após tais informações cabe-nos realizar uma breve reflexão, pois, se os tutores são remunerados por meio de bolsas, eles não possuem vínculo empregatício e, não possuindo vínculo empregatício, todos os direitos e garantias inerentes ao trabalho exercido pelo tutor, são inexistentes. Somado a isto, temos o fato de que, geralmente

os tutores exercem a atividade de tutoria como fonte complementar de renda, podemos dizer, como um 'bico'[7].

No entanto, mesmo considerando a tutoria como um 'bico', a atividade exige muito, pois, com base nas definições da Universidade Aberta do Brasil, temos que, as atribuições do tutor são:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações. (BRASIL, 2005, sem paginação).

A quantidade e o teor das atribuições destinadas aos tutores que atuarão nos cursos ofertados nas Instituições pertencentes à Universidade Aberta do Brasil (UAB) correspondem a atividades realizadas por docentes, no ensino presencial. Então, não é compreensível que haja uma disparidade entre a remuneração de ambos, por exemplo. Outro elemento que se torna uma incógnita é o não reconhecimento do tutor enquanto ator da prática docente, uma vez que realiza atividades dessa natureza.

Com base na revisão bibliográfica e se analisarmos detalhadamente as atribuições que são destinadas aos tutores como, por exem-

7. O bico é uma atividade remunerada exercida por alguém com o objetivo de complementar sua renda principal. É, por assim dizer, uma fonte secundária de renda.

plo, a que se encontra disposta no 4° item: *"Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas"*, perguntamos: O quê dizer sobre isso? Se é necessário responder aos alunos em um espaço de tempo tão reduzido, como serão trabalhadas questões como horas extras, trabalho noturno, dentre outras? São questões dessa natureza que preocupam e geram inquietações acerca da precarização das condições de trabalho do tutor que atua na EaD.

Outro item que merece um olhar mais atento: *"Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes"*. Levando-se em conta que a avaliação dos estudantes é feita prioritariamente ou majoritariamente via aplicação de provas, tendo os tutores que 'colaborar' com tais avaliações, estariam os mesmos corrigindo as provas? Dessa questão surge outra questão relacionada ao fato de que, corrigir avaliações não requer um conhecimento e domínio de conteúdos – características da prática docente? Espera-se que, a principal atribuição do tutor a distância seja:

> [...] o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela *Internet*, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (BRASIL, 2007, p.21).

E, ainda:

> [...] o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da **prática pedagógica**. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21 - 22, grifo nosso).

Como visto no fragmento acima, além de participar da prática pedagógica, espera-se que o tutor participe de todas as etapas que incluem a oferta de um curso na modalidade EaD, pois:

> [...] os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes; tutores; pessoal técnico-administrativo. (BRASIL, 2007, p.19-20).

Dentre alguns questionamentos que envolvem a Educação a Distância, encontra-se a fragmentação do ensino, pois, os responsáveis por elaborar os materiais que serão utilizados nos cursos são os professores e, aqueles que trabalham diretamente com esses materiais, sanando dúvidas dos alunos, resolvendo atividades, são os tutores. Nesse contexto é interessante observar ainda os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, já que o documento afirma ser:

> [...] engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos de graduação a distância, os professores veem suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998, n), "*são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologias, abordagens inovadoras de aprendizagem*". Portanto, são muito mais que simples "tutores" como tradicional e de forma reduzida os professores-orientadores que atuam a distância vêm sendo denominados. A denominação professor-orientador, **professor ou tutor**, entretanto, para esse profissional de cursos de graduação a distância, é uma decisão da instituição. Há quem prefira a última para enfatizar a responsabilidade individual entre aquele que orienta e seu orientando. Outros optam pela primeira para destacar não apenas "acompanhamentos" individuais de alunos e sim a responsabilidade coletiva de compartilhamento, pesquisa e parceria educacional com outros professores, comunicadores e alunos na criação e reflexão democrática sobre cultura, ciência, tecnologia e trabalho a serviço da humanização e da superação de problemas do mundo presente. (BRASIL, 2007, p. 05, grifo nosso).

É importante observarmos que, ainda segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, o tutor enquadra

o quadro *profissional*, porém, não é o mesmo quadro ocupado pelos docentes. Desse modo reafirmamos a grande questão paradoxal, pois todas as atividades do tutor são inerentes à prática docente, mas o enquadramento do profissional, não. (CABANAS;VILARINHO, 2007).

Há que se ressaltar, nesse contexto, que o modelo de tutoria utilizado prioritariamente pelas Instituições de Ensino Superior Públicas é determinado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, segundo nosso entendimento, esse modelo acaba por precarizar ainda mais a atividade do tutor, pois presume inúmeros requisitos para o exercício desta, e, em contrapartida, não oferece as condições adequadas para tal exercício. Então é possível afirmar que:

> Num plano geral, podemos dizer que a tutoria tem sido realizada em condições de trabalho indesejáveis, precárias e com autonomia limitada. Os tempos e espaços da tutoria virtual indicam maior intensificação do trabalho pedagógico e desmantelamento da profissão docente. Esse quadro deprecia o tutor aos olhos dos outros educadores e, por equívoco, a docência-tutoria acaba sendo tratada como subcategoria da docência. (MILL, 2012, p. 282).

A partir das informações e dos estudos feitos na revisão bibliográfica sobre o assunto é possível afirmar que, a constatação é que não existem práticas de governo que sinalizem para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais que atuam na Educação a Distância. Enquanto o Estado adotar uma postura de conivência com as políticas neoliberais verificar-se-á a ausência de ações que modifiquem a situação de precariedade na qual se encontram os profissionais da educação, em especial do tutor que trabalha na modalidade Educação a distância, objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse sentido, o grande problema levantado pela pesquisa é que não existe um reconhecimento oficial da atividade de tutoria como uma profissão com características específicas, bem como uma definição de funções claras e uma legislação trabalhista que ampare o tutor. Tal fato é condizente sob nossa análise, com a precarização das condições de trabalho e, desse modo, corroboramos as considerações de Mill (2012, p.282) quando afirma que:

> Acreditamos que, embora o tutor não seja o professor responsável pela disciplina, sua prática pedagógica constitui verdadeiramente uma atividade da categoria profissional docente. Até para não ser desvalorizada ou compreendida de forma equivocada, a tu-

> toria precisa ser tratada como profissão, e o mais adequado, na nossa concepção, é entendê-la como profissão docente. Se a tutoria está incluída na categoria profissional do magistério, do ensinar, do manejo de turma, ela é profissão, embora não seja uma profissão autônoma. Apesar de a configuração atual da docência-tutoria contribuir para uma maior desregulação da já frágil profissão docente como categoria profissional, a tutoria é parte disso tudo que denominamos profissão docente.

A fim de elucidar mais o assunto e oferecer subsídios para aprofundar as reflexões é importante apresentar alguns elementos que circundam a atividade de tutoria, a saber: autonomia, controle e precarização do trabalho.

A prática da tutoria: reflexões sobre autonomia, controle e precarização do trabalho

É necessário um breve comentário acerca da profissionalização da atividade de tutoria. Até o momento, fizemos alusão ao tutor, nos referindo a uma função, pois, entendemos o movimento de profissionalização como sendo de natureza bastante complexa, uma vez que, de acordo com Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 31): "A profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional."

Entendemos, portanto, que para que o tutor seja considerado como um profissional que, na Educação a Distância, realiza tarefas de caráter docente, mas não é um docente, é preciso uma legislação que ampare o trabalho desse tutor, afinal, ele é um dos responsáveis pela formação dos alunos e realiza a mediação de todos os conteúdos programáticos nos cursos ofertados na referida modalidade.

Há que se considerar, nesse contexto, que geralmente os cursos de graduação ofertados na modalidade EaD apresentam mais de uma disciplina por semestre letivo. No ensino presencial, as disciplinas são ministradas por professores diferentes e, também na EaD, cada disciplina tem um professor responsável por elaborar o material e estruturar o formato a ser trabalhado na disciplina. No entanto, os res-

ponsáveis por mediar os conteúdos das diferentes disciplinas são os tutores.

Se considerarmos que tal mediação consiste na ação que o tutor executa diretamente junto aos alunos, tal situação se torna cada vez mais complexa. Podemos enumerar várias dessas ações: motivar os alunos, sanar dúvidas dos conteúdos, corrigir atividades, informar os alunos sobre as diretrizes do curso, aplicar avaliações, corrigir avaliações, dentre outras. O fato é que essa mediação não se restringe a uma única disciplina, pelo contrário, a mediação é realizada concomitantemente em todas as disciplinas que, por ventura, componham a grade curricular do semestre letivo em vigor. Assim, o domínio do conteúdo, função esta de cunho docente, deve permear toda a atuação do tutor, que, por seu turno é considerado apenas um 'apoio' ao corpo docente (FERREIRA, 2009). Há que se acrescentar ao raciocínio o fato de que, além do domínio do conteúdo, o tutor deve possuir outras habilidades tais como o domínio de ferramentas tecnológicas e possuir os equipamentos para executá-las.

Diante do exposto acreditamos que ocorra, por assim dizer, uma ausência de delimitação para as funções do tutor que possam distanciar sua prática realizada no ambiente virtual da prática realizada por um docente no ensino presencial. Para explicarmos melhor nossa percepção, podemos utilizar como referência, a visão de Ferreira (2009, p.23) quando afirma que:

> Esse profissional é responsável por apoiar, orientar e acompanhar o processo de construção de conhecimento do estudante na tutoria. Pelas singularidades e características ainda não estabelecidas no contexto da modalidade à distância, são diversificadas as funções do profissional tutor, além de indefinidos também o seu papel, atribuições e formação acadêmica.

O perfil do tutor apresentado pelo autor vai ao encontro de nosso entendimento, uma vez que concordamos com a afirmação de que:

> Em programas de EaD on-line, a tutoria assume papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem. Por meio do tutor, cria-se uma ponte de ligação entre os sistemas de aprendizagem interativa. Ao estudar o perfil desse novo educador, é necessário buscar construir também sua própria "identidade": um profissional de educação multidisciplinar, compro-

> metido pedagogicamente com o conhecimento, construção e reconstrução humanas dentro de um ambiente educativo não convencional – mediado por novas tecnologias e linguagens digitais. (FERREIRA, 2009, p. 159).

Assim, pode-se dizer que a tutoria constitui a representação de uma função com características condizentes com o perfil do trabalhador desejável ao sistema neoliberal capitalista, uma vez que os tutores devem ser trabalhadores multifuncionais e flexíveis que podem atuar somente atendendo a uma série de requisitos que vão desde a formação acadêmica até a facilidade de acesso a toda e qualquer ferramenta de trabalho mais avançada e atual em termos tecnológicos. Nesse sentido, cabem as considerações de Mill, Santiago e Viana (2008, p.67) ao afirmarem que:

> [...] a tutoria é uma categoria profissional ainda sem regulamentação, bastante explorados, sem vínculo empregatício e sem condições estruturais de trabalho. Há um engodo em perdurar no discurso do mercado, que argumenta que a tutoria é um trabalho com flexibilidade espaço-temporal, que pode ser executado concomitantemente a outras atividades profissionais e que não demanda tanto esforço do trabalhador.

A revisão bibliográfica nos oferece subsídios para afirmar que o tutor atua praticamente na informalidade, haja vista que não se enquadra na categoria de um professor, porém, existe uma linha muito tênue entre as funções desempenhadas por ambos. Além disso, pelo fato de ser bolsista não faz jus aos direitos inerentes ao exercício de uma função enquanto atividade laboral, o que evidencia a precarização em que desenvolve suas funções.

Como citado, a educação formal exigida para que o tutor possa atuar corresponde a uma considerável formação dada à realidade educacional brasileira. Tal fato culmina com altos níveis de rotatividade dos tutores nos cursos nos quais atuam, haja vista o descompasso entre as exigências para atuar e a remuneração recebida.

Somado a isso temos o fato de que, normalmente muitos candidatos a tutores acreditam que o trabalho a ser realizado não requer dedicação e estudo e ao atuarem como tutores se deparam com uma realidade bastante diferente e acabam por 'abandonar' o ofício ou realizá-lo de forma inadequada.

Ao discorrer sobre tal situação Mill et al. (2008, p. 67) afirmam que:

> [...] a tutoria parece ser uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor, pois ela "não toma muito tempo", é mal remunerada e ainda há menor cobrança por não exigir a presença do aluno. Entretanto, o discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho fácil é, muitas vezes, enganoso e evidencia-se como sobrecarga de trabalho, com número elevado de alunos e demandas por conhecimentos/competências que ele ainda não domina. Há ainda a questão (da possibilidade) de controle excessivo do processo de produção e execução do trabalho.

Sobre esse aspecto um fato interessante que merece tratamento especial, diz respeito ao controle de trabalho ao qual o tutor encontra-se submetido. Tal controle, 'exercido' através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), as salas de aula virtuais, locais onde são realizados prioritariamente os processos de ensino aprendizagem, possibilita aos supervisores e coordenadores de tutoria o acesso ao tempo de permanência dos tutores no 'ambiente de trabalho'(virtual) assim como a todas as comunicações realizadas com os alunos.

Acreditamos ser oportuno mencionar que esse controle de caráter toyotista aparece como elemento característico do padrão que caracteriza as relações entre capital e trabalho em tempos de reestruturação produtiva do capital. Desse modo, ainda que o trabalho realizado pelo tutor se apresente caracteristicamente como flexível, por ter condições de ser realizado em horários e locais diversos e de acordo com a disponibilidade desse tutor, a autonomia desse trabalhador é bastante restrita e diz respeito tão somente à decisão da hora e local em que desenvolverá suas atividades de tutoria.

Desse fato decorre outro, já que normalmente os tutores não possuem a tutoria como fonte principal de renda e, como o tempo para realizar as atividades de tutoria é o único aspecto do trabalho que pode 'controlar', acaba por trabalhar nos finais de semana, nas madrugadas, enfim, no tempo que sua primeira fonte de renda lhe permitir, ou no tempo que 'sobrar' para a tutoria. Em outras palavras, o que descrevemos até aqui se refere a uma *contradição* entre *o* controle e a autonomia do processo de trabalho, já que o fato de poder realizar o seu trabalho no ambiente doméstico acaba por prejudicar seu lazer, seu tempo de convívio familiar, além de onerar seus gastos

com aparatos tecnológicos que geralmente ficam rapidamente defasados, dentre outras consequências que precarizam ainda mais esse trabalho.

Considerações Finais

Neste texto o ponto de partida para análise foi a realidade configurada pela reestruturação produtiva do capital no campo educacional. Tal reestruturação produtiva instaura um sistema no qual os indivíduos são levados a uma busca por constante atualização. Tratamos especialmente do profissional docente que, nesse contexto, encontra-se sujeito à intensificação de seu trabalho e, por conseguinte à precarização.

A Educação a Distância foi a modalidade escolhida para ser apresentada no tocante à exemplificação de profissionais docentes que estão sujeitos à referida. A título de representatividade tomamos a atividade de tutoria e suas particularidades enquanto atividade que requer um profissional multifuncional e flexível, com as características que atendem ao processo de reestruturação produtiva e seus efeitos no campo educacional. Entendemos que, ainda que a Educação a Distância tenha sido regulamentada num plano geral, o fato de que, os profissionais envolvidos na referida modalidade estão sujeitos a condições de trabalho adversas e não ideais, dado que, não têm sequer suas atividades regulamentadas e, não possuem vínculos empregatícios com as instituições nas quais atuam. O fato é que, a ideia de docência compartilhada entendida como característica da modalidade EaD é apenas algo que se concretiza em termos técnicos haja vista que, o tutor que está diretamente envolvido com a prática docente não é reconhecido como um docente de fato. O modelo de tutoria utilizado prioritariamente pelas Instituições de Ensino Superior Públicas é determinado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, segundo nosso entendimento, esse modelo acaba por precarizar ainda mais a atividade do tutor, pois presume inúmeros requisitos para o exercício desta, e, em contrapartida, não oferece as condições adequadas para tal exercício.

Então é possível constatar que se faz necessária a regulamentação da atividade de tutoria para que os problemas inerentes às condições de trabalho que caracterizam tal atividade sejam minorados. Ainda convém dizer que, se o principal objetivo da Educação a Distância fosse realmente o princípio da inclusão, as políticas educacionais vol-

tadas para a EaD seriam formuladas também, visando as condições de trabalho dos profissionais que nela atuam. É preciso que haja entendimento sobre o fato de que, novos profissionais são demandados no campo educacional e tais profissionais pertencem à categoria docente. Quando existirem políticas que contemplem também, as condições de trabalho que atendam minimamente às necessidades de tais profissionais, ter-se-á um processo real de inclusão que considere os amplos aspectos norteadores do complexo processo de ensino aprendizagem que se instaura com a Educação a Distância.

Referências

ANTUNES, R.; ALVES G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em 18 jul. 2013.

BRASIL. **Histórico da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Universidade Aberta do Brasil, 2006. Disponível em:
http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18>. Acesso em 24 mar. 2013.

_____. **Lei** n° **9.394**, de 20 de dezembro de **1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

_____. Secretaria Especial de Educação a Distância- SEED/MEC. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância, 2007. Disponível em: < http://www.educacaoeciberespaco.net/blog/?p=894>. Acesso em: 11 mar. 2013.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Brasília: Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Universidade Aberta do Brasil. Disponível em:<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CABANAS, C. I. Maria; VILARINHO, G. R. Lucia. **Educação a distância:** Tutor, Professor ou Tutor-Professor. Rio de Janeiro: E-TIC 5° EN-

CONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. Universidade Estácio de Sá, 2007, p. 1-18.
COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Volume 15 – Número 2 – Maio a Agosto de 2007.
FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso "Veredas – Formação Superior de Professores"**. 2009. 312 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2009.
FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara L. R.; NEVES, Inajara de S. V.; PASCHOALINO, Jussara B. Q. **Educação a Distância:** tão longe, tão perto. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. 267 p.: il.
FRANÇA, R. L. de. **Educação e trabalho –** políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas, SP: Alínea, 2010.
FRANÇA, Robson Luiz de et al. **Controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1. p.186.
HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.
KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 2005. Parte III, p. 77.
LAPA, Andrea; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Aberto, Brasília** 23.84 (2010): 79-97.
LÉLIS, Ursula Adelaide de; SOUZA, Vilma Aparecida de. Precarização do Trabalho docente e gestão democrática da escola: antinomias que se entrecruzam no cotidiano escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.2. n.2 – jul/dez.2012.
LOMBARDI, José C. **Educação e Ensino em Marx e Engels**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.
LUCENA, Carlos. Mundialização, ciência e trabalho. In: LUCENA, Carlos. **Capitalismo, estado e educação.** Campinas, SP: Alínea, 2008.
LUCENA, Carlos et al. **Trabalho e Educação no século XXI:** experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. 231p.
MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1982. v.1.
MILL, Daniel; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, de Sales Inajara. Trabalho docente na Educação a distância: condições de trabalho e impli-

cações trabalhistas. **Revista extraclasse**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.56-73, fev. 2008.
MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 200p.
MILL, Daniel. **Docência Virtual:** Uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.
OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. ***Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor.*** Campinas/SP: Papirus, 2002.
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.
VASOPOLLO, Luciano. **O Trabalho Atípico e a Precariedade**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP, Papirus, 2005.

II

A FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

João dos Reis Silva Junior*
Eliane Cleide da Silva Czernisz**

Construção Histórica da UTFPR

> O institucional, a organização e a cultura imbricam-se na construção histórica da instituição universitária são orientados pelos objetivos historicamente produzidos para ela. O ordenamento jurídico educacional de cada instituição educacional traz em si as diferentes temporalidades históricas que se amalgamaram por meio de seus sucessivos processos de organização, tributários da cultura universitária que aí se constituiu. Este amálgama é potência em cada momento da prática universitária e influenciará tanto as apropriações quanto as objetivações que definem tal prática e tal cultura. Tais apropriações e objetivações, individuais ou coletivas, contribuirão para constituir a identidade de cada universidade, ainda que numa rede haja similaridade entre elas (SILVA JUNIOR, 2005, p. 57).

Esta epígrafe, quando transportada para a história de constituição da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, suscita alguns questionamentos, como: O que leva uma instituição centenária e respeitada a empreender mudanças que alterariam sua configuração? Em que medida o momento histórico e econômico influenciou tal decisão? Como reagiram os sujeitos direta ou indiretamente ligados a ela diante das novas propostas? Considerando isso, Silva Júnior, então, contribui para o início das reflexões que se desdobram neste texto, cujo objetivo é apresentar resultados de pesquisa baseada em discussão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas, buscando

*Doutor em História e Filosofia da Educação, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.
**Docente na Universidade Estadual de Londrina – UEL.

identificar fatores econômicos e sociais que favoreceram as principais mudanças, recentemente ocorridas na UTFPR, as reações a elas e sua atual configuração.

Aparentando ser uma jovem universidade, com o status de única universidade tecnológica do país, esta instituição se firma em um traçado histórico cujas amarras organizacionais e culturais lhe dão sentido. Isso porque, por trás desta universidade recém-criada, há uma história centenária. Tudo começou no início do século passado com a Escola de Aprendizes Artífices. Tal origem reforça uma característica de atuação na profissionalização que, se no início do percurso histórico voltava-se aos "desvalidos" (CUNHA, 2000b), no momento em que celebra o centenário, promove a profissionalização de um contingente que atende aos requisitos de um mercado de trabalho moldado e orientado pela atual fase capitalista de predominância financeira que requer um desenvolvimento científico e tecnológico aprimorado, visando a reestruturar a base produtiva, permitindo a obtenção de lucros com investimentos financeiros cada vez mais rentáveis.

Pelo que se pesquisou, as recentes transformações que possibilitaram a fundação da universidade tecnológica resultam de encaminhamentos econômicos e políticos que balizam a esfera jurídica, normatizando a educação e requerendo uma formação profissional específica, dentro de uma instituição cujas especificidades atendam às necessidades do tempo presente. Este dado permite afirmar que a moldura jurídica favorecedora de tal alteração institucional sustenta o desenvolvimento de ações que se desenrolam em atividades de pesquisa, de ensino e de extensão desta universidade recém-criada. Nessa mediação, ocorre alteração do trabalho docente cuja característica predominante, no momento anterior à fundação da universidade, era o ensino. Atualmente, o eixo das atividades passou a ser a pesquisa e o ensino orientado por ela. Percebe-se que, assim, a nova instituição ganha corpo, em meio a práticas que já vinham sendo desenvolvidas e em meio a outras atividades que vêm sendo objetivadas, cuja finalidade relaciona-se com o tempo atual, como veremos a seguir.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná: fundação e constituição atual

A Lei N. 11.184/2005 instituiu a UTFPR, que passou a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria-

da pela Lei N. 11.892/2008. Esta centenária rede originou-se com a educação profissional, a partir da aprovação do Decreto 7566, em 1909, que criava a Escola de Aprendizes Artífices no governo de Nilo Peçanha, fruto, segundo Cunha (2000a), de uma barganha entre estados e governo federal. As escolas, ao todo 19, instaladas uma em cada capital brasileira, tinham como tarefa profissionalizar aqueles considerados desprovidos de fortuna e de sorte. No Paraná, a Escola de Aprendizes Artífices, hoje Universidade Tecnológica Federal do Paraná, foi criada em 1910, na Praça Carlos Gomes, em Curitiba. Pelo trato entre os envolvidos, o governo federal responsabilizava-se pela liberalização de recursos para o pagamento de professores e funcionários, assim como pelo financiamento da compra de móveis e material de consumo. Aos governos estaduais caberia organizar o espaço físico para elas.

Historicamente, a instituição já foi palco de várias mudanças, a saber:

- No ano de 1937, num contexto de aprovação da Constituição Brasileira e de ênfase em atividades de industrialização (CUNHA, 2000b), a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná passou a ter denominação de Liceu Industrial do Paraná (LEITE, 2010).
- Na década de 1940, com o Liceu transformado em Escola Técnica de Curitiba, a profissionalização passou a ser realizada no grau médio, tanto em cursos industriais quanto em básicos (LEITE, 2010).
- Em 1959, uma nova denominação institucional é adotada e a instituição passa a ser Escola Técnica Federal do Paraná.
- Em meados da década de 1970, especificamente em 1973, oferece cursos superiores de engenharia de operações, construção civil, eletrônica e eletrotécnica (LEITE, 2010).
- Na década de 1979, a mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET foi possibilitada pela Lei N. 6545/78, que transformou escolas técnicas federais dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em CEFET.
- Nos anos 1980, houve a regulamentação das atividades como CEFET (CUNHA, 2000b), e estabeleceu-se uma profissionalização especializada, voltada à área tecnológica, às necessidades do mercado de trabalho e também aos ideais de desenvolvimento do país, sem o mesmo caráter de formação universitá-

ria. Neste período, apresenta-se o desenvolvimento de pesquisa aplicada e a prestação de serviços, atividades que reforçam o caráter específico destas instituições.

Pela trajetória brevemente descrita, percebe-se que a constituição das atividades de profissionalização no ramo tecnológico desenvolve-se ao longo de décadas, mesmo que apartada da universidade, e segue sustentando a diferenciação institucional (CUNHA, 2000b).

As constantes alterações observadas no CEFET – PR, talvez tenham contaminado sua equipe, fazendo com que esta se sentisse impelida a desejar que este se diferenciasse dos demais CEFETs. Neste clima, a primeira solicitação de sua transformação em Universidade Tecnológica foi elaborada em 1998, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N. 9394/96, que, no artigo 52, parágrafo único, facultava a criação de universidades por campo de saber. Este movimento, que teve origem ainda na década de 1990, ficou conhecido como cefetização (LIMA FILHO, 2006), pois, pelo Decreto 2.406/97, ocorrera a transformação de escolas técnicas e agrotécnicas em CEFETs.

Além disso, o Decreto 2.208/97 promoveu uma interrupção da educação profissional técnica que vinha sendo realizada no CEFET, já que propiciou a abertura de maior número de cursos superiores de tecnologia, assim como de bacharelado e licenciaturas. Este fator alterou o perfil da instituição e levou ao questionamento sobre o que restaria para a instituição que, historicamente, era caracterizada pela profissionalização.

Outros fatores também impulsionavam a referida transformação do CEFET em Universidade, como a preocupação com a autonomia da instituição no momento em que era encaminhada no país a reforma da educação profissional e a constituição de uma universidade especializada era vista como saída.

Não fosse, porém, o fato de que, em 2002, momento do pleito eleitoral para o primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, o então candidato ter recebido apoio do governador eleito do Paraná, Roberto Requião[1], o projeto de transformação do CEFET em universidade estaria esquecido, pois, este fora inviabilizado no governo Fernando Henrique Cardoso uma vez que não havia interesse na expansão da educação superior, fato que levou ao arquivamento da primeira so-

1. Noticiado na Folha Paraná Online (13/08/2002).

licitação de mudança institucional, um aspecto mencionado por entrevistados e também por Pires (2005).

Dois fatores determinantes, então, concorreram para tal transformação. O primeiro deles, mencionado por um dos entrevistados, era o interesse, por parte de Requião, em trazer uma segunda universidade federal para o Paraná. O outro era o primeiro Plano de Governo Lula – "Um Brasil para Todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social" (2002) – que já previa a ampliação do número de vagas na educação superior, aumento[2] este motivado pelo baixo número de jovens frequentando cursos universitários, como revelara o Censo da Educação Superior realizado em 2000.-

Foi assim que, em 2003, no primeiro ano de governo de Lula da Silva, durante visita do ministro Cristovam Buarque ao Paraná para assinar mensagem que foi encaminhada à Casa Civil, as negociações para transformar o CEFET/PR em universidade foram retomadas e a tramitação do Projeto de Lei 4183 teve início, em caráter de prioridade, no ano de 2004, uma vez que o Programa do Governo Lula preconizava a superação das desigualdades, mediante a inclusão social. A justificativa para tal transformação redigida pela direção do CEFET-PR é apresentada no Parecer N. 1551/2005 do Senado Federal.

Mesmo contando com aspectos favoráveis à transformação, depreende-se que a mudança não ocorreu de forma automática, pois se tratou de um processo construído por todos da instituição. A pós-graduação foi um diferencial para a modificação, já que, naquele momento de solicitação de transformação institucional, tanto o mestrado como o doutorado se faziam presentes. Tais espaços de formação para a pesquisa, num campo em que predomina a pesquisa tecnológica e a ciência aplicada, impulsionaram a jovem instituição, que é fundada como universidade no ano de 2005 pela Lei N. 11.184/2005.

Refletindo-se sobre a transformação do CEFET-PR em universidade, percebe-se o quanto ela foi favorecida por encaminhamentos mediados por alianças políticas, as quais, segundo a leitura de Oliveira (2010), permitem comprovar aproximação entre PT e PMDB, configurada, segundo este autor, por uma salada de coligações e coalizões, uniões ideológicas opostas, caracterizando-se por "[...] irrelevância da política partidária no capitalismo contemporâneo" (OLIVEIRA, 2010, p. 22). Tal irrelevância pode ser entendida com base em Paulani (2008), quando comenta o governo Lula, apontando o aprofundamento da política econômica desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso, não deixando comprometer o poder do PT.

Ressalta-se, portanto, que a barganha política evidenciada por Cunha (2000a) na criação das Escolas de Aprendizes Artífices, dado já mencionado, é um aspecto que aqui se repete e pode ser tomado para destacar que o processo de criação da universidade tecnológica também não se fez desprovido de mediações que unem interesses políticos e econômicos. Assim, tal fundação se desenvolveu mediada por interesses políticos expressos em pleitos eleitorais em que são firmados acordos entre bancadas partidárias que nem sempre tiveram as mesmas trajetórias e defesas.

Esses aspectos demonstram o desenvolvimento de novas relações políticas e de interesses governamentais que marcam o período de governo de Lula da Silva, um assunto que é reforçado pela expansão da educação superior ocorrida na Rede Federal, aspecto evidenciado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, assunto que, na sequência, possibilita perceber a consolidação da UTFPR.

O papel do REUNI na consolidação da UTFPR

O REUNI, um Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto 6.096/2007, integra o Programa de Desenvolvimento Educacional do governo Lula. Seu principal propósito está no incentivo à inclusão na educação superior, ampliando o acesso e a permanência dos alunos. Previa-se que, com o REUNI, ocorreria a expansão de número de alunos, de número de docentes, de estrutura física e organização pedagógica pela rede federal da educação superior. Para tanto, novas universidades federais passariam a compor o quadro de instituições. A UTFPR consolida-se como universidade nesse processo de expansão, momento em que firma com o MEC o Acordo de Metas n. 052, cuja aprovação se deu no Conselho Universitário da instituição – COUNI, em dezembro de 2007. Conforme a Deliberação 17/2007 da UTFPR, o REUNI previa orçamento de R$ 233.253.799,00 para as ações a serem desenvolvidas no período de 2008 a 2012.

No rol expansionista e em conformidade com os objetivos do REUNI, a adesão facultou à instituição contratar novos docentes e ampliar cursos, vagas e, também, a infraestrutura. Além disso, fomentou a pós-graduação, incentivando o ingresso de docentes doutores por concurso público, possibilitando a constituição de novos grupos de pesquisa, assim como o desenvolvimento de projetos de pesquisa,

a participação na pós-graduação *stricto sensu* e as orientações de iniciação científica e de alunos da pós-graduação *stricto sensu*. Esse processo é que contribuiu para construir uma nova identidade institucional, cujos dados verificam-se nos relatórios de prestação de contas da UTFPR.

Analisando informações da Prestação de Contas do ano de 2007 (UTFPR, 2007, p. 96), alguns dados podem ser constatados:

Que, em 2004, havia 04 Programas de Mestrado que atendiam 365 alunos. No ano de 2007, passaram para 05 e o atendimento foi ampliado para 446 alunos. No mesmo período, havia um Programa de Pós-Graduação – Doutorado que atendia, em 2004, um total de 45 alunos e, em 2007, 54.

Estes números se elevam consideravelmente no período de 2008 a 2011. Os Programas de Mestrado passam de 06 para 20 na UTFPR conforme Prestação de Contas do ano de 2011 (UTFPR, 2012, p. 78-79). Para o Doutorado, mantêm-se no ano de 2008 a 2011, 02 Programas, com um total de 62 alunos matriculados em 2008, e 105 em 2011, como consta no mesmo documento (UTFPR, 2012, p. 79).

O número de docentes nos Programas de Pós-Graduação também aumenta de forma visível entre 2004 a 2011, contando com a participação de 87 docentes em 2004, chegando, em 2007, a 115 de acordo com o documento Prestação de Contas do ano de 2007 (UTFPR, 2007, p. 96). No ano de 2008, os números são ampliados e os docentes somam 153, chegando a 373 em 2011 como descrito na Prestação de Contas do ano de 2011 (UTFPR, 2012, p. 310). Pelo aumento de Programas de Pós-graduação e do número de docentes deles participando, constata-se que houve reforço na contratação de docentes doutores. Em decorrência disso, observam-se nítidas mudanças na atuação e na valorização de atividades relacionadas à pesquisa. O vínculo com a graduação é estabelecido tanto pelos docentes que, além de atuar na pós-graduação, trabalham também na graduação, como também pela participação discente nos grupos de pesquisa e pela orientação de bolsistas de iniciação científica.

Em relação a tal participação, o relatório de gestão descrito na Prestação de Contas de 2007 (UTFPR, 2007, p. 101) e a Prestação de Contas do ano de 2011 (UTFPR, 2012, p. 82) destacam que, no ano de 2004, havia 63 grupos de Pesquisa, passando, no ano de 2011, a 218. As Linhas de Pesquisa também aumentaram no período, passando de 21, em 2004, para 848, em 2011. A presença de doutores nos grupos

de pesquisa passa de 142, em 2004, para 728, em 2011, e o número de pesquisadores nos grupos de pesquisa aumenta de 320, em 2004, para 1203, em 2011.

Nos dados referentes à participação discente nos grupos de pesquisa, o que surpreende é o elevado número de envolvidos que, em 2008, corresponde a 351 alunos, chegando a 1927, no ano de 2011, dados que indicam a valorização da pesquisa na instituição. Destaca-se também, neste processo, o número de bolsas de iniciação científica disponibilizado no período de 2004 a 2011.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – ofertou 28 bolsas em 2004, passando a oferecer 70, em 2011. A UTFPR inicia sua participação na concessão de bolsas de iniciação científica no ano de 2008, com o oferecimento de 47 bolsas, passando para 60 em 2011, como consta na Prestação de Contas do ano de 2011 (UTFPR, 2012). A Fundação Araucária, órgão de fomento paranaense, passa a fazer um investimento bastante significativo na concessão de bolsas oferecendo 13 bolsas no ano de 2005, ampliando este montante para 130 no ano de 2011.

Percebe-se, com os números apresentados no relatório de gestão da prestação de Contas do ano de 2007 (UTFPR, 2007), e na Prestação de Contas do ano de 2011 (UTFPR, 2012), uma mudança na instituição, principalmente no que se refere à pesquisa e à pós-graduação. Na pós-graduação *lato sensu,* período de 2008 a 2011, há um aumento do número de cursos. No ano de 2008, já havia 61 cursos. Em 2009, totalizava 65. Entre 2010 e 2011, o número de cursos subiu para 81 conforme dados da Prestação de Contas de 2011 (UTFPR, 2012, p. 313-314), um crescimento visível que mostra a atuação da UTFPR na pós-graduação *lato sensu*.

Esses dados explicitam o atendimento a diferentes necessidades no ensino superior: cursar graduação e pós-graduação *lato sensu* e partir para o mercado de trabalho, ou cursar graduação e se dedicar à pesquisa pela participação na pós-graduação *stricto sensu*. Na pós-graduação *lato sensu,* estão os alunos que atuam no espaço produtivo sem que sobre eles recaiam maiores exigências técnicas, como comentaram Silva Junior e Spears (2012). Já dos alunos formados na pós-graduação *stricto sensu* exige-se maior grau de conhecimento técnico, pois contribuirão, de forma mais específica, para a implementação da produção atual, como analisado por Silva Junior e Spears (2012).

Com ênfase na graduação e na pós-graduação, retraem-se as atividades relacionadas à formação profissional técnica. Esta mudança também pode ser percebida e confirmada na análise da Prestação de Contas do ano de 2007 (UTFPR, 2007, p. 54). Constata-se, no documento, que, no ano de 2004, havia, no primeiro e segundo semestres, 1932 matrículas no ensino médio no CEFET – PR, enquanto que, no curso subsequente, registravam-se 839 matrículas, no primeiro semestre, e 860 no segundo. A instituição passou a ofertar o ensino médio após a reforma da educação profissional, ocorrida no final dos anos de 1990. No ano de 2007, foram efetuadas apenas 751 matrículas no ensino médio, ao passo que, no curso subsequente, no mesmo ano – segundo semestre – apenas 300 matrículas foram concretizadas. Percebe-se que, de 2004 a 2007, o número de matrículas sofreu um decréscimo no ensino médio e no curso subsequente. O curso técnico integrado apresentou, neste período, uma elevação: iniciando o ano de 2006 com 504 matrículas, no segundo semestre de 2007, o número de matrículas elevou-se para 1432.

A oferta de vagas no período de 2008 a 2011, de acordo com o apresentado na Prestação de Contas de 2011 (UTFPR, 2012, p. 292) sofreu um decréscimo nos cursos técnico integrado, técnico subsequente e superior de tecnologia. Como se pode notar no quadro abaixo, expande-se a oferta de vagas para cursos de bacharelado e licenciatura no período. Entende-se ser esta inversão na oferta de vagas efeito do encaminhamento do REUNI na UTFPR.

Quadro 01 – Acompanhamento das vagas ofertadas para os cursos – período de 2008 a 2011.

Curso	2008	2009	2010	2011
Técnico Integrado	1.010	924	880	**740**
Técnico Subsequente	90	80	80	**80**
Superior de Tecnologia	1.932	1.816	1.652	**1.620**
Bacharelados e Licenciaturas	1.822	3.124	3.828	**4.840**
Total	**4.854**	**5.944**	**6.440**	**7.280**

Fonte: Prestação de Contas 2011. (UTFPR, 2012, p. 292).

De acordo com os dados apresentados na Prestação de Contas de 2011 (UTFPR, 2012, p. 57), o número de matrículas nos cursos superiores de tecnologia sofreu um decréscimo, passando de 10.739, no ano de 2008, para 8.119 em 2011. Já os cursos de bacharelado e as licenciaturas têm um aumento bastante considerável no período em questão, passando de 4.995 matrículas, no ano de 2008, para 13.966,

no ano de 2011. Os dados de matrículas do bacharelado e da licenciatura relacionam-se com o período de implementação do REUNI, em que ocorreu aumento do número de vagas e também de cursos ofertados. Com relação aos cursos técnicos integrados ou subsequentes, há uma retração no número de vagas, o que mostra um atendimento bastante tímido pela UTFPR. Ressalta-se que, conforme a Lei N. 1184/2005, inciso II, a UTFPR tem como objetivo também: "[…] ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito local e regional".

Essa retração no atendimento do ensino técnico integrado ao médio permite compreender que há uma mudança no papel exercido pela instituição em que se constata que prepondera a educação superior. Confirma-se a mudança no perfil do docente que vem atuando na UTFPR, em relação àquele que trabalhava no ensino técnico profissionalizante ou nos cursos superiores de tecnologia, o docente do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT, que permanece na instituição juntos aos recém-concursados. São esses elementos aqui apresentados que constituem o perfil da recente universidade que se consolida com o REUNI em meio a práticas que a caracterizaram historicamente: a profissionalização técnica e o ensino.

O trabalho docente na UTFPR no rastro da predominância financeira

Até o momento, os dados apresentados permitem identificar uma reorientação do trabalho docente realizado na UTFPR. Percebe-se que uma lógica diferenciada passa a norteá-la elevando os índices que correspondem a atividades que não predominavam na instituição marcada pela profissionalização técnica. Verifica-se uma ênfase em atividades de pesquisa com ampla criação de grupos e envolvimento docente e discente. Percebe-se o crescimento da pós-graduação para a qual se requer priorização de atividades vinculadas à pesquisa e, no caso da UTFPR, de pesquisa aplicada.

No entendimento de Silva Junior, Ferreira e Kato (2013), a universidade, tornou-se instrumento de produção mediada por instâncias reguladoras e avaliadoras, como a LDBEN, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o CNPq. São tais instâncias que acompanham o desenvolvimento de cursos de

graduação e pós-graduação consoantes às necessidades do capitalismo financeiro, proporcionando vivenciar uma nova cultura acadêmica no interior das instituições universitárias, norteada pela lógica da produção garantidora do lucro e formadora dos novos pesquisadores e professores que solidificarão este modelo de universidade.

Ocorre uma reorganização do espaço educacional no curso de expansão do capital, no rastro da predominância financeira, um "[…] processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura" (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 80). Enfatiza-se este aspecto com a demonstração de resultados de editais que preveem disponibilização de recursos para desenvolvimento de projetos nas instituições de educação superior cujo fator determinante é o currículo *lattes* do docente. Para Sguissardi e Silva Junior (2009), neste processo, observam-se, concomitantemente, o engajamento e a alienação dos docentes que intensificam seu trabalho pelas mudanças com origem no Estado e estabelecem-se a precarização das relações de trabalho e, além disso, a doença de muitos deles.

Essa busca pela inserção do país no padrão financeiro da economia, iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso, teve continuidade e aprofundamento no governo Lula, como se pode constatar em Paulani (2008, p. 46), ao afirmar, haver continuidade da "[…] dominância financeira da valorização". Verifica-se, no governo de Lula da Silva, a 'preocupação' com o social de onde têm origem políticas de inclusão para 'superação da pobreza' pautadas no suposto apaziguamento da questão social e das quais se originam, também, as propostas de expansão da educação superior que visam à inclusão pela educação. No plano de governo de 2002, previa-se a inclusão social e, para concretizar a proposta, incentivava-se a ampliação de vagas para a educação superior pública com vistas ao atendimento de jovens que não tinham acesso a este nível de educação. Implicitamente, buscava-se garantir, pela educação superior, inserir jovens e o país no mundo competitivo. A preocupação com a formação na educação superior é reafirmada no Plano de Governo de 2007-2010, permanecendo a lógica da inclusão, o que possibilitaria igualdade de oportunidades, item do projeto de nação no governo Lula que corresponde à reorientação político-social, já que busca amenizar a situação de pobreza e desigualdade com políticas compensatórias, possibilitando sustentar o "lulismo", assunto discutido por Singer (2012).

Entende-se que, pela forma de tratamento da questão social no governo Lula, os encaminhamentos políticos não intencionavam mudanças efetivas e sim paliativas. Como afirmou Paulani (2008), o governo Lula, por ser neoliberal, deixou como último na fila de prioridades o tratamento da questão social. Diz a autora, "[…] o governo Lula faz o Fome Zero, enquanto desmantela os direitos dos trabalhadores para facilitar os negócios, e anda na contramão do solidarismo e da universalização dos bens públicos para tornar o país um *investment grade*[2]" (PAULANI, 2008, p. 71).

Compreende-se, também, tratar-se de um projeto de governo que contempla o atraso, como foi discutido por Oliveira (2011), buscando, por um lado, priorizar e expandir o sistema financeiro e, por outro, apaziguar as desigualdades sociais para enfatizar o desenvolvimento econômico. Neste processo, pode-se afirmar que a educação superior atende a duas frentes: formação de profissionais que serão encaminhados ao sistema produtivo para competir no mercado de trabalho, até mesmo como reserva de mão de obra; habilitação de profissionais envolvidos com pesquisa e ciência aplicada, cerne do desenvolvimento científico e tecnológico de que necessita o sistema produtivo para girar a engrenagem capitalista no contexto de predominância financeira, assunto mencionado por Silva Junior e Spears (2012).

Percebe-se, então, um curso intenso de alterações sedimentado na reforma do aparelho do Estado e das instituições republicanas, como discutido por Silva Junior e Sguissardi (2001) e por Sguissardi e Silva Junior (2009). Iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma do aparelho do Estado foi fortemente influenciada pelo Consenso de Washington, um conjunto de ideias defendidas por economistas que se preocupavam com a crise econômica que assolava países com menor desenvolvimento econômico e insuficientes condições de gerenciamento de crise econômica. O Consenso objetivava possibilitar a governança e melhorar a eficiência e a qualidade de serviços prestados pelo aparelho do Estado. Na avaliação de Fiori (2001, p. 186), o Consenso foi considerado um "pacote terapêutico" que pretendia redimensionar a política macroeconômica cujos resultados foram a "[…] desregulação dos mercados financeiro e do trabalho; a privatização das empresas e serviços públicos; a abertura comercial; e a garantia do direito de propriedade dos estrangeiros […]". Para os

2. O termo "investment grade" corresponde ao grau de investimento de um país, se é um país com poucos riscos para investimento financeiro.

proponentes do Consenso, como observou Fiori, as reformas liberais e a livre concorrência deveriam seguir o curso de uma política macroeconômica ortodoxa, possibilitando o desenvolvimento do Investimento Externo Direto, resultado da implementação da liberalização e da desregulamentação da economia.

As orientações desenvolvidas a partir do Consenso promovem um redimensionamento do papel do Estado, como se pode verificar no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado elaborado no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Plano representou o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado, a sociedade e o mercado, o que, para Silva Junior (2002) e Sguissardi e Silva Junior (2009), tem a racionalidade mercantil como linha orientadora. Silva Junior (2005), e Silva Junior e Spears (2012), apontam a educação superior, norteada pela financeirização, aspecto que tem levado a universidade a voltar-se para o desenvolvimento de conhecimentos, para a produção de tecnologias e para a formação de um alunado que possa atender à atual etapa de acumulação.

Nela, as formas de exploração do trabalho se complexificam pelos processos tecnológicos e organizacionais que são implementadas no espaço produtivo. Observa-se, como lembrou Harvey (1994, p. 166), que o capitalismo "[…] é orientado para o crescimento" e "[…] se apoia na exploração do trabalho vivo na produção". Para obtenção de lucro, requer-se maior dispêndio de tempo e esforço no desempenho do trabalho que passa a demandar um número menor de funcionários em intensa jornada. Observa-se a partir do autor que os lucros obtidos são reinvestidos em mercados de títulos e em transações financeiras que, operadas virtualmente, na compressão da relação entre espaço e tempo, assumem característica de um movimento fugaz e volátil que passa a ser o fundamento das relações atuais.

O período de estabilidade promovido pela fase áurea, segundo Chesnais (2008, p. 3), foi bastante favorável ao capital, pois criou "[…] um tipo de sociedade global profundamente marcado pelo domínio do capital, muito além da esfera puramente financeira". Para Chesnais, neste período, ocorre a apropriação da práxis social dos assalariados, que os deixa sem preparo para encaminhar ações políticas, favorecendo a ampliação do ideário neoliberal, que, de acordo com Hobsbawm (1995), teve reforço de representantes da nova direita em meados dos anos de 1980, orientados pelo pensamento de Hayek, resultando, conforme observou Fiori (1995, p. 180), na incompatibilidade do "[…]

crescimento econômico capitalista com o aumento da igualdade social e a preservação das liberdades democráticas".

Pode-se dizer que está em curso um processo de acumulação em que os lucros obtidos na esfera produtiva são investidos em mercados financeiros. Chesnais (2011, p. 35) explica tratar-se de uma configuração específica do capitalismo atual em que as instituições financeiras bancárias, e também as não bancárias, constituem um tipo de capital que "[...] busca 'fazer dinheiro' sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida".

Todo esse processo possui como fundamento o aumento do valor, um aspecto fundamental nesta análise, o qual, segundo Marx (1988), contribui para o entendimento de que, no processo de circulação da mercadoria, há o aumento do valor que envolve desde o momento da compra até o pagamento. O excedente tem como origem os juros da circulação. Os valores excedentes da produção são aplicados em instituições financeiras, possibilitando ao capitalista ampliar seu lucro, como apontou Guttman (1999), referindo-se ao mercado de títulos, e Sauviat (2011), exemplificando com os fundos de pensão e fundos mutuais. É nesse processo, segundo Paulani (sd), que ocorre a autonomização da esfera financeira. As atividades especulativas sobrepõem-se às produtivas para as quais os investimentos objetivam desenvolvimento de tecnologias que reduzam custos e mantenham a produção, tornando-a mais lucrativa.

Soma-se aos aspectos apontados o valor atribuído ao conhecimento como mercadoria que possibilita competir no mercado de capitais, alterando o entendimento sobre o papel das instituições de ensino. Como comentou Harvey (1994, p. 151), no atual contexto, os sistemas universitários passam "[...] de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo". É neste contexto de valorização e mercadificação da ciência que se concretiza a fundação da UTFPR.

Algumas considerações

Ao analisar a fundação da UTFPR, verifica-se que seu desenvolvimento se realiza em meio a um contexto favorável às alterações institucionais. Num sentido amplo, o padrão econômico vigente requer o alinhamento das universidades aos interesses que visam ao de-

senvolvimento da financeirização, levando à produção de conhecimentos, de produtos e processos tecnológicos que atendam aos interesses do mercado. As alterações institucionais se fazem mediadas pela atuação de governantes na estrutura administrativa do aparelho do Estado reformado, seguindo à risca encaminhamentos traçados na esfera econômica que modificam completamente a ação governamental no âmbito dos países a exemplo das orientações provenientes do Consenso de Washington.

Num sentido mais restrito, verifica-se uma sucessão de governos que encaminham suas ações de forma a sustentar os objetivos traçados nessa esfera mais ampla. A educação superior entra nesta lógica, e no Brasil desde o governo Lula volta-se ao desenvolvimento econômico, mascarando as necessidades sociais, utilizando estratégias de inclusão que podem ser exemplificadas com a expansão de oferta de vagas seja para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, seja para a formação para a pesquisa.

Inserida neste contexto, a UTFPR, aproveitando-se do amparo legal oportunizado pela LDBEN 9394/96 no que diz respeito às universidades especializadas, e impulsionada pelo REUNI, desenvolve as ações que permitirão sua consolidação como universidade. Tal estabilidade torna-se possível com a ampliação de um quadro docente, que já ingressa profissionalizado, que se junta aos docentes pertencentes a programas de pós-graduação já existentes no antigo CEFET, elemento que contribuiu para a transformação da instituição em universidade. Ressalta-se que os docentes ingressantes pelo REUNI possuem uma visão específica, amalgamada no tempo presente, do que deve ser a universidade, a pesquisa e a pós-graduação. Verifica-se, deste modo, que ocorre uma mudança institucional profunda em que a instituição centenária reduz significativamente as atividades relacionadas à educação básica na profissionalização, contrariando um dos objetivos da UTFPR determinado em lei, ofuscando a identidade que a caracterizou como formadora de técnicos. Todos esses elementos se mesclam na formação da única Universidade Tecnológica do país que mantém a busca por destaque acadêmico e consegue mantê-lo dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Vale aqui a reflexão de que, se por um lado, a criação da Universidade Tecnológica é um avanço, por outro, possibilita verificar que uma instituição que surge com o papel de profissionalizar desvalidos, numa perspectiva moralista e higienista, após cem anos, transforma-se em universidade e permanece profissionalizando, dentro da lógica ex-

pansionista de oferta de vagas e de contenção de infortúnios sociais, reforçando a meta de inclusão social pelo atendimento aos interesses governamentais e econômicos. Percebe-se que, desde sua fundação, a UTFPR desenvolve-se amalgamada à cultura capitalista, e hoje se apresenta, de forma sempre contraditória, adaptada ao novo papel econômico, político e ideológico, que caracteriza as demais universidades públicas, e o lulismo. Reforça-se a crença na inclusão social pela educação e busca-se, pela profissionalização tecnológica, a emancipação da instituição e dos alunos ali formados. Dado ao caráter recente da UTFPR, muito há que se pesquisar. Pode-se produzir uma hipótese inicial sobre este período da centenária instituição: envoltos na cultura institucional, professores e alunos parecem construir uma nova identidade, a identidade de universidade necessária ao projeto de país que se inicia no trânsito da década de 1980 para 1990.

Referências

BRASIL. Casa Civil. Decreto N. 7566/1909. **Créa nas capitaes dos estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional gratuito**. Rio de janeiro, 23 de setembro de 1909.

_____. Casa Civil. Decreto N. 2.208: regulamenta a educação profissionalizante. Fernando Henrique Cardoso: Presidente da República. **Diário Oficial da União**, n. 74, p. 7761; Brasília, DF: 1997.

_____. Casa Civil. Decreto N. 2406 de 27 de novembro de 1997. **Regulamenta a Lei Federal 8.948/94** (trata dos Centros de Educação Tecnológica). Brasília, 1997.

_____. Casa Civil. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Casa Civil. Lei N. 11.892/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências**. Brasília, 2008.

_____. Casa Civil. Lei N. 11.184/2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências**. Brasília, 2005.

_____. Casa Civil. Lei N. 6545 de 30 de junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Brasília, 1978.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei 4183 de 2004. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e da outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=265480
Acesso em: 14 de fevereiro de 2013.

CHESNAIS, F. El fin de um ciclo Alcance y rumbo de la crisis financiera. IN: **Archivo Chile. Historia Político Social. Movimento Popular.** Centro de Estudios Miguel Enriquez. 2008.

_____. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F**. A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. p. 35-67.

COUNI/UTFPR – Conselho Universitário. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Deliberação 17/2007**. Curitiba, 20/12/2007.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora da UNESP, Brasília – DF: FLACSO, 2000a.

_____. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora da UNESP, Brasília-DF: FLACSO, 2000b.

FIORI, J. L. **Em Busca do Dissenso Perdido:** ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

_____. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola. 1994.

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

GUTTMANN, R. As mutações do capital financeiro. In: CHESNAIS, F. (Coord.) **A Mundialização Financeira:** gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1999.

LEITE, J. C. C. (Org.). UTFPR: uma história de cem anos. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova cultural, 1988. Os Economistas. V. 1.

MEC/SESU. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Acordo de Metas N. 052. Brasília: 2008.

FRANCISCO, O. Hegemonia às Avessas. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R; RIZEK, Cc. (Orgs.) **Hegemonia às Avessas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010. p. 21-27.

_____. **Crítica à razão dualista; O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

PAULANI, L. **A autonomização das formas verdadeiramente sociais na Teoria de Marx:** comentários sobre o dinheiro no capitalismo contemporâneo. In mimeo. s.d.

_____. **Brasil Delivery:** servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo, Boitempo, 2008.

PIRES, L. L. A. **A Criação de Universidades Tecnológicas no Brasil:** uma nova institucionalidade para a educação superior. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2005. Tese de Doutorado.

PROGRAMA DE GOVERNO LULA. Um Brasil para Todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social. 2002.

SAUVIAT, C. Os fundos de pensão e os fundos mútuos: principais atores da finança mundializada e do novo poder acionário. IN: CHESNAIS, F. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2011.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **Pragmatismo e Populismo na Educação Superior**: nos governos FHC e Lula. São Paulo, Xamã, 2005.

SILVA JUNIOR, J. R. ; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor Pesquisador diante da expansão da Pós-Graduação no Brasil Pós-LDB. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2013.

SILVA JUNIOR, Jr.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação Superior no Brasil:** Reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA JUNIOR, J. R.; SPEARS, E. Globalização e a mudança do papel da Universidade Federal Brasileira: uma perspectiva da economia política. Histedbr, 2012.

SINGER, A. **Os sentidos do Lulismo.** Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo,:Companhia das Letras, 2012.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. **Trabalho Intensificado nas Federais:** Pós-Graduação e Produtivismo Acadêmico. São Paulo,:Xamã, 2009.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Prestação de Contas 2007. Curitiba: UTFPR, 2007. Disponível em: gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/http://www3.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de- Acesso em: 05 de outubro de 2012.

_____. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Prestação de Contas 2011. Curitiba: UTFPR, 2012. Disponível em: http://www3.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/relatorios-de-gestao/ Acesso em: 05 de outubro de 2012.

III

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA, SABERES DE MINAS, NO CONTEXTO DO PDE 2007

Fabiano de Moura Goulart*
Fabiane Santana Previtali**

ProJovem Campo: contexto geral e particularidades

Ao introduzir o tema em questão cumpre ressaltar que, por tratar-se de recorte de um trabalho mais amplo sobre o mesmo objeto de estudo[1], não se pretende neste trabalho problematizar as origens da crise econômica mundial e ou mesmo aprofundar em conceitos e categorias – ainda que fundamentais – que perpassam a temática, como educação do campo, politecnia e/ou pedagogia da alternância, dentre outros, como na referida tese. Entretanto, o texto parte da observação de Mauriel (2010) que, ao discutir precarização do trabalho e pobreza como "efeitos e sintomas da financeirização excludente", afirma que é recorrente neste campo de estudo a compreensão de que "o desemprego e a pobreza contemporâneos resultam do processo de globalização das economias mundiais, sustentadas na volatilidade do capital financeiro", fenômeno este que se verifica na maioria dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento (MAURIEL, 2010, p. 207).

Necessário também se faz caracterizar a concepção de "desenvolvimento" aqui empregada. Esta se distingue daquela que surge associada à estratégia adotada pelas forças dominantes que, ao emprestar ao capitalismo uma face humana e generosa, constrói e difunde

---

* Engenheiro Agrônomo, doutorando em Educação pelo PPGED/FACED/UFU, integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES) do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da UFU. E-mail: fabiano.goulart@hotmail.com.

**Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - FACED/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (INCIS) Coordenadora o GPTES. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. E-mail: fabianesp@netsite.com.br.

1 . Este artigo é parte dos estudos da tese do primeiro autor intitulada "Educação e Desenvolvimento Rural: PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra, Saberes de Minas, desafios e perspectivas da educação do campo em Minas Gerais" em andamento no PGED/FACED/UFU, sob orientação da Coordenadora do GPTES.

concepções de desenvolvimento social atraentes e mesmo sedutoras. Atreladas às possibilidades e direitos – que de fato não se concretizam na vida prática – tais concepções povoam documentos oficiais tal como expresso no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aqui analisado, no qual se lê que, ao se alinharem as ações do Estado sob a forma de políticas públicas ao binômio educação e desenvolvimento, no final, tem-se, nesta ordem, o "desenvolvimento econômico e social".

> O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (HADDAD, 2008, p. 7).

Por desenvolvimento, entende-se neste trabalho, um processo integrado de ações complementares entre si que resultam em um conjunto de melhorias nos aspectos econômico-financeiro, social, cultural, político, filosófico e de autonomia no pensar e agir – em detrimento à heteronomia – que permita o crescimento e o desenvolvimento efetivo do ser humano, em seu espaço e contexto e vá além do aspecto puramente econômico.

Neste cenário, em que a educação, sob a forma de política pública, surge como "porta de entrada para processo emancipatório" ao propor-se a possibilitar o acesso à informação e, pretende-se, ao conhecimento – pois, como também se lê no PDE,

> [...] a escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação.

> Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. (HADDAD, 2008. p. 5),

Considera-se que o campo, ou o meio rural, no contexto de uma sociedade capitalista, não pode ser analisado isoladamente, em sua territorialidade, desarticulado dos movimentos e das formas de desenvolvimento que também se processam no meio urbano. Entretanto, por outro lado, devemos considerar suas particularidades, dadas as distorções verificadas nos índices socioeconômicos que, duramente, o caracterizam, para que nossa análise, pelo menos, aproxime-se da realidade vivida pelos sujeitos desta proposta de educação que ora discutimos.

Diante disto, pergunta-se até que ponto o Projovem Campo constitui-se em uma política reparadora de desigualdades entre campo e cidade evidenciada pelos indicadores econômicos e educacionais no país, surgido como ação "humanizadora" no contexto do PDE?

Na busca de elementos que apontem para o entendimento desta questão, além dos indicadores socioeconômicos oficiais, uma proposta é recorrer à análise crítica de Demerval Saviani sobre o PDE, no tocante à proposta de educação destinada às populações residentes nas áreas rurais do país.

Além de um problema de pesquisa, uma realidade a se conhecer

Como objeto de estudo, adota-se o *ProJovem Campo – Saberes da Terra*, um programa do Governo Federal, de responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), realizado em conjunto com o governo do estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e municípios conveniados.

No estado, o programa passa a se chamar "Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas", implantado pela SEE em julho de 2008 por meio das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Gestão de Recursos Humanos e é direcionado à educação de jovens e adultos, na faixa etária de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, e que cumpram os requisitos do Art. 3° da Lei 11.326/2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimen

tos Familiares Rurais. O artigo em questão determina as seguintes condições para ingresso dos alunos no ProJovem Campo:

> Art. 3° Para os efeitos desta Lei considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:
> I – não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais[2];
> II – utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
> ~~III – tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;~~
> III – tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei n° 12.512, de 2011);
> IV – dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. (BRASIL, 2006, grifo do autor).

Cumpre ressaltar que a, aparentemente, simples alteração na redação da alínea III do Art. 3°, como se vê no texto oficial acima transcrito, pode revelar, de fato, a falta de consensos e mesmo o desconhecimento, propriamente dito, sobre as condições de vida e de trabalho do até pouco tempo chamado "homem do campo" e mostra a importância e atualidade do tema, bem como revela a necessidade urgente de buscarmos alternativas concretas para a superação desta realidade.

De acordo com documento "Orientação Conjunta Sb-Sg n° 01/2009" que normatiza sua implantação no Estado, o programa tem o objetivo de "fortalecer e ampliar o acesso e a permanência desses jovens e adultos agricultores familiares ao sistema formal de ensino possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional" (MINAS GERAIS, 2009), como anunciado no PDE pelo então Ministro Haddad.

---

2. Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei n° 6.746, de 10 de dezembro de 1979. É expressa em hectares e corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural para que sua exploração seja economicamente viável. O módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares sendo, geralmente menor, nas regiões metropolitanas, comparativamente ao módulo fiscal considerado nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos (nota nossa).

O PDE e a educação do campo

Ao analisar o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação em 24 de abril de 2007, Saviani (2009) ressalta que o principal responsável pela repercussão positiva do lançamento do plano junto à opinião pública diz respeito à qualidade do ensino ao afirmar que "o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país" (SAVIANI, 2009, p. 1). O livro de lançamento do plano, já em seu primeiro capítulo – "Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação", – expressa claramente esta intencionalidade.

> Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (HADDAD, 2008, p. 6).

Dentre as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica contidas no PDE, apontadas por Saviani (2009), destacam-se os programas "Transporte escolar" e "Luz para todos" que se relacionam diretamente à educação do campo, ora em análise. O primeiro deles, "Transporte escolar", como sugere o nome, visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. Por sua vez, o "Luz para todos" propõe-se a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica e sobre o qual passamos a algumas considerações.

Tais medidas, previstas no PDE para prover as condições necessárias à sua execução, por sua simples necessidade, indicam a natureza desfavorável e a precariedade, tanto das condições de vida, quanto da estrutura necessária ao processo de ensino-aprendizagem no meio rural, o que pode ser verificado a partir dos indicadores do MEC, constantes do relatório "A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005". Os indicadores de infraestrutura do referido documento revelam que em 2005, 28,90% das escolas rurais do país não possuíam á época, sequer, energia elétrica, enquanto que o percentual ve-

rificado nas escolas do perímetro urbano, no mesmo ano, foi de 0,17% de escolas sem energia elétrica (SÁTYRO; SOARES, 2007).

Inequivocamente houve progresso em relação ao acesso à rede elétrica pelas escolas rurais nos últimos anos, não obstante existam enormes desafios como falta de água potável, inexistência de laboratórios, falta de acesso à internet, ausência de serviços de coleta de lixo e esgoto, dentre outros (QEDU, [2012]). De acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, oficializados pelo Ministério da Educação, 99% das 17.384 escolas recenseadas no estado de Minas Gerais em 2011, ou seja, 17.210 escolas, são dotadas de energia elétrica, via rede pública (QEDU, [2012]). Deste universo, constatamos que a totalidade das escolas das redes federal, estadual e privada – 100%, ressalte-se – recebe energia elétrica via rede pública, enquanto que 189 escolas da rede municipal em Minas Gerais, não têm acesso ao serviço. E é exatamente neste grupo – nas escolas do município localizadas nas regiões rurais –, que têm lugar 25 das 62 turmas vinculas ao programa Projovem Campo no Estado de Minas.

Outro aspecto que deve ser considerado para a compreensão desta realidade é a análise dos dados relativos à distorção idade-série[3]. Tomando como referência o período de 2008 a 2012, correspondente ao ano de implantação do Projovem Campo em Minas Gerais e à disponibilidade de dados atualizados pelo INEP, responsável pelas pesquisas, a proporção de alunos com atraso escolar de dois anos ou mais, para todo o Ensino Básico, no Estado de Minas Gerais, verificado nas escolas das áreas rurais é perceptivelmente maior que aquela verificada, para o mesmo período, nas escolas localizadas nos centros urbanos, como se vê na Tabela 1.

3 . No Brasil, toda criança deve ingressar no 1° ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, encerrando esta etapa aos 14 anos. Após esse período, ela permanece por mais três anos no Ensino Médio, concluindo a educação básica aos 17 anos de idade. Quando o aluno (re)ingressa na escola tardiamente – ou sofre reprovação – ele estará em atraso escolar, ou seja, com idade superior à esperada para aquela etapa escolar. A distorção idade-série, portanto, é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar.

Tabela 1 - Distorção idade-série em Minas Gerais

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE Minas Gerais (2008-2012)	2008 RURAL	2012 URBANA	2008 RURAL	2012 URBANA
ANOS INICIAIS (1° ao 5° ano)	22	14	15	10
ANOS FINAIS (6° ao 9° ano)	38	30	34	27
ENSINO MÉDIO (1° ao 3° ano)	36	34	30	31

Fonte: Adaptado de QEDU ([2013]).

O PDE, além das duas ações acima citadas, volta a fazer referência à educação do campo, indiretamente, quando – dentro da "Educação Especial" – trata da modalidade "Educação Tecnológica e Formação Profissional" contemplada com três iniciativas propostas para esta modalidade de educação.

a) a ação "Educação Profissional" propõe-se a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos IFETs, triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular;
b) a ação "Novos Concursos Públicos" foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica;
c) a ação "Cidades Polo" prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010 (SAVIANI, 2009, p. 12).

Embora o texto do ex-ministro Haddad, expresso no documento de apresentação do PDE, evidencie a intenção do MEC em investir nesta forma de educação ao afirmar que "talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua

articulação, mais notáveis" (HADDAD, 2008, p. 31), as ações relativas à educação do campo se restringem às iniciativas acima apontadas[4].

Ao analisar o PDE à luz dos planos de anteriormente implementados pelo MEC – de modo particular ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em nove de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos e que antecedeu ao PDE, Saviani (2009) aponta que, em um sentido negativo,

> Constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito. É, antes um programa de ação. Assim sendo, o nome "plano" evoca, aí, mais alguma coisa como o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek do que a ideia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico" (SAVIANI, 2009, p. 30).

Assim, retomando o conceito de desenvolvimento – associado à educação – é possível seguir com a análise das condições socioeconômicas das populações residentes nas áreas rurais do país, para as quais, em tese, destinam-se ações do "plano de educação" ou "programa de ação", objeto do estudo, com o objetivo de conhecer e caracterizar os sujeitos destas ações propostas.

Em campo a educação do campo: considerações sobre o "perfil do aluno"

Os conceitos educação *do* campo e educação *no* campo refletem concepções divergentes sobre o campo e sobre as necessidades da população camponesa. No caso da educação *no* campo, também comumente conhecida como educação rural, há referência a um projeto genérico de educação que é imposto ao campo, sem relação com suas reais necessidades e sem a problematização do campo enquanto território de vida, isto é, *locus* de relações socioculturais que caracterizam uma identidade (MIRANDA, 2012).

---

4 . Saviani (2009) observa ainda que não há ação dirigida especificamente à modalidade de ensino "educação indígena", nem ao financiamento e gestão, diferentemente do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – que, além de dizer respeito ao financiamento e gestão, contempla, explicitamente a educação indígena e quilombola.

Este modelo de educação se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade, sendo a educação o referencial prático e ideológico de adequação e subordinação ao modo urbano de vida. Em oposição a este modelo, tem-se a educação *do* campo, conceito que nasce das lutas dos movimentos sociais populares contestatórios à ordem do capital, designando um tipo de projeto educacional construído por seus sujeitos e voltado especificamente à formação integral do camponês, valorizando seus saberes e práticas (RIBEIRO, 2006; VENDRAMINI, 2007). Portanto, a educação do campo traduz o reconhecimento do campo como território de disputa política de projetos de vida e sociabilidade.

Embora a educação do campo esteja ganhando destaque nos últimos anos nos debates e nas políticas de governo (RIBEIRO, 2006; VENDRAMINI, 2007), as condições materiais para que se desenvolva e se efetive ainda são precárias.

O campo consiste em espaço de trabalho e de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, em condições análogas ao escravo; do trabalho sazonal associado à agroindústria ou agronegócio; espaço de terras para reserva de valor; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza (VENDRAMINI, 2007). Cumpre ressaltar que a propriedade fundiária enquanto reserva de valor, o que Kageyama et al. (1987) denominou de "territorização do capital", acentuou ainda mais a concentração fundiária. Com o aumento do valor da terra, a pequena produção ficou fragilizada diante da pressão do capital, levando muitos pequenos agricultores a abdicar de suas terras. Os autores estimam que trinta milhões de brasileiros trocaram o campo pela cidade no período 1960-1980.

A noção de território deve ser entendida no âmbito das relações de poder, de controle e formas de resistências dos grupos sociais envolvidos. Nesse sentido, o que se observa a partir do final dos anos 1990 e especialmente nos anos 2000 é o aumento dos conflitos sociais no campo, bem como a expulsão da população camponesa e intensificação da migração campo-cidade. Entre 2009 e 2010 os conflitos por terra, envolvendo expulsões, pistolagem, despejos e ameaças de despejo, tiveram um incremento significativo de 21%, passando de 528 em 2009 para 638 em 2010 (PREVITALI et al., 2013). Ao analisar

as categorias sociais que foram vítimas das ações violentas, (estão identificadas em 604 ocorrências) 347 delas, 57%, envolveram populações indígenas ou quilombolas, 43% atingiram os movimentos sociais de luta pela reforma agrária, como os sem-terra (182 conflitos), os assentados (61 conflitos), pequenos proprietários (9 conflitos) e outros (PREVITALI et al., 2013).

O avanço da fronteira agrícola ameaça grande parte dos pequenos proprietários rurais que se veem obrigados a arrendar suas terras para os grandes latifundiários. Vale dizer ainda que, como em todo o país, no estado de Minas Gerais, particularmente na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba a ocupação de terra tem sido um importante meio de acesso à terra. Foram registrados entre os anos de 1986 a 2005 na região 181 ocupações de terra com o envolvimento de 18.413 famílias, sendo responsável por 28% das ocupações realizadas em Minas Gerais. Já o número de assentamento no mesmo período é 66 em um total de 3.705 famílias assentadas, também um dos maiores do Estado (ANDRÊZA; CLEPS JR., 2009). No estado de Minas Gerais havia cerca de 494 comunidades quilombolas em 2007 mas apenas uma havia conseguido reconhecimento oficial de suas terras (PREVITALI et al., 2013).

Os investimentos oriundos de financiamentos públicos nacionais ao grande capital agroindustrial têm contribuído para o agravamento desse processo. O Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), após 2000, passou a fortalecer suas linhas de crédito para a agroindústria sucroalcooleira. Em maio de 2012, o banco lançou o Programa de Apoio ao Setor Sucroalcooleiro (PASS), com o objetivo de financiar a estocagem de etanol combustível no valor de quinhentos milhões de reais. O capital internacional também está presente. Em 2009, a casa de leilões inglesa *Sotheby's International Realty* abriu um escritório em Mato Grosso do Sul para administrar a venda de terras para a produção de grãos e cana-de-açúcar para estrangeiros. De acordo com o Ministério Público Federal, a especulação imobiliária envolvendo empresas estrangeiras pode afetar os preços das terras e criar problemas futuros para demarcação das áreas indígena (COMISSÃO PASTORAL DE TERRA – CPT, 2012).

O trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a agroindústria, explicitando a grande – e histórica - desi-

gualdade social do país. Estas diferentes e opostas formas de ocupação do espaço rural indicam a presença de diversos sujeitos sociais no campo e a forte oposição de classes entre eles (VENDRAMINI, 2007).

As políticas de modernização subsidiadas pelo Estado promovem a capitalização dos processos de trabalho rurais e a mercantilização crescente da agricultura de pequena escala. O objetivo da modernização é transformar o latifúndio, símbolo da agricultura "primitiva", "colonial", numa grande empresa capitalista. A modernização da agricultura no país acentua ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço de destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente.

No cotidiano, as práticas educacionais, sejam as formais, por parte do Estado, ou as alternativas, que estão no seio dos movimentos, convivem com o acirramento das políticas neoliberais de modernização do campo e a consequente precarização das condições de trabalho no meio rural. Dados da força de trabalho no campo indicam a redução do número de assalariados, e também o baixo rendimento destas atividades, fatores que combinados dão o quadro do aumento da pobreza no meio rural. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008 mostra que a renda mensal domiciliar *per capita* da população rural é de R$ 360,00 - inferior à metade da renda do mesmo tipo verificada nos domicílios de área urbana - total R$ 786,00 (SILVA; PREVITALI, 2011).

Graziano da Silva (1999), Ortega (2008) e Stédile (1997) convergem na análise da precarização das condições de sobrevivência da população camponesa denunciando a falta de investimento nos pequenos produtores e o fracasso do modelo de Reforma Agrária implementadas até então. Relacionam tais fatores à política econômica deliberadamente assumida, governo a governo no Brasil, afirmando que estas políticas estão voltadas para a satisfação das necessidades do mercado mundial, seguindo a tradição de dependência brasileira e especialmente a dependência que existe entre o desenvolvimento do campo as necessidades da urbanização, sinônimo de modernização.

Assim, o foco dos investimentos na agricultura não está voltado para o campo enquanto espaço de construção de subjetividades, mas está direcionado ao abastecimento do comércio e indústria das cidades, configurando a situação de dependência dentro da dependência, como definido por Florestan Fernandes (1979).

Ao buscar elementos que permitam analisar a extensão e a diversidade das origens, bases históricas conceituais e legais que fundamentem e expliquem as resultantes das políticas públicas no campo educacional para o setor rural no país, é importante recorrer aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao censo agropecuário de 2006, divulgados em 2009, os quais revelaram que 30% dos trabalhadores rurais brasileiros eram analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental (IBGE, 2009). A renda, que define, em grande parte, as condições de vida do trabalhador, é diretamente proporcional ao grau de instrução/capacitação do trabalhador assalariado e, assim, reduzida ao mínimo possível, reduz, também, por conseguinte, as possibilidades e expectativas de superação destes desafios historicamente postos.

> Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2010, p. 29).

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC), revelam que os registros oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa tais como IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), dentre outras, "demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras" (BRASIL, 2007, p. 5). De imediato, surge o questionamento sobre se, de fato, as políticas públicas para as populações residentes nestas áreas – sob a luz da Constituição Federal e dos demais dispositivos legais que compõem a legislação educacional em vigor –, além do aspecto socioeconômico, garantiram, historicamente, a equidade educacional entre campo e cidade, no país.

Em sua 20ª edição, o relatório "*Políticas Sociais: acompanhamento e análise*" produzido pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do IPEA[5] - que registra e analisa, criticamente, a evolução de diversos aspectos da atuação do governo federal no campo das políticas sociais no país –, aponta, dentre outros aspectos, para a necessidade do estabelecimento de políticas públicas para enfrentar e superar a defasagem da educação escolar de populações rurais, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo (IPEA, 2012). Corroborando esta análise, Veiga adverte para "a necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar." (VEIGA, 2003, p. 31).

Ainda – e especificamente no tocante ao desenvolvimento rural – além de revelar retrocessos quanto às políticas de reforma agrária e de apoio à agricultura familiar, os dados do relatório registram a continuidade dos conflitos sociais e da violência contra populações rurais, o que desvela – e comprova – as condições degradantes em que vivem milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais, em diversos estados da nação, bem como o aprofundamento do grau de superexploração ou de expropriação da força de trabalho no meio rural, impulsionada, sobretudo, pela natureza da política econômica externa brasileira, notadamente do setor primário, no cenário internacional. Em decorrência, a deteriorada relação entre trabalhadores rurais e operadores do capital transnacional empregado no setor, mostra-se ainda mais degradante com características do período escravagista, supostamente superado. "Nos últimos oito anos foram resgatados mais de 30 mil trabalhadores em situação análoga à de escravo no Brasil e mais de 900 mil foram registrados durante ação fiscal" (IPEA, 2012, p. 255).

As formas contemporâneas de escravidão no país, denunciadas desde a década de 1970 do século passado por organismos de defesa dos direitos humanos (IPEA, 2012), reconhecidas oficialmente pelo governo brasileiro a partir do conhecimento e divulgação dos resultados das pesquisas das instituições oficiais, acima citadas – desnudam a realidade torpe e a situação de grande vulnerabilidade e miséria que ainda afetam importantes contingentes de trabalhadores e trabalha-

5. Esta 20ª edição do relatório, divulgada em 2012, completa o acompanhamento de políticas e programas sociais federais no último ano do governo Lula e destaca as principais iniciativas tomadas em 2011, pelo governo Dilma Rousseff, para os setores analisados.

doras no Brasil, como nos mostram os relatórios da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre o perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil:

> Invariavelmente sua aparência nas diferentes fazendas era semelhante: roupas e calçados rotos, mãos calejadas, pele queimada do sol, dentes não cuidados, alguns aparentando idade bem superior à que tinham em decorrência do trabalho duro e extenuante no campo (OIT, 2011, p. 255).

Embora os dados sistematizados pela CPT, divulgados em janeiro de 2014, apontem para uma diminuição do número de trabalhadores em situação de escravidão no Brasil no ano de 2013, em relação a 2012, reduzindo de 3.680 para 2.874 o número absoluto - registrado -, o número de ocorrências aumentou no período analisado. Em outras palavras, mais pessoas ou empresas praticaram o crime em diferentes estados e municípios em 2013, em relação ao ano anterior, ainda que o número de indivíduos diretamente afetados tenha sofrido discreta redução.

> Em 2013 cresceu o número de casos identificados como de trabalho escravo. Em 2012 foram registrados 189 casos, este número se elevou para 197 casos em 2013. Já em relação ao número de trabalhadores envolvidos houve decréscimo: 3.680 trabalhadores envolvidos, com resgate de 2.730, em 2012; 2.874 trabalhadores envolvidos e 2.208 libertados, em 2013. (CPT, 2014).

Outro aspecto alarmante é o fato de que a região com maiores índices de desenvolvimento socioeconômico do país, a região sudeste, tenha sido a que registrou o maior número de pessoas diretamente envolvidas, superando as regiões nordeste, centro-oeste e sul, ficando atrás apenas da região norte do país.

> Diferentemente de anos anteriores, quando a região Norte se destacava tanto pelo número de casos identificados quanto pelo de pessoas envolvidas, em 2013, a região Sudeste foi a que apresentou o maior número de trabalhadores envolvidos, 1.186, bem como o maior número de trabalhadores libertados, 1.147, equiparando-se quase à região Norte pelo número de casos: 53 no Sudeste contra 55 no Norte. Em seguida vem à região Nordeste, com 42 casos, Centro-Oeste com 31 e Sul com 16. Pelo número de trabalhadores envolvidos em trabalho es-

> cravo, o Nordeste vem sem segundo lugar, com 603, seguido da região Norte, com 505, Centro-Oeste com 430 e Sul com 150. Já em relação a trabalhadores libertados, o Nordeste vem em segundo lugar com 330 libertados, seguido do Centro-Oeste com 309. Só então vem a região Norte com 274 e a região Sul com 148. (CPT, 2014).

No início dos anos de 1990, mesmo respondendo por somente 18% da população brasileira – que totalizava 145 milhões de pessoas à época –, o campo abrigava 28% das pessoas consideradas pobres do país, o que equivale dizer que seis trabalhadores rurais, em cada dez, encontravam-se abaixo da linha de pobreza (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012). Embora estes indicadores tenham sofrido alterações ao longo dos anos, a população rural abriga maior número de pobres, proporcionalmente, quando comparada à população brasileira, em seu conjunto.

Por outro lado, a melhoria das condições de vida conquistada a partir dos mandatos do ex-presidente Lula, sobretudo na segunda metade da década de 2000, trouxe ao campo – bem como às cidades – uma nova realidade socioeconômica, decorrente das políticas de redução da miséria e de geração de emprego e renda implantadas no país.

> A nova classe média que atingia 20,6% da população rural em 2003 concentra 35,4% em 2009, com 9,1 milhões de pessoas. Este crescimento acumulado de 71,8% desde 2003 equivale a 3,7 milhões de brasileiros residentes em áreas rurais passando a integrar a classe C nos últimos seis anos (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012, p. 5).

Entretanto, estas conquistas sociais, novamente – e paradoxalmente –, aumentaram a diferença dos indicadores econômico-sociais, comparativamente, entre as áreas rural e urbana, em favor desta, o que se comprova quando, por exemplo, confrontam-se os valores dos rendimentos individuais – obtidos pela divisão do valor do salário-hora pelo número de anos de estudo completos, ainda que no nível mais básico, que é o de qualificação profissional –, percebe-se uma queda de 0,67% ao ano no setor rural, em contraposição a um crescimento de 1,48 ao ano, na população como um todo (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012).

> Na área rural, o crescimento acumulado entre 2003 e 2009, equivalente a uma taxa de 8,27% ao ano, foi

> significativamente menor que o observado nas populações residentes nas áreas urbanas. Este padrão contrasta com o verificado no país como um todo, onde os mais pobres obtiveram em geral, maiores ganhos de renda que os demais (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012, p. 4).

Em suma, esta é a realidade enfrentada pela população do campo no Brasil, que, antes de educar-se, do ponto de vista formal, precisa lutar por sua própria subsistência e, registre-se, consubstanciada pelos resultados de pesquisas de órgão oficiais.

Considerações finais

A Educação do Campo, neste novo cenário rural brasileiro, somente poderá ser analisada – e mesmo compreendida – a partir do conhecimento da realidade concreta, considerando seu tempo e contexto histórico de origem, pois "sua essência não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo" (CALDART et al., 2012, p. 13).

Pensar em educação e desenvolvimento, de forma aglutinadora, é considerar, ao mesmo tempo, a diversidade de indivíduos e de grupos sociais e suas relações com o meio de modo a evitar que se configure em uma "des-educação", e passe a agir como fator de desagregação e exclusão social.

Neste sentido, em um contexto de "educação para todos", em tempos de globalização – e consideradas as enormes diferenças sociais no país, como um todo –, conceber um programa de educação que contemple toda a diversidade de indivíduos e grupos nela envolvidos, suas relações sociais e suas interações com os modos e meios de produção, é um desafio histórico ainda posto. Ao abordarem as consequências da dicotomização do material e do intelectual, a partir da separação entre a cidade e o campo, Marx e Engels já advertiam que:

> a oposição entre cidade e campo só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta – subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais ru-

> rais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos. O trabalho volta a ser aqui o fundamental, o poder *sobre* os indivíduos, e enquanto existir este poder deve existir a propriedade privada. A superação da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da coletividade, uma condição que depende, por sua vez, de uma massa de pressupostos materiais que não pode ser satisfeita por obra simples da vontade, como qualquer um pode perceber à primeira vista **(estas condições têm ainda que ser enumeradas e desenvolvidas)**. (MARX; ENGELS, 1999, p. 78, grifo nosso).

Para o entendimento e enfrentamento destas contradições, portanto, foi que se buscou com este trabalho problematizar o projeto de Educação do Campo contido no Projovem Campo, Saberes da Terra, Saberes de Minas, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, em um cenário de disputas e antagonismos, pois

> […] no confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. Porém é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual (CALDART et al., 2012, p. 14).

Assim, é relevante buscar, com o aprofundamento da pesquisa, somado às ações dos movimentos sociais vinculados ao campo, elementos que possibilitem a construção de alternativas viáveis, de longo prazo, para o enfrentamento das contradições aqui discutidas.

Referências

ANDRÊZA, A. G.; CLEPS JR., J. O desenvolvimento da agroindústria canavieira no Triângulo Mineiro e seus impactos sobre mão-de-obra e a produção de alimentos. In: Anais do Encontro Nacional de Georgrafia Agrária, São Paulo. [s.n.], 2009. p. 1-16.

BRASIL. Lei n° 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 25 jul. 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm Acesso em: 20 jan. 2013.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, mar. 2007. (Cadernos SECAD, 2).
CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
CPT. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Síntese estatística (provisória 1, em 30/12/2013)**: Campanha da CPT contra o trabalho escravo. Goiânia, 28 jan. 2014. Disponível em: http://www.cptnacional.org.br/attachments/article/1900/S%C3%ADntese%20estat%C3%ADstica%20do%20TE%202013-%20%20ATUALIZADA%20em%2031.01.2014%20Copy.pdf Acesso em: 26 mar. 2014.
FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Org.). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979. p. 105-120.
FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.
GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro**. Campinas, S,: Unicamp, 1999.
HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: DF, INEP, 2008.
IBGE. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: 2009.
IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília,:DF, 2012. v. 1.
KAGEYAMA, A. et al. **O novo padrão agrícola brasileiro**: do complexo rural aos complexos agro-industriais. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1987.
MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã (Feuerbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
MAURIEL, A. P. O. **Capitalismo, políticas sociais e combate à pobreza**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Coleção Relações internacionais e globalização).
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação conjunta SB-SG nº 01/2009**. Divulga orientações referentes à implantação do Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas. Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/42/1476-projovem-campo. Acesso em: 15 jan. 2013.
MIRANDA, S. A. de. Educação quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, maio/ago. 2012.
NERI, M. C.; MELO, L. C. C. de; SACRAMENTO, S. dos R. **Superação da pobreza e a nova classe média no campo**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil**. Brasília, DF, 2011.
ORTEGA, A. C. **Territórios deprimidos**: desafios para as políticas de desenvolvimento rural. Campinas, SP: Alínea; Uberlândia: Edufu, 2008.
PREVITALI, F. S. et al. Educação e cinema: formação política e prática pedagógica junto aos movimentos sociais populares do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 50 (especial), p. 161-178, maio 2013. Disponível em: < http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5480>. Acesso em: 1abr. 2013.
QEDU. **Distorção idade-série**. [2013]. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2008 Acesso em: 26 mar. 2014.
QEDU. **Resultados do Censo 2011**. Infraestrutura. Serviço. [2012]. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/censo-escolar. Acesso em: 26 mar. 2014.
RIBEIRO, M. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. **Trabalho, Educação e Saúde**, Manguinhos, v. 4, n. 2, p. 259-290, 2006.
SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília, DF: IPEA, abr. 2007. (Texto para discussão, n. 1267).
SAVIANI, D. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).
SILVA, M. C.; PREVITALI, F. S. Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 44, p. 76-91, dez. 2011. Disponível

em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3133. Acesso em 2 de janeiro de 2012

STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1997.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbanos do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2013.

IV

MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E ALGUMAS NO TRABALHO DOCENTE[1]

Rúbia Mara Ribeiro Dias*
Adriana C. Omena Santos**

Mudanças contemporâneas na organização do trabalho

O texto se propõe refletir sobre algumas mudanças significativas que ocorreram no mundo do trabalho e ocasionaram novas formas de organização e divisão do trabalho dentro das empresas, fazendo surgir formas de gerenciamento mais eficientes e severas sobre o processo laboral. Ademais, pretende mostrar as influências dessas mudanças na oferta e controle de serviços públicos como a educação, a partir da criação de um Estado que "[…] passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador […]" (PIMENTA, 1998, p. 173). Para isso, tem como recorte o trabalho decente inserido no atual contexto de políticas públicas educacionais que privilegiam desempenho e resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo do pressuposto que a atual lógica educacional segue o modelo de organização oriundo do mercado de trabalho, o presente texto discute questões como as formas de gerenciamento do trabalho presente nos modelos de produção taylorismo, fordismo e toyotismo e ressalta a tentativa de dominação da subjetividade do trabalhador, absorvendo todo seu esforço material e não material para o crescimento e acúmulo do capital.

Nesse ínterim de acontecimentos que envolvem relações e organização do trabalho na sua forma geral, refletindo sobre o trabalhador docente, a autora Maria Emília Pereira da Silva aborda em seus

1. O texto é parte da Dissertação de Mestrado defendida 2014, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal de Uberlândia.

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), possui Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da linha de pesquisa: trabalho, sociedade e educação. Email: rubiamarra@yahoo.com.br

**Doutora em Comunicação, docente no PPGED/UFU, na linha de pesquisa – *Trabalho, Sociedade* e *Educação*, orientadora da pesquisa.

estudos a tensão que o professor vive no exercício da profissão docente e o sofrimento que envolve esse trabalhador. Ela discorre que:

> [...] o trabalho do professor se objetiva na tensão entre o trabalho em geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não-material desse trabalho, ou seja, não há separação entre produto e produtor. Esse caráter do trabalho docente permite tanto reafirmar o espaço da consciência e da subjetividade e, portanto, o poder do trabalhador, quanto cada vez mais diminuir o espaço de intervenção do trabalhador, com a crescente mercantilização dos serviços educacionais e "flexibilização" das relações de trabalho. (SILVA, 2006, p. 92)

A autora percebe a relação de proximidade da organização interior da escola com o modelo de produção do mercado taylorista. Para a autora, da forma como se apresenta, a escola conduz a um "processo de trabalho educacional alienante" para o trabalhador docente e para o aluno. Em suas palavras:

> [...] analisando a organização do trabalho e as relações sociais no interior da escola, pode-se ver o quanto ela está distante dos padrões de sociabilidade humana próprios a uma civilização técnico-científica: carteiras enfileiradas, alunos voltados para o quadro de giz, professor "dando sua aula", currículo distanciado da realidade prática, da vida produtiva. Por sua estrutura organizacional e de ensino, pode-se verificar a predominância nas escolas daquilo que poderíamos denominar uma sala de aula taylorista – lugar onde o processo de trabalho se faz tão alienante para seus profissionais, quanto estranho para os alunos, pois nele nem um nem outro se reconhecem, posto que é privado de sentido, de capacidade transformadora.(SILVA,2006, p. 91)

A autora ainda questiona a possibilidade de o trabalho docente, identificado por ela como fragmentado e alienante, ser superado a partir da implantação de uma gestão do trabalho mais flexível nas escolas – o que levaria, quem sabe, à realização do profissional de educação. A partir dessas inferências, o texto apresentado dialoga com diversos autores que discutem as transformações do mundo do trabalho e apontam para a flexibilidade do modelo de produção toyotista –

tão ou mais severo que os modelos de produção anteriores, visto que a flexibilidade esconde a ambição do mercado capitalista e explora de forma desumana o trabalhador.

Acerca das transformações no mundo do trabalho, Antunes (2008) afirma que foi durante os anos 1990 que a reestruturação produtiva do capital se desenvolveu de forma intensa no Brasil e o sistema *just-in-time* foi implantado nas empresas para controlar o processo de produção. Surge, em tal período, o controle da qualidade total dos produtos, a subcontratação e a terceirização da força de trabalho, a remuneração cada vez mais baixa do trabalhador e a busca de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho. Todos esses acontecimentos marcaram e definiram uma nova forma de organização do mundo do trabalho, pautado no receituário japonês e no avanço desse modelo a partir de várias realidades e experiências espalhadas pelo mundo.

Com a crise do fordismo durante os anos 1960 e 1970 (LUCENA, 2011), abriu-se caminho para a instauração do toyotismo nas empresas brasileiras. O modelo de produção, originário das empresas automobilísticas japonesas transcendeu limites territoriais e aliou-se aos interesses do capital mundial, instalando-se em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil (ANTUNES, 2010).

> A produção que, durante o fordismo, se dava em série e em massa, controlada por cronômetros, é substituída pela flexibilidade no toyotismo. As empresas passam a trabalhar com o mínimo: "é a produção com zero-estoque, zero-defeito e zero-desperdício" (OLIVEIRA, 2004, p. 32), determinada pela demanda, ou seja, a venda determina a produção de dado produto (ANTUNES, 2010). Outras esferas – como a prestação de serviços públicos – procuram ajustar-se a esse modelo de flexibilidade, de concentração em determinados focos. Como serviço público, a educação compartilha essa experiência. O Ministério da Educação (MEC) passa a investir em programas que, assim como o mercado, adequam-se à produtividade eficiente. Tal situação pode ser notada nas considerações de Fernandes (2007) ao afirmar que o sistema educacional precisa aproveitar todo o tempo do aluno, possibilitando uma aprendizagem sem desperdício. O autor esclarece que um sistema educacional que reprova sistematicamente seus es-

> tudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluam essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. [...] um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não *desperdiçassem tempo* com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.(FERNANDES, 2007, p. 7,grifo nosso)

O autor o governo parte do princípio de que um país que tem toda sua população ingressa na escola tem como desafios os problemas da repetência e do abandono escolar antes de concluir a formação básica. O monitoramento do sistema de ensino através de testes padronizados pode ser a saída para controlar o desempenho não só dos alunos, mas, principalmente, do trabalhador docente.

É novamente Antunes (2008) quem cita a experiência vivida durante sua pesquisa em indústrias automobilísticas do ABC Paulista quando empresas como a Volkswagen adotaram sistemas de manipulação e controle do trabalhador que, além de impor disciplina e postura, tentam dominar a subjetividade do trabalhador.

Neste sentido, a tentativa das empresas vai além de "educar" o corpo físico, determinando a postura e a disciplina física do trabalhador. O objetivo do setor empresarial passa a ser educar a mente, criando "motivos" (NÚÑEZ, 2009) e, principalmente, *sentido* (ANTUNES, 2010) para estimular e conduzir os sujeitos à linha de produção ou prestação de serviços. Assim, o conceito de educar na perspectiva empresarial está voltado para a dominação, a manipulação e o controle do trabalhador, fazendo com que as suas necessidades estejam diretamente ligadas às da empresa e o envolvimento do trabalhador ultrapasse a dimensão de tempo de trabalho dentro desta, levando o trabalhador a dar significado e sentido à sua vida tendo como foco principal a lógica empresarial, da qual se torna parceiro ou "colaborador". Há casos em que esse processo age de tal forma que fora da empresa o trabalhador sente-se desprovido de sentido (OLIVEIRA, 2004). A autora enfatiza que, na verdade:

> [...] esses são indícios de que as técnicas japonesas não se reduzem à fábrica e comportam um significa-

> do muito mais abrangente de forma a buscar a construção de um ideário em que a vida privada está cada vez mais tomada pela vida no trabalho, e que o espaço da fábrica deve, cada vez mais para o trabalhador, ser o espaço da vida, em detrimento de outros espaços. (OLIVEIRA, 2004, p. 95)

Em tal situação, educar no contexto industrial distancia-se de tudo que eleva o homem à condição humana, destrói as relações sociais dentro e fora do ambiente de trabalho, invade o contexto familiar e mesmo os momentos de descanso são influenciados pelo mercado: "Com o tempo, não apenas necessidades materiais e de serviço, mas também os padrões emocionais de vida são canalizados através do mercado" (BRAVERMAN, 1980, p. 235). Seguindo essa mesma lógica de dominação e exploração do trabalhador, Eurenice de Oliveira (2004) aponta o "esvaziamento da memória" como mais um fator que pode arruinar ainda mais a condição do trabalhador no século atual. Nesse sentido, a autora esclarece:

> [...] ao promover o esvaziamento da memória, flexibiliza a possibilidade de haver conflitos com as mudanças propostas, conformando um tipo de adesão circunstancial. Sendo assim, uma nova subjetividade é forjada: a do trabalhador colaborador. Dados de pesquisa publicada no início da década de 1990 confirma a existência de um tipo de trabalhador que aprende vários processos e que é capaz de ser deslocado para várias tarefas de acordo com a necessidade da produção diária. O que significa que todos devem estar atentos para prever os problemas, não deixando que eles aconteçam. (OLIVEIRA, 2004, p. 77)

Para Oliveira (2004) "esvaziar a memória" significa formar um trabalhador que prefere esquecer e perder alguns direitos estabelecidos por Lei para garantir o trabalho. Esse trabalhador acaba sendo iludido pela ideia de "colaborador" e sua existência se volta para a necessidade de assegurar o contrato ou vínculo de trabalho com a empresa.

A agressividade do sistema capitalista descrito por Oliveira (2004) ultrapassa os limites do setor empresarial, atingindo também o serviço público de primeira necessidade. Alicerçado pela ideia de melhoria da qualidade do serviço público prestado à sociedade, o governo brasileiro vem criando formas mais eficientes de gerenciamento

que visam acompanhar o desempenho do trabalhador e também resultam no "esvaziamento da memória". Diante da necessidade de conseguir um trabalho e com medo de ser excluído do mercado de trabalho, o trabalhador docente também se submete às imposições do sistema educacional e acaba favorecendo os interesses de quem o emprega.

Voltando ao exemplo do setor empresarial, Antunes (2008) destaca o setor bancário e a implantação de novas formas de gerência, tal como os programas de Qualidade Total[2], "remuneração variável" e premiação por produtividade. Segundo o autor, os funcionários são envolvidos em uma constante competição em busca de premiação concedida ao trabalhador com melhor desempenho, ou seja, aquele que ultrapassa a meta de produção estabelecida pela empresa contribuindo para o aumento do capital. Vê-se essa lógica na esfera educacional a partir de políticas que também orientam para a criação de *ranking* entre escolas e pagamento de salários adicionais às escolas cujos resultados são atingidos.

Nesse sentido, não só as empresas capitalistas, mas o próprio Estado se apropria de determinadas práticas para manipular e extrair do trabalhador o máximo de força física e mental, direcionando-as aos próprios interesses: "A sociedade condiciona determinadas necessidades aos membros de uma dada cultura e grupo social" (NÚÑEZ, 2009, p. 81). Quando adotada pelas empresas, a recompensa material passa a ser um estímulo ao funcionário, pois é carregada de valor de uso, proporcionando prazer, satisfação e bem-estar imediato – recompensas como viagens internacionais, cruzeiros, aparelhos eletrônicos, carros comerciais e até de luxo. Para Marx, "a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso" (1996, p. 166).

Ao elevar a produção com a oferta de prêmios, as empresas e o Estado despertam no trabalhador necessidades "educadas" nos moldes do mercado. Um sujeito dominado e disciplinado passa a ter

2. "A chamada GQT (Gerência da Qualidade Total), como todo método eficiente de administração, não se restringe à sala dos administradores, mas, consonante com o conceito de administração como "utilização racional de recursos", se propõe alcançar todos os tempos e espaços em que esses recursos estejam sendo utilizados. Embora seu discurso insista na questão da qualidade, sua característica fundamental é a preocupação com a gerência. Como sua origem é a administração capitalista, é claro que toma as características dessa administração e procura servir a seus propósitos, assumindo a gerência no sentido que lhe dá Braverman (1987), de 'controle do trabalho alheio'" (PARO, 1999, p. 12).

necessidades que vão ao encontro do que a empresa dispõe e oferece, modelando o trabalhador ideal.

Além dos exemplos empresariais automobilísticos e bancários foram pesquisadas e citadas por Ricardo Antunes em *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*, diversas empresas como indústria de calçados, setor têxtil, indústria de confecção, empresa de *telemarketing* e *callcenter*. Foram verificadas novas formas de organização do trabalho, a exemplo: terceirização de serviços; exploração do trabalhador; contratação por tarefa; pagamento de salários mais baixos; instalação de baias, dificultando a comunicação entre funcionários e visando a intensificação do ritmo de trabalho; e, ainda, a "redução dos direitos sociais para empregados em geral" (ANTUNES, 2008, p. 127). Segundo este autor,

> [...] podemos, portanto, observar, no curso da pesquisa que embasa este texto, um nítido crescimento de relações de trabalho mais desregulamentadas, distantes da legislação trabalhista, que gera uma massa de trabalhadores que passam da condição de assalariados com carteira para trabalhadores sem carteira assinada. (ANTUNES, 2008, p. 131)

Para Antunes (2008), as mudanças no processo de produção e organização do trabalho constatadas durante os anos 1990 marcam o início de uma geração de trabalhadores desprovidos de estabilidade e segurança no emprego, com direitos sociais cada vez mais distantes da realidade do trabalhador, reforçando a preocupação do autor com o sentido do trabalho humano dentro e fora do ambiente de produção capitalista, sentido este que pode ser construído e moldado pela lógica empresarial.

O movimento do mundo do trabalho marcado pelo surgimento de novas formas de produção e organização verificadas por Antunes (2008) a partir da última década do século XX é fortemente embasado e articulado pelo toyotismo, que, para alguns estudiosos, veio substituir o taylorismo/fordismo. Porém, alguns estudos defendem que não há uma substituição, e sim uma continuidade do processo, sinalizando para o aprofundamento e a intensificação dos modos de produção capitalista, uma vez que:

> [...] o "toyotismo" é uma forma de organização do trabalho concebida na Toyota Motor Co., a partir da década de 1950, cujos elementos constitutivos articulam a base sobre a qual emergem as características do desenvolvimento do capitalismo japonês, no

> pós-guerra. Tem como figura principal o engenheiro TaiichiOnhno o qual agregou a experiência estadunidense da produção em série ao potencial de pesquisa existente na industrialização japonesa, como resposta aos desafios da particularidade social, política e econômica japonesa, num contexto de reestruturação econômica e social. (OLIVEIRA, 2004, p. 17)

O toyotismo fundamenta-se na ideia de flexibilidade do trabalho – ao contrário do desempenho de apenas uma função ao longo da jornada laboral por parte do trabalhador que realizava sucessivas e repetidas ações na esteira de produção; cria-se a necessidade de um trabalhador flexível, que opere diversas máquinas, que domine não apenas a sua função e que seja útil e aproveitável em vários setores ou funções da empresa. Em tal visão, "os trabalhadores têm de estar prontos a desempenhar novas tarefas e a se moverem pela empresa em rotação, sem delimitação de posto, de tarefa, de lugar no processo de trabalho" (OLIVEIRA, 2004, p. 36). Na educação a flexibilização é visível na nova postura e atuação do MEC, diante da implantação de vários programas que exigem dos professores formação continuada, habilidade, competência e capacidade de lidar com diferentes ferramentas de trabalho, como no caso da tecnologia. Além disso, devem fazer com que os alunos aprendam em todo o tempo, em um ritmo produtivo, aproveitando todo tempo possível para aprendizagem que, ao final, será verificada pelos programas de avaliação externa.

A rigidez, que antes era explícita no modelo de produção fordista, aparece camuflada pela flexibilização do modelo toyotista, prevalecendo de forma velada o controle e a responsabilização do trabalhador. De acordo com Oliveira:

> [...] flexibilizar significa, também, o outro polo de rigidez, anátema sob o qual se decretou que o fordismo é a camisa de força do capitalismo. Em outras palavras, substituir rigidez por flexibilização propicia a abertura de um campo favorável às mudanças, reformas ou reajustes nos quais se insere a instalação do "toyotismo". É todo um processo social de integração em novas regras que atinge empresas, estados, países e, principalmente, os direitos dos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2004, p. 37)

Amparado pelo discurso de flexibilização, o novo modelo de produção prioriza a redução de funcionários, ou seja, a produção é realizada pelo mínimo possível de trabalhadores, intensificando-se o ritmo de trabalho. Ademais, a estratégia é atribuir responsabilidade ao trabalhador, incutindo a cobrança interna e a responsabilização pelo resultado pessoal e coletivo, levando ao excessivo envolvimento dentro e fora dos limites de trabalho. Assim, o controle prevalece de forma ainda mais intensa e desumana no toyotismo; a gerência continua tendo o domínio de praticamente tudo e o trabalho humano continua divido em "mão e cérebro" (BRAVERMAN, 1980).

Nessa perspectiva, o estudo busca elucidar de forma breve a base de surgimento da gerência a partir da leitura de importantes autores que tomam a gerência e o controle do trabalho como objeto de estudo. A análise desses acontecimentos é necessária para a compreensão das atuais mudanças que envolvem o contexto escolar e, principalmente, o trabalho docente.

Gerência e controle do trabalho

O controle gerencial implícito no toyotismo não é inédito; apenas a forma como este se apresenta é nova. De acordo com o percurso histórico realizado por Braverman (1980) para compreender os processos de gerência e sua origem no sistema capitalista, a transição da produção feudal para a produção capitalista exigiu novas formas de organizar o trabalho nas oficinas, tendo em vista o aumento da produção e, consequentemente, o maior número de trabalhadores reunidos em um mesmo ambiente de produção, o que levou à necessidade de controle, organização e coordenação. Com isso, o surgimento das primeiras indústrias ocasionou a criação do sistema de gerência, conforme pode ser observado nas considerações de Braverman quando afirma que:

> [...] como o capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém por hipótese consulta qualquer coisa senão o interesse próprio, e como prevalece o contrato de trabalho entre as partes nada mais prevendo senão evitar que uns prevaleçam sobre os de outros, a gerência torna-se um instrumento mais perfeito e sutil. Tradição, sentimento e orgulho no trabalho desempenham papel cada vez menor e mais esporádico [...]. (BRAVERMAN, 1980, p. 68)

Neste contexto, o capitalismo incute novos valores na sociedade e impõe um novo padrão de comportamento aos indivíduos em que valores morais e éticos são enfraquecidos e a preocupação se volta para a satisfação das próprias necessidades. Nessa nova lógica, prevalece o individualismo exacerbado (ANTUNES, 2010) sobre o coletivo; daí a necessidade de organizar o trabalho dentro da indústria de forma a garantir o desenrolar da produção, amenizando conflitos, evitando situações de desperdício de tempo e garantindo atenção máxima dos trabalhadores, sem paradas e intervalos desnecessários (BRAVERMAN, 1980).

No cenário de rápida industrialização, os trabalhadores são submetidos a condições precárias de trabalho. O que estimulava o novo sistema em prol de uma gerência estava contido nas relações sociais que se estabeleciam entre trabalhadores, administradores e os donos do capital, e a contradição que emergia dessas relações. Nas palavras de Braverman (1980, p. 69) "[…] o antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, os que administram e os que executam, os que trazem à fábrica a sua força de trabalho e os que empreendem extrair dessa força de trabalho a vantagem máxima para o capitalista".

Em meio a vários experimentos e tentativas de gerência, em princípios do Capitalismo surge então um sujeito importante, com ideias que marcaram historicamente a organização do trabalho e definiram o papel da gerência científica, intensificando ao máximo a produção. Trata-se de Frederick Winslow Taylor, o qual foi responsável pelo surgimento do que ficou conhecido no mundo industrializado como *taylorismo*. Assim, "é impossível superestimar a importância do movimento da gerência científica no modelamento da empresa moderna e, de fato, de todas as instituições da sociedade capitalista que executam processos de trabalho" (BRAVERMAN, 1980, p. 83).

A preocupação de Taylor estava voltada para o controle do processo de trabalho, beneficiando ao máximo o capitalista, pois:

> […] elevou o conceito de controle e um plano inteiramente novo quando asseverou como *uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado.* Admita-se em geral antes de Taylor que a gerência tinha o direito de "controlar" o trabalho, mas, na prática, esse direito usualmente significava apenas a fixação de tarefas,

> com pouca interferência direta no modo de executá-las pelo trabalhador. A contribuição de Taylor foi no sentido de inverter essa prática e substituí-la pelo seu oposto. A gerência, insistia ele, só podia ser um empreendimento limitado e frustrado se deixasse ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho. Seu "sistema" era tão-somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples a mais complicada. Nesse sentido, ele foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida. (BRAVERMAN, 1980, p. 86, grifos do autor)

Para Taylor, não cabia ao trabalhador tomar qualquer decisão sobre o seu trabalho, somente a gerência seria responsável e capaz de adequar o trabalho às exigências e interesses do capitalismo, extraindo do trabalhador uma força além da que foi vendida ao capital, ou seja, uma sobra ou "excedente" de força de trabalho, tendo em vista que "[…] a riqueza não se origina do comércio, mas do trabalho, que gera valor" (KUENZER, 2011, p. 26).

Braverman (1980) coloca em discussão a expropriação do conhecimento dos trabalhadores, citando vários relatos de Taylor sobre seus experimentos com trabalhadores – todos visando um único objetivo: o aceleramento da produção e o controle gerencial. O trabalhador pensado e adestrado por Taylor é desprovido de pensamento, um sujeito que foi comparado por ele ao "boi" e caracterizado como "imbecil".

De acordo com a lógica taylorista, o trabalho mental é função exclusiva da gerência científica, não é permitido ao trabalhador conhecer o produto do seu trabalho. Nessas condições, o homem é expropriado da sua função superior, a qual o distingue dos demais animais.

Em tal raciocínio, o pensamento é a capacidade humana que eleva o homem à condição de ser superior, visto que, ao materializar um determinado trabalho, este é o resultado do que foi elaborado mentalmente, como muito bem coloca Marx no exemplo do "pior arquiteto e a melhor abelha"[3]: o homem, ao contrário da abelha, cons-

3. Entretanto, o que importa quanto ao trabalho humano não é a semelhança com o trabalho de outros animas, mas as diferenças essenciais que o distinguem como diametralmente oposto. "Não estamos tratando agora daquelas primitivas formas

trói primeiro na mente para depois executá-lo; a abelha produz por instinto, assim como o "pássaro tecelão da África do Sul"[4]. Nesse sentido, "o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo" (BRAVERMAN, 1980, p. 50).

Na gerência científica, o trabalhador é reduzido à condição irracional, pois passa a realizar sua tarefa como um animal incapaz de construir mentalmente o objeto que está sendo produzido. A separação entre mão que executa e cérebro[5] que pensa intensifica e fragmenta ainda mais o processo de trabalho. Braverman diz:

> […] a concepção prévia do projeto, antes de posto em movimento; a visualização das atividades de cada trabalhador antes que tenham efetivamente começado; a definição de cada função; o modo de sua execução e o tempo que consumirá; o controle e verificação do processo em curso uma vez começado; e a quota dos resultados após conclusão de cada fase do processo – todos esses aspectos após produção foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial. Os processos físicos são agora executados mais ou menos cegamente, não apenas pelos trabalhadores que executam, mas com frequência também por categorias mais baixas de empregados supervisores. As unidades de produção operam com a mão, vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante. (BRAVERMAN, 1980, p. 112-113)

---

instintivas de trabalho que nos lembram o mero animal", escreveu Marx no primeiro volume de *O Capital*. "Pressupomos o trabalho de um modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto de melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...]" (BRAVERMAN, 1980, p. 49, grifo do autor).

4. "O pássaro tecelão da África do Sul constrói um complicado ninho de gravetos, tendo como base uma borda nodosa de crina. Certo casal foi isolado e mantido por cinco gerações entre canários, fora do alcance de seus companheiros e sem seus materiais costumeiros para fazer ninho. Na sexta geração, ainda no cativeiro mas com acesso aos materiais, ele construiu um ninho perfeito, inclusive quanto ao nó da crina" (OAKLEY apud BRAVERMAN, 1980, p. 50).

5. "A separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção. É inerente a esse modo de produção desde os inícios, e se desenvolve, sob a gerência capitalista, por toda a história do capitalismo" (BRAVERMAN, 1980, p. 113).

Impostas tais condições ao trabalhador, o taylorismo se constituía cada vez mais intenso e perverso, ao passo que também contribuía para a revolta e insatisfação dos trabalhadores com dadas condições de trabalho. Dessa forma, o desafio da gerência deixa de ser de ordem prática ou objetiva e passa a ser de ordem subjetiva, buscando "ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista" (BRAVERMAN, 1980, p. 124).

O ajustamento ideal à lógica do capital tende a habituar o trabalhador, tornando-o "dócil", satisfeito, comprometido, passivo e obediente aos interesses do sistema capitalista, o que significa manipular e dominar também a subjetividade do trabalhador, enfraquecendo as relações sociais, visto que a visão e a percepção do homem passam pelo sentido, ou seja, não acontece por instinto como com os outros animais. Portanto, a percepção humana é carregada de valores sociais, culturais, morais e religiosos que são construídos historicamente.

Para adequar ainda mais o trabalhador à produção, distancia-se ao máximo os operários, impossibilitando a comunicação e, consequentemente, elimina-se possíveis focos de resistência contra o sistema empresarial. Surge algo inédito no cenário industrial, que exige maior nível de atenção e agilidade do trabalhador: a esteira rolante, implantada pela Ford Motor Company no início do século XX, que revoluciona e acelera ainda mais a produção nas indústrias automobilísticas da época: "[…] a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples" (BRAVERMAN, 1980, p. 130).

A fragmentação do trabalho que antes se dava de forma primitiva com emprego de vários homens para materializar um dado produto – como no exemplo da produção do alfinete[6] de Smith (apud BRAVERMAN, 1980, p.75) –, agora acontece de forma apurada com emprego da tecnologia. Isso beneficia o trabalhador em segundo plano, mas as máquinas, que deveriam ser um apoio ou recurso facilitador para a realização de uma determinada tarefa, ou seja, a "extensão do braço do homem" (LUCENA, 2011), acabam sendo usadas para

6. "Um homem estica o arame, outro o retifica e um terceiro o corta; um quarto faz a ponta e um quinto prepara o topo para receber a cabeça; a cabeça exige duas ou três operações distintas: colocá-la é uma função peculiar, branquear os alfinetes é outra e até alinhá-los num papel é uma coisa separada; e o importante na fabricação de um alfinete é deste modo dividido em cerca de dezoito operações que, em algumas fabricas, são executadas por mãos diferentes, embora em outras o mesmo homem às vezes execute duas ou três delas." (SMITH, 1937 apud BRAVERMAN, 1980, p. 75).

manipular o trabalhador, distanciando e retirando do seu alcance a visão do processo. O trabalho torna-se ainda mais dividido em pequenos e rápidos movimentos, pois é responsabilidade do operário acompanhar o giro da esteira, lembrando que o seu ritmo é imposto pela gerência, que objetiva alcançar uma meta de artefatos.

As avaliações externas implantadas pelo MEC na rede de ensino e município para que estes possam verificar os resultados do seu esforço laboral, pautadas no discurso de apoio às escolas, tende a manipular o trabalhador docente, buscando a ampliação total dos resultados. Nesse movimento, o trabalhador docente é submetido às determinações do MEC e conduzido pelo conteúdo estipulado por esse órgão. Visando alcançar o desempenho dos alunos nas avaliações, o professor desenvolve seu trabalho de forma fragmentada, buscando formar as habilidades e competências cobradas nas avaliações, fazendo do trabalho docente algo desprovido de sentido, pois é retirado do professor o poder de tomar decisões, planejar e replanejar. A autonomia concedida ao trabalhador docente é limitada pelo MEC e o docente, assim como os demais trabalhadores do mercado, torna-se submisso à máquina, executando tarefas de forma mecânica, provocando o surgimento de doenças psíquicas e físicas.

Nessa perspectiva, Taylorismo e fordismo se fundiram, somando forças a favor do capital, aprimorando ideias para elevar a produção, retirando do trabalhador um esforço superior, realçando a forma desumana de organização do trabalho dentro das empresas.

É importante destacar que todas essas observações envolvendo o movimento do mundo do trabalho e a implantação de uma nova gerência vai repercutir na reforma do Estado executada em 1995 através da criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Acredita-se que um Estado mais forte e eficiente, focado no controle dos resultados, garantirá a oferta de serviços públicos de qualidade para a sociedade. Nessa perspectiva, o trabalho docente sofre os impactos de uma administração gerencial voltada para o desempenho.

Reflexos da administração gerencial no Estado

Evidenciada a origem do controle gerencial concomitante ao desenvolvimento do sistema capitalista de produção, entende-se que o toyotismo perpetua de forma oculta a lógica de produção taylorismo/fordismo.

Com a implementação e o aprofundamento da política neoliberal no Brasil na década de 1990, o terreno apresentou-se propício para reformas no sistema público, reformas ancoradas no modelo de organização e produção do mercado – o modelo de administração gerencial praticado pelas empresas privadas que garante o controle sobre o processo de produção e, consequentemente, rende retornos satisfatórios ao capital, sendo por isso implantado no sistema público brasileiro (OLIVEIRA, 2000; BORON, 1999).

Assim, o contexto político da década de 1990 foi marcado por acordos e influências internacionais, o que fortaleceu a política neoliberal no país. Isso resultou do fato de que os últimos governos brasileiros aderiram a uma política de orientação às imposições do capital internacional, consequentemente observando-se o afastamento do Estado em relação às suas obrigações previstas e estabelecidas constitucionalmente. Transformou-se, assim, os direitos dos cidadãos em bens de consumo ofertados pelo mercado (BORON, 1999). Segundo considerações deste autor:

> […] esta "privatização" selvagem exprimiu-se em algo muito mais profundo que a mera venda ou desmantelamento das empresas públicas: acabou por "reconverter" – em função da mais pura lógica mercantil – direitos tais como a educação, a saúde, a segurança social, a recriação e a preservação do meio ambiente em bens ou "serviço" (para usar a gíria do Banco Mundial) adquiríveis segundo as regras do mercado. Deste modo, certos direitos elementares – que inclusive os governos oligárquicos do final do século passado comprometeram-se a garantir – transmutaram-se, na perversa alquimia do neoliberalismo, em apetecíveis cuja provisão rende enormes benefícios aos capitalistas.

A privatização significou antes de mais nada uma mudança ideológica e de mentalidade, pela qual os cidadãos foram obrigados a aceitar uma refração do espaço público […] (BORON,1999, p. 16-17).

Nessa perspectiva, o autor percebe a inversão entre poder público e privado. O mercado passa a ditar as regras da sociedade. O recuo do Estado, apresentado por intermédio da privatização de vários serviços públicos, abriu espaço para a ampliação do poder do mercado, obrigando a sociedade a aceitar as novas regras mercadológicas.

Buscando-se uma adequação à lógica de mercado, foi criado durante o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardo-

so o MARE. Como o próprio nome indica, o foco do Ministério foi implantar um novo modelo de Estado voltado para a gerência do sistema. O documento, ou seja, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, que deu fundamentação ao processo de reformulação do aparelho estatal, expõe de forma clara as falhas do Estado e propõe o gerenciamento do processo como a forma mais eficaz de superação da crise[7]. Desde então, o Estado prioriza resultados e detém em suas mãos o poder de avaliação e controle do sistema.

Na apresentação do Plano Diretor, feita pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 1995, contempla-se a necessidade de avanço do Estado, propondo-se um novo modelo de administração.

Fazer da proposta de administração gerencial do Estado uma realidade exigiu um esforço particular do governo no sentido de convencer a população de que, da forma como estava organizado, o Estado não atendia mais as necessidades da sociedade. Portanto, apresenta-se uma proposta de Estado preocupado e comprometido em prestar atendimento de qualidade aos usuários dos serviços públicos – ou seja, aos clientes:

> [...] é preciso, agora dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "*gerencial*", baseada em conceitos atuais de administração e *eficiência*, voltada para o *controle* dos *resultados* e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "*cliente* privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 7, grifos nossos)

São evidentes no texto do Plano Diretor as palavras: *gerência, eficiência, controle, resultados* e *cliente*. Porém, estas se apresentam camufladas pela ideia de crescimento positivo, oferta de serviço de qualidade e privilégio, e se finda distanciando dos direitos dos cidadãos, pois o que antes era garantido pelo Estado passa a ser adquirido como mercadoria.

Ao longo do texto do Plano Diretor encontra-se uma definição de como se constitui a administração focada na gerência:

> [...] a administração pública gerencial constitui um avanço e até um certo ponto um rompimento com

7. A crise do Estado teve início nos anos 1970, mas só nos anos 1980 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação (BRASIL, 1995, p. 10).

> a administração pública burocrática. Isto não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a administração pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígido critério de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a *avaliação constante de desempenho*, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados […]. (BRASIL, 1995, p. 16, grifo nosso)

Diante do exposto, observa-se que as palavras de ordem são "avaliação" e "controle", ou seja, o Estado detém o poder de controlar e avaliar nas mãos e, com muita astúcia, reforça e renova suas estratégias, transferindo responsabilidades que antes cabiam ao órgão estatal e que, a partir da reforma, passam a ser atribuídas ao poder municipal. Há uma preocupação clara com a desconcentração de tarefas do Estado, pois, segundo o documento do MARE, o Estado se encontrava sobrecarregado.

Carlos César Pimenta já sinalizava para as principais mudanças na organização e atuação do Estado. Segundo ele:

> […] a principal transformação do Estado no próximo século não será uma grande redução do seu tamanho, mas uma grande mudança na sua forma de organização do trabalho e no seu processo decisório. Nessa perspectiva, o Estado passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento […]. (PIMENTA, 1998, p. 175)

Nesse sentido, observa-se que a proposta de Reforma do Aparelho do Estado é carregada de várias mudanças significativas que definem com muita força os rumos do país, pois a ênfase está na avaliação e controle constante dos resultados. Ainda segundo Pimenta (1998), o rápido crescimento e o avanço dos meios de comunicação tende a aumentar a participação da sociedade em relação às decisões políticas junto ao Estado. Em âmbito local, a participação do cidadão pode ser ainda mais decisiva e democrática. Para o autor, deve emergir nesse contexto um "Estado virtual", que passa a utilizar o poder dos meios de comunicação como aliado no processo de gerenciamento. Com isso, tem-se "[…] o crescimento das informações em

rede, o aumento da transparência [...]" (PIMENTA, 1998, p. 178), pode aumentar a participação da sociedade. Consequentemente amplia-se o acompanhamento e a cobrança social em relação ao Estado, o que, para o autor, reforça o processo democrático na tomada de decisões políticas.

Pimenta entende a utilização do sistema virtual por parte do Estado, como positiva, pois o processo democrático, ganha maior amplitude, e as informações chegam mais rápido ao principal interessado, o cidadão. Por outro lado, a democratização do acesso à informação através da divulgação de resultados, notícias, coleta de dados, campanhas, entre outros, torna o Estado mais forte, pois, em contrapartida, as instituições prestam contas, alimentando diariamente a rede eletrônica através de programas específicos criados com a finalidade de monitorar os sistemas que estão sob seu comando. O controle do Estado permanece maquiado, visto que a sociedade é influenciada a se comprometer com os resultados, e mais, a qualidade desses resultados depende do esforço de cada um dos sujeitos sociais envolvidos.

Assim, as mudanças na organização e atuação do Estado anunciadas por Pimenta (1998) vão resultar importantes mudanças na gestão do serviço público, tais como saúde, educação, previdência, assistência social, entre outros. Para Pimenta (1998, p. 180),

> [...] todas estas tendências apontam para uma nova filosofia de gestão baseada em: paradigma da competitividade, *effective entrepreneurial public organizations,* organizações públicas empreendedoras, que aprendem, inovam e aperfeiçoam-se constantemente, mudar o seguir regras para o obter resultados (GORE, 1993). É necessário criar um claro senso de missão o objetivo; governar mais; delegar autoridade e responsabilidade; descentralizar; terceirizar; substituir regulamentação por incentivo; desenvolver orçamento baseado em resultados; expor os serviços públicos à competição; procurar solução de mercado e não administrativas; medir o sucesso pela satisfação do usuário dos serviços. (Grifo do autor)

É importante ressaltar que essas mudanças na gestão do serviço público acontecem em nível nacional e promovem, por sua vez, mudanças que demandam um novo tipo de trabalhador, capaz de desempenhar bons resultados. Pimenta (1998) destaca que o Estado reformado não está mais focado no controle do processo, seu alvo passa a ser os resultados.

Na contramão da ideia de um Estado gerenciador e controlador, o economista Hayek (1994) é radical ao defender uma sociedade livre, com indivíduos livres, sem o poder de coação e indução do Estado. Para o autor, o Estado interventor é responsável por uma série de medidas controladoras que ameaçam a liberdade individual, limitando o indivíduo a obedecer e servir aos caprichos estatais.

O autor é enfático ao defender uma ordem que tenha como princípio máximo a liberdade individual, rompendo com as várias formas de controle e poder coercitivo imposto pelo Estado e promovendo meios de incentivo à capacidade individual humana. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

> [...] é essencial que o acesso às diferentes ocupações seja facultado a todos, e que a lei não tolere que indivíduos ou grupos tentem restringir esse acesso pelo uso aberto ou disfarçado da força. Qualquer tentativa de controlar os preços ou as quantidades desta ou daquela mercadoria impede que a concorrência promova uma efetiva coordenação dos esforços individuais, porque as alterações de preço deixarão assim de registrar todas as alterações importantes das condições de mercado e não mais fornecerão ao indivíduo a informação confiável pela qual possa orientar suas ações. (HAYEK, 1994, p. 58-59)

Para o autor, a criação de monopólios no mercado mundial é favorecida pelas ações intervencionistas e protecionistas do Estado, sendo que o mercado por si só é capaz de se regular a partir das relações que estabelece. Além disso, ele não admite a violação da liberdade individual por via do Estado. O Estado indutor vem desempenhando sérias mudanças no sistema educacional, pois ao levar para a sociedade os resultados das escolas através da implantação de programas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cria-se um sistema de vigilância social constante, que transforma o cidadão em cliente dos serviços públicos, atribuindo-lhe a ideia de consumidor. A estratégia é estabelecer uma intensa competição, elevando o nível de exigência sobre o trabalhador docente e aumentando o volume de trabalho, a cobrança, o compromisso e a responsabilidade que, se bem trabalhados, oportunizarão resultados satisfatórios.

Outro autor do campo liberal, Von Mises (1987) defende que para o sistema capitalista se manter forte e determinante requer-se um mercado que transforme o "homem comum" em consumidor,

atribuindo a ele a ilusão de supremacia, de direito de escolha. Porém, trata-se de uma necessidade condicionada, ou seja, o mercado desperta na grande massa o desejo e a necessidade de consumir algo para a sua satisfação.

Nessa constante roda, a sociedade é convencida a comprar mercadorias, objetos, comidas prontas etc. Ademais, atribui-se ao homem comum a liberdade de escolher e pagar não só por bens materiais, mas também por educação, saúde, previdência social e moradia, tudo facilitado pelas empresas a partir de financiamentos longos "a perder de vista". O objetivo do mercado é sempre oferecer algo inédito, melhor e que provavelmente trará maior conforto e prazer para o consumidor. Entretanto, essa necessidade é satisfeita temporariamente, tendo em vista que o mercado inova constantemente (VON MISES, 1987). O setor educacional também vive uma corrida pela oferta de educação de qualidade, as escolas que conseguem alcançar nota média no Ideb são induzidas a estabelecer uma corrida anual em busca de um desempenho superior ao médio. Ao confrontar os dados e expor os resultados das avaliações externas, o Estado exige das escolas e dos envolvidos com ela o aumento sucessivo da nota e, consequentemente, melhor desempenho do trabalhador docente.

> Sendo assim, o homem jamais conseguirá satisfazer suas necessidades e estará sempre buscando algo novo. Esse desejo de consumo e satisfação despertado na população é o que garante a produção do mercado, pois o homem busca incansavelmente o bem estar. Neste sentido, a CARACTERÍSTICA ESSENCIAL do capitalismo moderno é a produção em massa de mercadorias destinadas ao consumo pelo povo. O resultado é a tendência para uma contínua melhoria no padrão médio de vida, o enriquecimento progressivo de muitos. O capitalismo desproletariza o "homem comum" e o eleva à posição de "burguês". No mercado de uma sociedade capitalista, o homem comum é o consumidor soberano, aquele que, ao comprar ou ao se abster de comprar, determina em última análise o que deve ser produzido e em que quantidade. (VON MISES, 1987, p. 8, grifo do autor)

O autor traz a ideia de consumidor soberano, ou seja, a razão é sempre do consumidor e as suas preferências e escolhas determinam a produção do mercado. Divulga-se a ideia de mercado a serviço

do povo. Sendo assim, a preocupação do mercado capitalista é atender à demanda da sociedade.

Desde a criação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado em 1995, algo semelhante à lógica do mercado vem acontecendo no sistema educacional.

O Estado expõe de forma clara as mazelas da educação e promove diversas campanhas publicitárias com o objetivo de divulgar resultados, que, na maioria, são insatisfatórios. A propaganda veicula de forma muito competente a construção de um modelo de qualidade, apresentando-a como uma preocupação do governo. O poder da mídia, aliado aos interesses dominantes, é eficiente na divulgação e publicização dos interesses do mercado, a informação e negociação acontecem em tempo real sem limitação de fronteiras. O capital torna-se globalizado (PIMENTA, 1998).

O discurso centra-se na oferta de uma educação de qualidade, na possibilidade de todos terem acesso a um serviço de qualidade. Com isso, a população encontra-se convencida dos esforços e das boas intenções do Estado em atender à demanda da sociedade, ainda que isto resulte na precarização das condições do trabalho docente.

Neste contexto, e para validar ainda mais o processo a favor dos interesses próprios, o Estado chama e convoca a população para conhecer e cobrar os resultados das escolas que os seus filhos frequentam a partir do momento que a sociedade começa a buscar o desempenho da escola, e consequentemente dos profissionais, há uma legitimação da iniciativa do Estado e o que antes foi pensado e proposto por ele, agora passa a ser uma necessidade da população, "convertendo-se nas ideias do povo" (HAYEK, 1994). O autor afirma também que:

> [...] embora seja necessário escolher as ideias e impô-las ao povo, elas devem converter-se nas ideias do povo, num credo aceito por todos que leve os indivíduos, tanto quanto possível, a agir espontaneamente do modo desejado pelo planejador [...].
> [...] todos os instrumentos da propaganda são coordenados de modo a conduzir os indivíduos na mesma direção e a produzir a característica *Gleichschaltung*[8] de todas as mentes. (HAYEK, 1994, p. 148, grifo do autor)

8. *N. do R. Literalmente, "padronização".

Ao recorrer ao poder da propaganda, buscando a padronização ideal da mente humana, o Estado gerenciador passa a ter o apoio pueril da maioria popular, para controlar os resultados em seu favo, e através do controle externo imposto ao serviço público, mantém com eficiência o seu poder sobre a classe trabalhadora.

Assim, o mundo capitalista apoderou-se do trabalho em seu próprio benefício e sobre suas bases vem se fortalecendo e se reproduzindo, mantendo seu caráter exploratório e desumano. Neste ponto, é possível afirmar, conforme Albornoz, que:

> [...] chegamos assim a uma das características mais decisivas do mundo do trabalho em que vivemos, e que é a sua submissão ao capital, aos interesses dos capitalistas a dos proprietários. Esse é um ponto chave das determinações do trabalho nesse sistema. Do esforço do operário é extraído um valor que deixa uma sobra aos interesses do capital, pois o salário do operário fica muito aquém do valor que ele cria para o mercado. Com base nessa sobra de valor alienada do produtor se criam novos setores de atividade não propriamente produtiva, e se reproduz o capital. (ALBORNOZ, 2008, p. 40)

Para a autora o trabalho é organizado de forma que garanta a manutenção do sistema dominante, sendo que quanto mais mercadorias o trabalhador produz, mais barato se torna o seu trabalho; consequentemente, maior é o lucro do empresário. Nesse sentido, o trabalho vem assumindo novos contornos e se distanciando cada vez mais do sentido humanizador. O trabalhador que antes estava imerso ao jogo de interesses do mercado capitalista torna-se alvo também do setor público, que passa por reformas na sua forma de organização e administração, seguindo as experiências de sucesso das empresas, buscando a apropriação do trabalho humano e retirando do trabalhador o máximo da sua força física e intelectual.

Considerações Finais

O estudo apresentado possibilitou estabelecer algumas considerações importantes acerca da organização e produção do trabalho no mercado capitalista. Os modelos de produção focados no gerenciamento e na produção eficiente resultam no enfraquecimento das relações sociais, no distanciamento e na competição entre os trabalhadores, todos os esforços são direcionados para o bom desempenho.

Nessas condições os trabalhadores têm dificuldade em se articularem e lutarem por melhores condições de trabalho e acabam assumindo responsabilidades extras, deixando de lado os seus direitos e se comprometendo com os resultados de qualidade.

A partir dessas inferências, entende-se que a reforma do Estado segue as experiências dos modelos de produção do mercado e a sua proposta vai além da participação momentânea da sociedade, o objetivo é promover uma mudança de postura política, cultural e histórica, que conduza o país ao desenvolvimento e forme uma nova geração de pessoas consumidoras não só de mercadorias, mas também dos serviços públicos obrigatórios.

Para alguns autores o Estado reformado apresentou-se mais eficiente e democrático na gestão pública, e nas tomadas de decisões possibilitou maior clareza e transparência na prestação de contas do Estado à sociedade e vice-versa. Com o acelerado crescimento dos meios de comunicação e com a utilização inteligente desses recursos, o Estado vem formando uma sociedade disciplinada e vigilante, motivada a acompanhar o desempenho dos programas e cobrar resultados de qualidade.

Por fim, entende-se que o Estado deve seguir cumprindo o seu papel de avaliar, orientar, indicar, nortear e monitorar o andamento dos programas educacionais em busca de melhorias. Mas é preciso destacar que esse Estado não pode perder o seu foco de trabalho, seu esforço deve priorizar o bem da sociedade e a qualidade dos serviços públicos sem atropelar a qualidade das condições de trabalho.

Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008. Coleção Primeiros Passos.

ANTUNES, R. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: LUCENA, C.(Org.) **Capitalismo Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008, p. 123-132.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2010. 14ª ed.

BORON, A. et al. Os "novos Leviatãns" e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina In: SABER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-Neoliberalismo II:** Que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br > Acesso em: 16 abr. 2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf Acesso em: 26 fev. 2013.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército Editora e Instituto Liberal, 1994.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2011. 8ª ed.

LUCENA, C. Trabalho, capitalismo e formação dos trabalhadores. In: SCOCUGLIA, A. C. et al. (Orgs.). **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Curitiba: CRV, 2011. p. 85-146.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultura, 1996. p. 165-220. Livro Primeiro, Volume I.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

OLIVEIRA, E. de. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

PARO, V. H. Parem de Preparar para o Trabalho!!! Reflexões a cerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em: < www.edilsonsantos.pro.br/texto >. Acesso em: 28 mar. 2005.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 32, p. 173-99, Set./Out. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/7762/6355 >. Acesso em: 22 mai. 2013.

SILVA, M. E. P. da.Burnout: por que sofrem os professores?. **Estudos e pesquisas em psicologia**. UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, 1° Sem. 2006. Disponível em:
<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf>. Acesso em: 18 de ago. 2013.
VON MISES, L. **A Mentalidade Anticapitalista**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1987.

V

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Márcia Regina Gobatto*

Formação continuada de professores como centralidade das políticas educacionais

As discussões sobre formação continuada de professores é um tema que vem ganhando espaço na legislação e nos debates relativos às questões educacionais. Esse fato resulta do entendimento de que a atividade docente é complexa e requer, permanentemente, estudos e aprofundamentos. Em um mundo marcado pelo expressivo desenvolvimento científico e tecnológico e, paradoxalmente, por notórias contradições econômicas, políticas, sociais e culturais, a atividade docente se torna uma tarefa ainda mais complexa.

Nesse sentido a formação continuada de professores vem sendo constituída como um fator necessário ao desenvolvimento do trabalho docente. Constitui-se também como requisito para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois se tornou componente central do pensamento pedagógico educacional moderno, ocupando centralidade também nos textos políticos oficiais. Trata-se, porém, de um conceito polissêmico[1], que abarca, por isso mesmo, práticas diferenciadas, as quais são influenciadas pelos sujeitos envolvidos e pelas políticas educacionais vigentes em cada período histórico.

No cenário educacional brasileiro a década de 1990 foi marcada pela instituição do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o qual "concebe a valorização do professor pela conjugação simultâ

*Discente do PPGED/UFU (marciagobatto@hotmail.com), na linha de pesquisa Educação em. Ciências e Matemática.

1. Que tem vários sentidos e significações.

nea de três vertentes: carreira, condições de trabalho e qualificação". A partir deste Plano são criadas várias políticas públicas, sendo a primeira destas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/1996), que embora influenciada pelas recomendações dos organismos internacionais (que colocam a formação de professores centrada no eixo das competências e na reflexividade), apresenta um capítulo específico sobre os profissionais da educação.

O contexto estabelecido pela LDB/1996, no que se refere à formação e valorização docente, possibilitou no Mato Grosso a criação do Cefapro/MT, com vistas a "auxiliar os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática" (MATO GROSSO, 1998b, p. 3). Nesse sentido o referido centro de formação nasceu com o propósito de atuar em programas de formação continuada e formação de professores não habilitados. Na época, segundo dados da Seduc/MT[2,] existiam 2.600 professores efetivos não habilitados atuando no sistema estatal de ensino.

Outras políticas, como o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE) e o atual, ainda em discussão, por meio do Projeto de Lei 8035/2010; o Decreto 6755/2009, que instituiu a política nacional para a formação das/os profissionais da educação, também nascem neste contexto e trazem a formação de professores como elemento central das discussões para uma educação de qualidade. Diante disso é colocado em pauta este estudo cujo objetivo é analisar o papel que o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT) tem assumido no quadro das políticas de formação continuada de professores que estão em exercício docente na rede pública de ensino do Estado.

Para o desenvolvimento da análise aqui proposta buscou-se inicialmente situar a formação continuada em alguns textos que tecem a legislação educacional em vigência (Plano Decenal Educação para Todos/1993, LDB 9.394/1996, Decreto 6755/2009, do Plano Nacional de Educação (PNE) ainda em discussão, através do Projeto de Lei 8035/2010). O intento foi delinear o cenário das políticas nacionais de formação de professores para então situar o Cefapro/MT no contexto das mesmas. Na análise do papel assumido por esta instância formativa foram observadas questões relativas ao processo de criação, à estrutura, à constituição e orientação pedagógica assumida. Os dados foram buscados em Decretos (2.007/1997, 2.319/98, 0053/99,

2. MATO GROSSO, 1998b, p.08.

6.824/05), Portarias (02/98-SEDUC/MT, 048/99-SEDUC/MT); e Leis (050/1998, 8.405/05, 9.072/08) Estaduais.

Um olhar sobre a formação continuada na legislação educacional brasileira

A partir do Plano Decenal Educação para Todos (1993), constituído com base na Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial; floresce, no Brasil, uma série de políticas públicas educacionais, as quais trazem em seu bojo, a formação e a valorização dos profissionais da educação básica. Isto porque o próprio plano coloca que,

> [...] embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira (BRASIL, 1993, p. 24).

A Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 67. diz que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, através de:

> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, s.p.).

No Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, mais especificamente no Art. 63, prevê "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". A "associação

entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço" foi destacada no artigo 61. No que se refere à responsabilidade a citada lei estabelece no artigo 62 que: § 1° "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". Quanto à modalidade, as instituições podem também utilizar recursos da Educação a Distância (EaD), "[…] § 2° A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância".

O PNE relativo ao período 2001/2010 evidenciava o entendimento de que a melhoria da qualidade do ensino era um de seus objetivos centrais, porém destacava que "somente esta melhoria poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério" (BRASIL, 2001, p. 95). Diante disso, cria a Lei 11502/2007, que institui a nova estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A nova Capes tem como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, da educação básica.

No contexto dessa política, a partir de 2007, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), com o objetivo de fazer o diagnóstico da educação básica dos sistemas locais, com vistas a articular as ações para melhoria da qualidade. Para sua concretização, o Ministério da Educação, desde então, vem adotando estratégias diferenciadas, capazes de oferecer maior dinâmica e eficiência ao processo, o que foi expresso pelos Planos Estratégicos de cada estado.

No estado de Mato Grosso, o primeiro plano estratégico foi elaborado em 2008, com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) e com o envolvimento de profissionais de diversas instituições, a saber: Secretaria de Estado de Educação (Seduc); Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Secitec); Secretaria de Apoio às Políticas Educacionais (Seape); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (Cefet/MT); Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (Cefet/Cuiabá); Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC); União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Sindicato de Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep) e Conselho Estadual de Educa-

ção (CEE). O Planejamento Estratégico previa que, na definição de princípios de formação, "a escola deverá ser o centro das atenções, implicando propostas de trabalho que apoiem os educadores em seu trabalho cotidiano no sentido de pensar e reelaborar práticas educativas" (MATO GROSSO, 2008, p. 10).

O Decreto 6.755/2009, que institui as Diretrizes para as Políticas de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é o dispositivo legal que explicita de modo mais claro, as orientações para a formação continuada. Assim, em seu Art. 1°, reafirma a necessidade do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A materialização dessa orientação pode ser notada por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, e por meio de ações e programas específicos do MEC. Essas ações devem se concretizar através dos planos estratégicos, agora formulados pelos referidos fóruns, que deverão contemplar:

> I – diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; II – definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e III – atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009, s.p.).

Nesse sentido os Planos Estratégicos estaduais foram incorporados pelos Fóruns Permanente de Apoio à Formação Docente, que têm a tarefa de acompanhar a execução dos referidos planos e promover sua revisão periódica seguindo normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais fixadas pelo MEC.

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Mato Grosso (Fórum/ MT) foi criado em julho de 2009, por meio da Resolução n°. 001/09 do Fórum Estadual de Educação (FEE), publicada no Diário Oficial do Estado do dia 29/07/2009. Desde então estão sendo realizadas reuniões periódicas com expressiva participação dos representantes das instituições que integram o Fórum/MT, quais sejam, Secretaria Estadual de Educação (Seduc/MT), Secretaria de Ciência e Tecnologia (Secitec), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Sindicato dos Tra-

balhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Ministério da Educação (MEC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime).

As ações do Fórum/MT são materializadas coletivamente através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), preferencialmente oferecidas pelas IES públicas estaduais e/ou via Cefapro/MT.

A necessidade de valorização dos profissionais da educação foi reiterada também no novo Plano Nacional de Educação que está sendo definido, através do Projeto de Lei 8035/2010. Esta orientação aparece nas metas 17 e 18 do referido Plano.

> **Meta 17:** Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. **Meta 18:** Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2010, s.p.).

Percebe-se que em todos esses documentos a formação continuada e a valorização do professor é exigência de sua profissionalização. Essa exigência é realçada por sindicatos, movimentos sociais ou por iniciativas estaduais e/ou municipais, materializadas em diversas ações, como, por exemplo, as Conferências Nacionais de Educação (Conae), que tem movimentado as várias instâncias educacionais.

Na análise dos textos oficiais destacados anteriormente, é possível perceber que não há definições de formação continuada e as terminologias são variadas. Há variações inclusive dentro de um mesmo texto. Quanto às modalidades e aos espaços de formação os textos oficiais sugerem a adoção tanto da modalidade presencial como a distância. Não há definição de espaços, o que remete ao entendimento de que podem ser variados, dependendo do modelo de formação continuada adotado.

Em todos os textos há expressiva defesa do regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, as instituições de Ensino, Universidades e Secretarias. Conclui-se, portanto, que os projetos de formação continuada devem ser coletivos e elaborados por atores de instituições diversas. A dimensão coletiva

pode ser notada pela criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formações Docente, previstos no Decreto 6.755/09.

Diante das afirmações acima, a formação continuada é suposta para a melhoria na qualidade do sistema de ensino, tendo uma legislação que a organiza, porém essa mesma legislação não deixa claro o modelo, o lócus e o processo de desenvolvimento dessas formações. Este fato possibilita o surgimento de grande diversidade de ações que levam esse nome, entretanto nem todas alcançando resultados positivos frente ao seu objetivo principal: mudanças nas práticas pedagógicas.

Na atual política educacional, a valorização profissional, deve ser entendida e traduzida no contexto da prática para políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. A referida valorização profissional e suas devidas condições vem se materializando de diversas formas em cada unidade federativa, ampliando suas ações de modo perceptivo nas últimas duas décadas, período referenciado neste estudo. Isso pode ser evidenciado com as ações da Capes, via Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente.

No estado de Mato Grosso a Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) tem procurado assumir a tarefa de promover a formação continuada de todos os profissionais da educação. Para tanto, criou o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica cuja atuação é apresentada a seguir.

Criação e constituição do Cefapro/MT

O Cefapro/MT surgiu da iniciativa de formação continuada, por meio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) implantado no Mato Grosso em 1989, na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus[3]. Tal Centro tinha como intuito a reestruturação do currículo do curso de Magistério, para tal promovia encontros reflexivos, que o próprio grupo (professores e alunos) desenvolvia. Com a organização do Cefam na escola, o grupo pediu apoio ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, "para que, na medida do possível, contribu-

3. Localizada no município de Rondonópolis/MT.

ísse com discussões e temas de pesquisas recentes, nos encontros" (ROCHA, 1996). Tal experiência foi apoiada pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT) e mais tarde deu origem ao Centro de Formação Permanente (Cefor), conforme indicam estudos realizados por Máximo e Nogueira (2009); Favretto (2006) e Rocha (2001).

A organização do referido grupo se distinguia de outras ações até então desenvolvidas no Estado, pois foi um trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da realidade na qual atuavam e os problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Neste processo, "professores universitários, psicólogos, sindicalistas, entre outros profissionais, foram convidados a participar do projeto promovendo palestras, cursos, oficinas, coordenando leituras e debates" (RODRIGUES, 2004, p. 19). A validade da experiência motivou a Seduc/MT a publicar o Decreto 2.007/1997 que criou o Centro de Formação e Avaliação do Professor. A princípio a atuação deste centro ficou centrada nas cidades de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. No ano seguinte, a Portaria 02/1998 alterou a denominação para Centro de Formação e Atualização do Professor retirando a ideia de avaliação.

A referida Portaria estabeleceu que o Centro de Formação fosse constituído por: um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e o quadro de docentes que seria aprovado por um processo seletivo, conforme edital a ser publicado. Como forma de ampliar o investimento na formação continuada e na formação de professores leigos, o Decreto 2.319 de 8 de junho de 1998, autorizou a criação de mais cinco polos de Cefapro/MT, sendo estes localizados nas cidades de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres. As finalidades e estrutura administrativa/pedagógica foram mantidas. Em 1999, o Decreto 0053/99 permitiu a criação de mais quatro polos, nas cidades de Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Esses polos foram definidos geograficamente pela demanda de professores leigos existentes naquelas regiões, sendo a escolha articulada com a implantação do Proformação[4], em convênio com o MEC. Segundo Rocha (2001, p. 73). "a aceleração da implementação do Centro, enquanto política de Estado se iniciou a partir das exigências para a implantação do Proformação."

4. Programa de Formação de Professores em Exercício.

O reconhecimento da importância do Cefapro na política de formação do Estado de Mato Grosso foi realçado na Portaria 048/99-SEDUC/GS/MT que caracterizou tais espaços como escolas que atuam em regime colaboração entre a União, o Estado e os municípios.

> Art. 1° Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Art. 2° Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3° grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES (MATO GROSSO, 1999, s.p.).

Ao atribuir ao Cefapro/MT a tarefa de promover a formação continuada de todos os profissionais da educação básica, a legislação estadual ampliou o raio de abrangência desta unidade formativa. De acordo com a Lei Complementar n° 50/1998 de Mato Grosso entende-se por profissionais da educação todos os funcionários da escola.

> Art. 2° Entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (MATO GROSSO, 1998a, s.p.).

Para concretizar tal proposta, através da Lei 8.405 de 27 de Dezembro de 2005, houve mudança de nomenclatura e objetivos pedagógicos e administrativos no referido centro, que passou a se chamar Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso. Nesse novo contexto, mudou também a função do centro de formação, que deve promover o processo de formação continuada, o uso das tecnologias e a inclusão digital

para todos os profissionais da educação básica pública, atuantes no Estado.

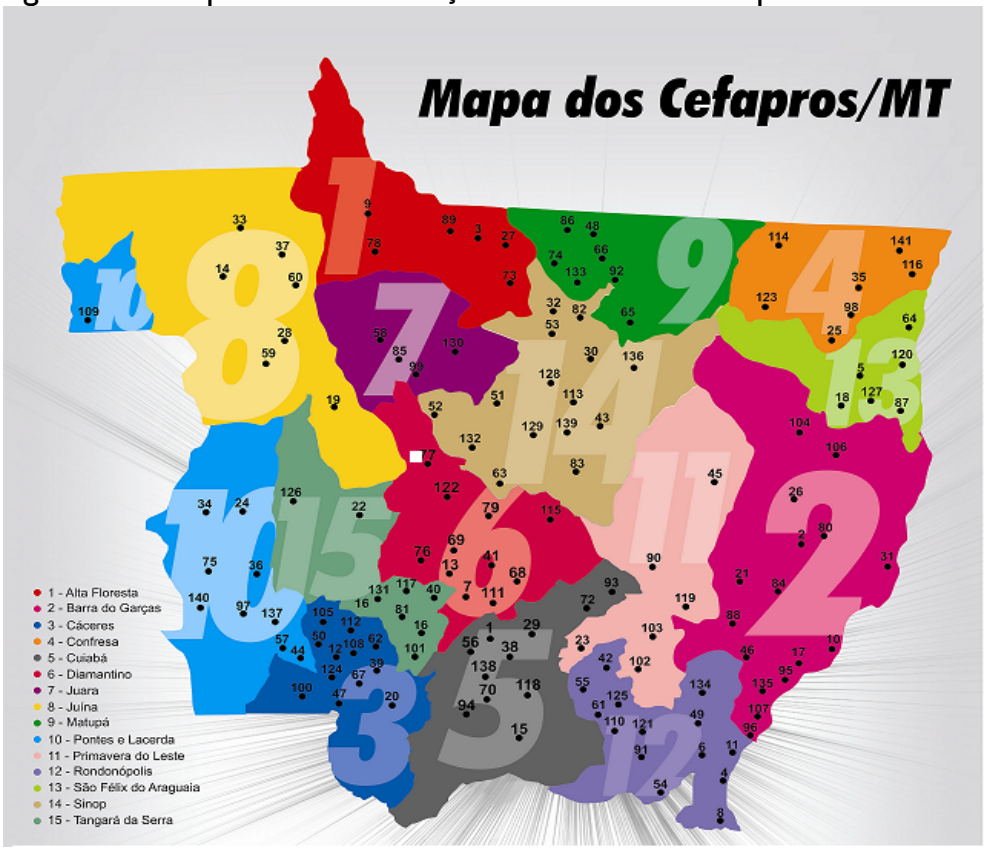
> Parágrafo Único: Os Centros têm por finalidade a formação continuada e o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino (MATO GROSSO, 2005).

A mudança referida na função do Centro se deu pela materialização da incorporação definitiva dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), criados pelo Decreto 2.116 de 10 de fevereiro de 1998. Foram definidas então, novas funções para o Cefapro/MT:

> 1) Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; 2)Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada das escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam; 3)Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa; 4)Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem; 5)Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo; 6)Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense; 7)Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação (MATO GROSSO, 2010, p.22).

Para abranger a totalidade do estado, em 2005, pelo Decreto Estadual n° 6.824, criou-se o polo de Tangará da Serra. Em 2009, pela Lei Estadual n° 9.072, mais dois polos foram constituídos: Primavera do Leste e Pontes e Lacerda, totalizando o quadro de quinze polos existentes atualmente. Esses polos presenciais do Centro de Formação são compostos por uma equipe de profissionais responsáveis pelo atendimento aos profissionais da educação de sua área de atuação, estes estão localizados em municípios estratégicos, para que possam atender os 141 municípios do estado. A localização dos polos e suas referidas áreas geográficas podem ser observadas no mapa abaixo.

Figura 01 – Mapa com a localização dos Polos de Cefapro/MT[5].



Fonte: Mato Grosso, 2011.

Atuação do Cefapro/MT na formação continuada de professores

A formação de professores, mais do que a aquisição de conhecimentos e técnicas, é o momento-chave da socialização e da configuração da profissionalização docente. Assim o processo de desenvolvimento profissional, engloba também o pessoal e o institucional.

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é

5. As áreas coloridas representam geograficamente cada polo. Os pontos pretos numerados representam municípios dentro de cada polo.

> também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

O Cefapro/MT evidencia sua concepção de formação continuada através da Portaria 02/98-SEDUC/MT, que dispõe sobre sua estrutura administrativa e pedagógica.

> § 1° A Formação Continuada de Professores caracteriza-se pela atividade realizada em serviço, apoiando-se em reflexões, estudos, projetos e pesquisas que contribuirão para um constante repensar, propiciando a reconstrução da prática docente (MATO GROSSO, 1998).

Nesse sentido, por entender que a escola evolui se seu grupo atuar coletivamente, as inscrições para a participação dos grupos de estudo organizados pelos polos de Cefapro/MT, ocorriam por escola. Assim, de acordo com as necessidades das escolas, o Centro de Formação construía seu planejamento, procurando atender as necessidades de cada escola e grupo de professores em exercício, porém sem perder de vista os objetivos do Sistema Público de Ensino. Porém a proposição inicial de um contexto democrático e gerenciado pelos profissionais da educação enfrentou e enfrenta muitos obstáculos, pois os professores-formadores[6], que deveriam ser o apoio desses grupos, foram assumindo cada vez mais a função de multiplicadores.

> A partir de 2000 a interlocução com as escolas no sentido de desenvolver cursos e projetos em consonância com as necessidades e expectativas por elas apontadas foi interrompida, pois o Cefapro passou a executar os projetos e programas determinados pela Seduc, como o PCN em Ação e a Escola Ciclada (RODRIGUES, 2004, p. 107).

Nesse contexto Favretto (2006) também destaca que com a criação do Centro de Formação de Professores, "a formação continuada passa a ser discutida fora da escola, afastando o Sindicato do livre acesso aos professores para a formação política, dificultando sua entrada devido à oferta da formação em um Centro criado pelo Estado".

Numa tentativa de reaproximação do reconhecimento da escola como centro de sua própria formação, nasce em 2003, o Projeto

---

6. Professor-formador é a denominação atribuída aos professores, das diferentes áreas do conhecimento, que atuam no Cefapro/MT.

Sala de Professor, cujo principal objetivo era fortalecer a escola como lócus de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizassem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da aprendizagem dos que nela estão.

> No Projeto Sala de Professor, a Seduc propunha que a formação continuada seguisse normas e diretrizes próprias. Cada escola, junto a seus docentes, coordenaria seu projeto de formação continuada e o teceria em um processo de construção coletiva (MÁXIMO; NOGUEIRA, 2009, p.91).

A partir disso a escola ganha voz e se transforma no lócus de formação continuada. Os grupos de estudo são organizados na própria escola e não mais no Centro de Formação. Os projetos são construídos por escola, de acordo com suas necessidades, já que deve ser organizado e gerenciado pelos próprios atores envolvidos.

Esta ação que parece simples é um grande avanço no processo de formação, pois permite aos profissionais expressarem seus desejos e necessidades, construindo sua própria formação. De acordo com Nóvoa (1995),

> [...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulados com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1995, p.28).

Em 2011 o Projeto Sala de Professor passa a ser chamado de Sala de Educador, por entender que a ampliação de sua ação para todos os profissionais da educação acarreta maior autonomia da escola. Segundo o Parecer Orientativo da Seduc/2011, a partir dessa concepção a escola, "de espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários" (MORAES apud MATO GROSSO, 2011, p. 02).

Tomar a prática das escolas como referência para a formação de professores é o desafio da política da Seduc/MT, assim como para a efetivação das finalidades de criação do Cefapro/MT. Desse modo, considero que a rede de profissionais atuantes nos espaços escolares se constitui em autoridade sobre os conhecimentos politicamente relevantes. Esse contexto se encontra no campo das negociações de sentidos e de significados que contribuem para o processo de produção das políticas de formação do Estado.

Considerações finais

Nas análises apresentadas neste texto, quero destacar meu entendimento de que política é uma atividade inerentemente humana. Nesta perspectiva reitera-se a ideia de que a cooperação entre o poder público (federal, estadual e municipal), instituições formadoras, sindicatos e entidades acadêmico-científicas representa o caminho mais promissor para definição de políticas concretas para a formação continuada de professores. Nesse sentido reitera-se a importância da atuação concreta dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Nas análises sobre o papel do Cefapro/MT, este se mostra como importante espaço de negociação e ressignificação política, assim como é atribuído a este importante papel nos processos de formação continuada dos profissionais da educação.

No que se refere ao processo de formação continuada, cabe ressaltar que o Cefapro/MT tem um papel preponderante na construção de um processo de formação continuada mais consciente, que envolva as instâncias pessoais, profissionais e institucionais, porém este não pode perder de vista a escola como termômetro de sua atuação. Já que a proposição inicial de um contexto democrático e gerenciado pelos profissionais da educação enfrentou e enfrenta muitos obstáculos, que transforma o centro de formação em unidade executora e não propositiva ou colaborativa no processo de formação continuada.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Plano Decenal Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Decreto nº 6.755/2009**, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Lei nº 10.172/2001**, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8035/2010**, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2011/2020). Brasília: MEC, 2010.

FAVARETTO, I. de O. G. **A formação Continuada dos Professores em exercício nas escolas Públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras.** Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

MÁXIMO, A. C.; NOGUEIRA, G. S. **Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005).** Brasília: Líber Livro, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MATO GROSSO, Secretaria de Educação e Cultura. **Parecer Orientativo/2011 Projeto Sala de Educador.** Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: Seduc, 2011.

_____**.** Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto 2.007/1997**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar 50/1998.** Dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: Seduc,1998a.

_____, Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto 2.319/1998.** Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997

_____ , Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria 02/1998.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do professor. Cuiabá: Seduc,1998b.

_____, Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto 2.116/1998.** Dispõe sobre a criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais. Cuiabá: Seduc, 1998c.

_____, Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto 0053/1999.** Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1999.

_____, Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria 048/1999.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc,1999.

_____, Secretaria de Educação e Cultura. **Lei 8.405/2005.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Centros de Formação e Atualizaçã_o do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto nº 6824/2005, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: SEDUC, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Planejamento Estratégico**, que institui a Política e o Planejamento da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. Cuiabá: SEDUC, 2008.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei nº 9072/2009**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: SEDUC, 2009.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Resolução nº 003/2011/FEE/MT**, que dispõe sobre a comissão de formação do fórum permanente de apoio à formação docente. Diário Oficial de 05/08/2011. Cuiabá: SEDUC, 2011.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Resolução nº. 001/09** do Fórum Estadual de Educação (FEE), que dispõe sobre as instituições que comporão o fórum permanente de apoio à formação docente. Diário Oficial de 29/07/2009. Cuiabá: SEDUC, 2009.

ROCHA, S. A. **Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM em Rondonópolis.** Dissertação de mestrado, SP: UNESP, 1996.

_____. **Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso .** Tese de Doutorado, Marília/SP: UNESP, 2001.

RODRIGUES, S. de F. P. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da autonomia professoral à prescrição da política estatal.** Tese de Doutorado, São Paulo: PUC, 2004.

VI

A JUVENTUDE NA PERIFERIA: EXPECTATIVAS E POSSIBILIDADES NA AFIRMAÇÃO E NEGAÇÃO DA CONDIÇÃO JUVENIL[1]

Douglas Gonsalves Fávero[*]
Sérgio Paulo Morais[**]

Introdução

> Ah, os estudos, eles abre as portas né… do futuro. Aí, eu estudei até o ensino médio, quando eu fui pra fazer faculdade… aí apertou um pouco por causa do trabalho, eu dei… eu adiantei, aí da outra vez que eu fui fazer, eu engravidei, parei… mas o estudo, ele é muito importante, pra pessoa ter um futuro, pode escolher um trabalho, uma profissão melhor. […] Eu gostaria de fazer… antes eu tinha certeza que queria fazer pedagogia, mas o que eu ando vendo na televisão me desestima de fazer, aí eu vou fazer psicologia[2].

Essa fala é de Patrícia, uma jovem de vinte e um anos, moradora da ocupação Elisson Prieto, também conhecida como ocupação do Glória, localizada às margens da BR-050 em Uberlândia – MG. Morando apenas com a filha de um ano de idade, recebe ajuda da mãe, que

---

[1]. Este trabalho é fruto de alguns resultados da pesquisa de mestrado em andamento "A juventude em áreas de ocupação urbana de Uberlândia – MG", com financiamento da Capes e orientação do Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais.

[*]Mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. Bolsista da Capes e membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTES.

[**]Doutor em História Social, professor dos cursos de graduação e pós-graduação no Instituo de História (INHIS/UFU) e da pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFU). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTES. Coordenador da pesquisa "Ensino formal e Programa Bolsa Escola Federal Dez Anos Após: experiências, vivências e interpretações de assistidos na cidade de Uberlândia/MG. N° CHE - APQ-00093-13.

[2]. PATRÍCIA. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 11 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero. p. 33. Acervo de pesquisa. Para preservar as identidades dos jovens, os nomes utilizados são fictícios. A paginação das entrevistas segue um arquivo único contendo todas as entrevistas realizadas.

fica alguns dias da semana na casa com ela, contribuindo com as tarefas domésticas, buscando e levando a filha na creche enquanto Patrícia trabalha. Ela queria, inicialmente ser professora, mas está avaliando, pensando em ser psicóloga devido às condições de trabalho dos professores. Enquanto isso, trabalha como fiscal de caixa de uma rede de supermercados que atua em várias cidades de Minas Gerais. A necessidade de adiar os estudos se dá pela necessidade de criar uma filha e "ir juntando pra construir a casa né".

Antônio, outro entrevistado, por sua vez, nem tem como perspectiva o ensino superior. Com vinte anos de idade, mora, há quase quatro anos, na ocupação, em que decidiram compor pela dificuldade de dividir uma casa (pequena) com os avós. No primeiro colegial parou de estudar, pois "a situação foi ficando difícil, minha mãe tava sozinha né, que ela separou do meu pai, aí ela ficou sozinha. Aí eu e meus irmãos teve que trabaiá pra ajuda ela"[3]. Desde então, ele pensa em concluir o ensino médio, mas "ta meio difícil né? É muito chato também trabaiá de dia e estudar a noite, mas se Deus quiser eu vou voltar ainda". Após passar por uma experiência de pouco mais de um ano no cárcere, hoje Antônio faz bicos com fundações de prédios, mesmo tendo profissionalizado-se em serralheiro.

Alexandra, por sua vez, tem dezesseis anos, mora com a mãe, o padrasto e o irmão, que resolveram ir para a ocupação depois de ficar um tempo dividindo casa com os avós (que já moravam na ocupação) após o dono da casa que alugavam ter a pedido de volta. Ela quer ser psicóloga, "ser feliz, [que] é importante. Não ter preocupações demais […] Organizar a agenda direitinho, só quer ter seu tempo, ter calma, saber organizar as coisas"[4]. Talvez a importância dada em "ter seu tempo", pode se dar pela inserção no mundo do trabalho desde os trezes anos como auxiliar de produção em um pequeno frigorífico de frangos – lugar que também trabalha sua mãe. No início, ela ia trabalhar de dois a três dias na semana, hoje trabalha todos os dias em meio período, para estudar no outro, pois "a patroa não quer que eu falte da escola"[5].

Esses exemplos não são isolados, mas a realidade de muitos jovens que vivem em periferias de grandes centros urbanos. Nesse caso,

---

[3]. ANTÔNIO. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 05 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero. p. 24-24. Acervo de pesquisa.

[4]. ALEXANDRA. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 02 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero. p. 12. Acervo de pesquisa.

[5]. Ibid, p. 3.

os jovens são moradores do bairro Elisson Prieto, que, apesar de ser uma ocupação urbana, suas vivências no campo do trabalho, da educação e familiares são parecidas com outros territórios periféricos de grandes cidades. A partir desses exemplos, podemos questionar: como se dá a vivência da juventude nessas áreas? Como são impostos limites e pressões sobre esses jovens?

É a partir desses questionamentos que buscamos compreender como esses jovens vivenciam suas juventudes a partir de um contexto determinado: a ocupação urbana. Nessa busca, não podemos tomar as formulações que existem sobre juventude – que na sua maioria derivam de estudos com jovens de setores médios – como universais, mas dentro de um contexto e de um processo, de forma que "[…] Categorias e 'modelos' derivados de um contexto precisam ser testados, refinados e, talvez, redefinidos no curso da investigação histórica"[6], em que, no processo de pesquisa "[…] há de se encontrar a *estrutura* na particularidade histórica do '*conjunto* de relações sociais' e não em um ritual ou em uma forma particulares isolados dessas relações. Na história, novos fenômenos acontecem, e sua organização estrutural diante do conjunto muda à medida que muda a estrutura das sociedades."[7].

É a partir dessa perspectiva que pesquisamos a juventude em áreas de ocupação urbana, buscando seus modos de vida, valendo-se das formulações da sociologia da juventude "mais como expectativas do que regra", propondo um confronto entre os conceitos teóricos e as evidências empíricas, assim como um diálogo entre o ser social e a consciência social – a experiência[8].

A sociologia vem compreendendo a juventude como uma categoria social, vendo as idades como processos sociais e culturais, como uma relação entre condição juvenil e uma situação vivida[9]. Em que a

---

[6]. THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012, p. 229.

[7]. Ibid, p. 248. (Grifos do autor).

[8]. THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

[9]. ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivência, ciudadania y nueva condición juvenil. **Ultima Década**, Viña Del Mar, n. 16, p. 117-152, mar, 2002. ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; MARTONI, P. P. (Org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72. DAYRELL J. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2001. GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro:

primeira constitui uma construção e representação simbólica que a sociedade faz desse momento da vida e a segunda, nas diferentes formas como essa representação é vivida, pelas determinações de classe, gênero, etnia, religião, culturais, entre outros.

Há, dentro dessas perspectivas alguns enfoques diferentes sobre as análises primordiais para compreender a juventude, assim como diferentes caracterizações dos elementos que compõe a tal condição juvenil. Lima[10], por exemplo, propõe um recorte de classe e gênero, sendo este vivido de maneira mais intensa em jovens das camadas populares, relacionados com as esferas de socialização desses jovens, como família, escola, trabalho, religião e manifestações artísticas, assim como a perspectiva de futuro que os jovens têm.

Por sua vez, Abramo[11] sugere como elementos constitutivos da condição juvenil: "relação de dependência/independência da família de origem, situação matrimonial, condição de maternidade/paternidade, atividades nas quais suas vidas estão centradas (escola, trabalho, lazer)". Já Reguillo[12], propõe quatro relações centrais: os grupos e suas constituições, a relação com o outro e a identidade juvenil, a cultura política e a noção de futuro.

Uma relação comum entre esses autores, quanto a centralidade da condição juvenil está, de certa maneira, na sociabilidade. Nessa perspectiva, Groppo[13] afirma que os grupos etários são a condição específica das juventudes modernas, em que: "[…] contemporaneamente, parece ser um traço marcante das vivências juvenis a formação de grupos concretos que constroem identidades juvenis diferenciadas de acordo com símbolos e estilos adotados em cada grupo em particular, inclusive nos casos em que há coincidência étnica, de classe, gênero e localidade". Ou ainda, em Dayrell[14], que analisando grupos juvenis em torno da produção musical considera esses grupos como espaços privilegiados de formação de atores sociais, produzindo de-

---

Difel, 2000. SPÓSITO, M. P. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: GAUDÊNCIO, F.; CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 73-92.

[10]. LIMA, N. T. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 93-111.

[11]. ABRAMO, op. cit. p. 45.

[12]. REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. 2000. In: FÁVERO, O. et al. (Org.) **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p. 47-72.

[13]. GROPPO, op. cit. p. 17.

[14]. DAYRELL, op. cit.

terminados modos de ser jovens, expressando nos estilos. Dessa forma:

> [...] O estilo também se manifesta muitas vezes na criação de uma linguagem própria ou na apropriação de expressões e gírias utilizadas em outros meios; na utilização de elementos estéticos visíveis (roupas ou cortes de cabelos), como também na participação em atividades ou eventos próprios de cada um deles. Dessa forma, asseguram a demarcação de diferenças com o mundo dos adultos e com outros grupos juvenis[15].

Para Groppo[16], esses grupos – que se dividem entre grupos criados pela tutela de adultos, escola e grupos informais –, sobretudo os espontâneos, expressam o que ele denomina como "dialética da condição juvenil", sendo um duplo movimento de interação social e autonomia juvenil, envolvendo contradições como integração e inadaptação, socialização e formas de ser, homogêneo e heterogêneo.

Portanto, a questão dos grupos informais, ou grupos de sociabilidade, parecem ser centrais na constituição da juventude. Dessa forma, partindo da assertiva que o ser social determina a consciência social, buscamos compreender a juventude a partir de jovens concretos, "[...] não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo, perceptível empiricamente, de desenvolvimento real e sob determinadas condições[17]".

Nossa hipótese de trabalho consiste em que os jovens de periferia – em nosso caso de ocupação urbana – vivenciam a juventude a partir de situações de classe, que determina o conjunto das dimensões da vida social, inclusive a experiência juvenil, sobretudo como necessidades, possibilidades e expectativas. Importante ressaltar que determinar não significa uma redução ao nível econômico, mas um processo de fixar limites e exercer pressões[18], que moldam a experiência, que é vivida e também pensada[19], dessa forma:

---

[15]. Ibid, p. 26.

[16]. GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Ultima Década**, Valparaíso, n. 33, dic, 2010. p. 19.

[17]. MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 32.

[18]. WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 87-92. WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 44.

[19]. THOMPSON, E. P. La política de la teoría. In: SAMUEL, R. **História popular y teoría socialista**. Barcelona: Crítica, 1984, p. 314.

> [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez sobre situação determinada[20].

Consequentemente, as experiências vividas a partir de situações de classe podem, em determinadas situações, limitar a vivência da juventude, ou suas possibilidades, como um estreitamento dos limites e intensificações das pressões. Assim, parece-nos coerente trabalhar com a noção de experiência juvenil, de maneira que não corremos o risco da dissociação entre a condição juvenil e a situação vivida, sendo a experiência um termo médio, de junção, entre ser social e consciência social[21].

Para dar conta da dimensão da experiência juvenil na ocupação urbana, valemo-nos de um procedimento metodológico que combina a análise quantitativa com a qualitativa, a partir de pesquisa documental, de um *survey*[22] e de entrevistas de história oral[23], sempre no diálogo entre conceitos e hipóteses. A combinação entre fontes estatísticas e fontes orais permite uma boa noção de contexto e processo, em que os dados quantitativos mostram-nos as estruturas, enquanto as fontes orais, os sujeitos. A partir da estatística, é possível identificar as porcentagens e as fontes orais permite-nos compreender os significados e intensidades dos processos, dessa forma:

> Do padrão de vida, passamos ao modo de vida. Mas eles não significam a mesma coisa. O primeiro é uma medida de quantidades; o segundo, uma descri-

[20]. THOMPSON, op. cit. 1981, p. 182. (Grifos do autor).

[21]. Idem, p. 314.

[22]. Foram realizadas 173 entrevistas com jovens entre 15 a 29 anos a partir de uma amostragem aleatória sistemática, com margem de erro de até 7,5% para mais ou para menos, com nível de significância de 95%. Para melhor compreensão da metodologia *survey*, cf: BARBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey** Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5ª edição revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

[23]. Foram realizadas oito entrevistas de história oral com jovens sorteados de maneira representativa a partir do *survey*.

> ção (e, às vezes, uma avaliação) de qualidades. Enquanto as evidências estatísticas são apropriadas para o primeiro caso, precisamos confiar em "dados literários" para o segundo. A principal fonte de confusão surge quando se procuram extrair conclusões para um caso a partir de dados apropriados apenas para o outro[24].

E, nesse sentido, "[…] a porcentagem da porcentagem nos aproxima de uma estatística qualitativa fina que estabelece, finalmente, as perguntas interessantes, porque abarcam o majoritário. *Perguntas que só a fonte oral pode responder*[25]". A dimensão quantitativa mostra-nos tendências, padrões e contextos, da mesma forma que mostra o majoritário, explicita o minoritário; enquanto as fontes orais, qualitativas, possibilita a dimensão da intensidade do que é vivido, das representações e sentimentos, dos modos como as pessoas vivem, mostram valores, percepções e opiniões, possibilidades e expectativas.

Dessa forma, propomos, com esse texto, apresentar um pouco dos limites e pressões sob os quais vivem os jovens da ocupação Elisson Prieto e, da mesma forma, como eles vivenciam e agem sob esses limites, como, apesar da condição juvenil limitada pelas relações de trabalho, educação e familiares, buscam outras formas de vivenciar suas juventudes, principalmente ligados à sociabilidade e ao lazer.

Limites e pressões

O bairro Elisson Prieto, que conta aproximadamente com 2200 famílias, é resultado de uma ação direta de trabalhadores, a ocupação de parte de uma fazenda destinada à construção do futuro campus da Universidade Federal de Uberlândia. O processo de ocupação promove um verdadeiro "solavanco" da experiência[26], proporcionando uma unidade entre essas famílias em torno da luta pela moradia. Esse processo, organizado em um movimento social[27], cria novas relações en-

---

[24]. THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa 2**: a maldição de Adão. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012, p. 43.

[25]. VILANOVA, M. Pensar a subjetividade – estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. M. (Org.) **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994, p. 52. (Grifos do autor).

[26]. THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 79.

[27]. Movimento Sem Tetos do Brasil (MSTB). Cf: DE SORDI, D. N. **MORADIA, TRABALHO E LUTA**: experiências, práticas e perspectivas sobre ocupações de terras

tre os trabalhadores, formas de organizar, de compreender a realidade – tanto na dimensão da moradia quanto da propriedade da terra –, novos valores e formas de intervenção social e ação direta.

A luta pela moradia toma uma dimensão moral, questionando-se a lógica especulativa das terras urbanas, assim como a noção de propriedade, mesmo afirmada pela perspectiva de compra do lote, mas há um preço justo e acessível. Dessa forma, questiona-se o direito na perspectiva de negação de uma condição básica, aliado à noção de dignidade. Assim, a moradia toma uma dimensão para além da propriedade, mas de parte necessária de uma condição de dignidade e de pertencimento, o que envolve valores construídos sobre experiências a partir da situação de classe, como dignidade, honestidade (vinculada à noção de trabalhador) e solidariedade.[28]

A partir de um cadastro[29] realizado pelo MSTB, ainda em andamento, é possível constatar, de certa maneira, o perfil desses trabalhadores, sendo que mais de 70% das famílias têm renda mensal de menos de um salário-mínimo e meio – 10,40% recebem menos que um salário-mínimo, 37,20% recebem um salário, 28,60% recebem entre 1 e 1,5 salários. 32,60% dos responsáveis pelas famílias trabalham como auxiliares, assistentes, atendentes, operadores e balconistas; 25,80% como domésticas, diaristas, faxineiras e do lar; 17,20% autônomos e comerciantes de bens, serviços e alimentos; 13,80% relacionados à construção civil e; aposentados, pensionistas, trabalhadores rurais, educadores e funcionários públicos que somados chegam perto dos 10%.

Como responsáveis pela família, 60,60% são mulheres e 39,40% homens, sendo mais da metade deles, 57,80%, solteiros, 21,60% casados, uniões estáveis e amasiados somam 8,40%, viúvos e divorciados somam 6% e 6,20% não responderam. Cerca de 80% das famílias cadastradas moram no bairro há mais de dois anos, sendo 81,60% das residências construídas de alvenaria e pouco mais de 5% de materiais recicláveis, e o restante não respondeu. Em torno de 40,20% das moradias possuem um quarto, enquanto 32,40% dois quartos e menos de 9% mais de três quartos[30].

---

urbanas (Uberlândia, MG 2000 – 2012). Dissertação Mestrado. Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

[28]. DE SORDI, D. N.; FAVERO, D. G.; MORAIS, S. P. Ocupações e economia moral. 2016. (Mimeo).

[29]. CADASTRO dos moradores do Glória, 2016. Acervo de pesquisa. Até o momento foram cadastradas 500 residências.

[30]. Ibid.

A dimensão da moradia afeta diretamente as relações vividas entre os jovens, tanto objetivamente como em expectativas, visto que pouco mais de 40% deles moram com a família de origem[31], mudando para ocupação por decisões dos familiares e muitas das vezes não tendo opções de escolha. Como é o caso de Ernesto, que nos explica o porquê dos pais resolverem mudar de uma cidade do interior de Goiás para Uberlândia: "[…] foi mais por causa da condição que a gente estávamos vivendo, né. Porque num tinha… é… muita condição de sobreviver. Porque a cidade é pequena e num tem muito trabalho assim, mas o custo de vida é muito… muito caro, aí tipo… num dá pra gente sobreviver bem assim… […] Aí a gente viemos pra cá"[32].

A ida para a ocupação, geralmente se deu partir das dificuldades de pagar um aluguel, geralmente incompatível com as condições de trabalho e renda dessas famílias, entretanto, a questão moral de um direito básico e condição para uma vida digna também são encontradas, como é o caso de Tito, um jovem pastor de 27 anos, que decidiu, junto com a esposa de 24 anos, ir para a ocupação:

> Nós morávamos lá [bairro Gravatás]… tínhamos um contrato, assim… sem formalizar com o dono, na qual nós precisaríamos uma casa por algum tempo pra morar. Não tínhamos… é… no momento condições de tá… condições nós tínhamos, nós tínhamos vontade de ta financiando uma casa. Achamos, assim, uma forma muito injusta essa questão da construção… essa questão de… de… essa questão do financiamento. E com dois a três meses sem um prévio aviso… ó, eu vou precisar do apartamento [no caso a proprietária]. Mas nós fizemos… falei com você antes de vim que… que eu precisava de um tempo maior. Até porque eu… eu precisava estudar. A muié disse: não, eu vou precisar porque… e um montão de desculpas. Aí eu fiquei assim… revoltado, porque… é muito injusto você não ter um lugar procê morar. Aí eu lembrei daqui… um amigo meu falou que tava tendo a invasão do Glória lá, aí eu peguei e vim procurar saber como que funciona isso aqui. De primeira vista eu dei uma assustada né,

[31]. PERFIL dos jovens do bairro Elisson Prieto. Uberlândia – MG. ago. de 2015. Relatório elaborado a partir do *survey* efetuado entre 12 a 22 de agosto de 2015. Acervo de pesquisa.

[32]. ERNESTO. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 03 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 56. Acervo de pesquisa.

> o ambiente dá uma assustada. Mas… aí é o que tinha e outra casa pra alugar não vai ser fácil de achar e já tava meio em cima. […] E aí foi a opção que eu tive. Só que eu vim e abracei a ideia, achei interessante a ideia que me passaram[33].

Essa noção de "abraçar a ideia" é muito comum na ocupação, em que as famílias, à primeira vista, ocupam para se livrar do aluguel e, no processo de organização social, passam a fazer enfrentamentos maiores quanto à lógica da especulação[34]. Essa perspectiva também pode ser vista entre os jovens, que apesar de pouca participação nas atividades do MSTB, há uma presença significativa em atos e manifestações, como fechamentos de rodovias, protestos na Prefeitura e na Universidade.

Entre os jovens, em torno de 53% possuem filhos, sendo que, destes, em torno de 75% são casados ou vivem com cônjuges, contra 25% de jovens pais solteiros e divorciados[35]. E pudemos notar que os filhos, em boa parte, são responsáveis pela interrupção dos estudos entre os jovens, tendo, como é o caso de Patrícia, que abandonar os estudos para sustentar uma nova família, realidade partilhada por 40% dos jovens que pararam de estudar, condição que afeta de maneira, ainda, mais intensa as mulheres que os homens – 60% das mulheres que pararam de estudar responderam interromper os estudos por conta de filhos, contra 17% dos homens, cuja frequência maior de interrupção deu-se por trabalho, 41,67%[36].

Um dos elementos apontados pela sociologia da juventude que delimita a condição juvenil contemporânea consiste em um aumento do tempo escolar e retardo na entrada de trabalho. Mesmo compreendendo essa condição como típica de jovens de setores médios e altos, afirma-se a criação de uma representação sobre juventude com referência nestes jovens[37]. Entretanto, para os jovens da ocupação, essa representação está longe de apresentar-se como possibilidade, talvez como expectativa, visto o grau extremamente baixo de escolaridade destes jovens e a precoce entrada no mercado de trabalho, muitas vezes ainda na infância.

---

[33]. TITO. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 09 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 38. Acervo de pesquisa.
[34]. DE SORDI, D. N.; FAVERO, D. G.; MORAIS, S. P. op. cit.
[35]. PERFIL, op. cit.
[36]. Ibid.
[37]. ABRAMO, op. cit. PERALVA, op. cit.

Entre esses jovens, de 173 entrevistados, apenas três tiveram contato com curso superior, um em andamento e dois interrompidos. Temos um quadro que 55% dos jovens interromperam os estudos, 24% concluíram e 21% em andamento. Importante frisar, a conclusão dos estudos para estes jovens refere-se ao ensino médio. Dos que interromperam os estudos, 59% o fizeram antes de concluir o ensino fundamental e 41% antes de concluir o ensino médio. Pudemos notar, também, uma diferença em relação aos sexos quanto à escolaridade, em que as mulheres apresentam um número muito maior dos jovens que concluem o ensino médio 65% contra 35% dos homens, ao mesmo tempo encontramos uma menor incidência das mulheres que interrompem os estudos, sendo 45% contra 55% dos homens[38].

Apesar desse quadro, a educação muitas vezes é vista como expetativa entre os que pararam de estudar, que, mesmo perante todas as dificuldades ainda sonham em retornar aos estudos e, até, concluir o ensino superior, como é o caso de Rosa, que interrompeu os estudos por causa das drogas. Agora, com 27 anos e, na época da entrevista, grávida de oito meses não sabe se consegue concluir os estudos:

> Rosa: Hoje eu sinto falta, porque esse tempo agora eu tentei voltar e fiquei muito sem noção dentro da sala, então eu fiquei com vergonha. Agora eu parei nesse ano passado agora... eu parei por causa de vergonha memo, por causa que a matemática e a física já tava bem num nível elevado que eu já nem lembrava mais aí.
> Douglas: E você pretende voltar? Concluir?
> Rosa: Ah… mas agora acho que não dá não, mas eu queria… ser assistente social, quatro anos só. Cinco ano eu terminaria tudo né, que só falta um ano. Dá pra fazer segundo e terceiro junto e a faculdade, mas… vamo ver né… só Deus agora [risos][39].

A vida de Rosa leva-nos a outra relação que afeta de maneira intensa a juventude das periferias, a violência. A maior causa de mortes de jovens no Brasil é o homicídio, sendo que mais da metade dos homicídios no Brasil são contra jovens. Dos jovens assassinados, 77% são negros e 93,3% do sexo masculino[40]. Ao ser questionado sobre a violência na sociedade, Ernesto afirma: "Eu… eu fico triste, na verda-

[38]. PERFIL, op. cit.
[39]. ROSA. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 10 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 14. Acervo de pesquisa.

de, por causa disso. Porque eu já perdi muitos amigos, que as vezes nem estavam fazendo nada de errado, mas tavam no lugar errado e na hora errada… e morreram, infelizmente"[41]. Rosa interrompeu os estudos pelo envolvimento com as drogas, chegando a morar por um ano na rua sendo presa por três vezes: desacato à autoridade, abandono de menor e agressão.

O cárcere é outra dimensão que afeta de maneira significativa a vida dos jovens, sendo que mais da metade dos brasileiros presos são jovens entre 18 a 29 anos[42]. Sobre o tema, afirma Rosa questionando o sistema prisional brasileiro: "Não… e uns jovens tudo bonito sô, tudo novo, bom pra trabaiá… ainda. E tipo assim, num tá tão perdido, mas ficando ali dentro vai acabar aí, porque ali que ensina. Ali se a pessoa entra porque roubou um som de carro, sai já… sabendo matar, sai sabendo sequestrar, sabe fazer tudo quando sai de lá. Lá é a escola memo do crime, a cadeia."[43]

Apesar desse quadro crítico em relação aos jovens das periferias, o Elisson Prieto não é visto por eles como um bairro violento, pelo contrário, foi uma afirmação geral entre os jovens entrevistados, afirmando já ter tido certa violência, assim como tráfico de drogas, mas hoje em dia é um bairro tranquilo de viver. Mesmo com a tranquilidade do bairro, uma característica comum entre os jovens homens é a relação com a polícia, em que boa parte deles já teve alguma experiência no bairro ou próximo.

"[…] eles me enquadraram ali na frente ali, me sequestraram ali... me bateram né… mas fazer o que né"[44], afirma Antônio, que mesmo após ter cumprido pena, já foi abordado várias vezes, pois "[…] eles fazem a ronda deles né [risos] Eu fico memo normal né, que eu trabalho… eu tenho… igual eu tenho meu BO com eles, mas… eu falo com eles… eu to trabalhando, eu to firme"[45]. Como na metáfora

---

[40]. WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência: Os jovens do Brasil.** Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, 2014, p. 9.

[41]. ERNESTO, op. cit. p. 62.

[42]. GOMES, L. F.; BOTELHO, F. M. **O Sistema Prisional Brasileiro.** Instituto Avante Brasil, 2014. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/staticsp.atualidadesdodireito.com.br/iab/files/2014/01/LEVANTAMENTO-SISTEMA-PENITENCIA%CC%81RIO-2012.pdf >. Acesso em 06 de abr. 2015.

[43]. ROSA, op. cit. p, 20.

[44]. ANTÔNIO, op. cit. p. 29.

[45]. Ibid.

do teatro do poder[46], a polícia exerce sobre esses meninos uma coerção tanto simbólica quanto física, em que cada um sabe seu lugar na cena. Como também vivencia Ernesto:

> Uma vez, eu estava de boa, tava na porta de casa, e… eles chegaram me abordando. Até então, ta tudo tranquilo. E aí, não sei o que ele me falou, que… eu não aguentei me conter, e respondi [risos]. Porque eu não faço nada de errado sabe. Eu não vendo drogas, não faço nada de errado [risos], pro cara falar que eu sou bandido, sabe… essas coisas… aí a pessoa fica meio revoltada [risos]. Aí ele começou me agredir, falar que ia me dar choque e tacar droga em mim, como fazem com muitas pessoas[47].

As relações de trabalho também assumem uma dimensão importante na vida dos jovens, de maneira mais intensa sobre os jovens da periferia. As tendências nacionais na perspectiva de emprego, desemprego e informalidade expressa-se na ocupação de maneira bem explícita. De uma maneira geral, a juventude está entre o setor mais afetado pelo desemprego e pela precarização do trabalho, dessa forma:

> Uma parte significativa da juventude brasileira apresenta grandes dificuldades em conseguir uma inserção de boa qualidade no mercado de trabalho. Frequentemente, essa inserção é marcada pela precariedade, o que torna difícil a construção de trajetórias de trabalho decente. Elevadas taxas de desemprego e de informalidade, e baixos níveis de rendimentos e de proteção social evidenciam essa dificuldade. Em termos relativos, os jovens apresentam taxas de desocupação e informalidade superiores, e níveis de rendimento inferiores à média da população trabalhadora[48].

Essa tendência é notável entre os jovens da ocupação, quase 60% fazem parte da população economicamente ativa, sendo que destes, apenas 15% estuda. Até os 19 anos, a proporção da população economicamente ativa é menor que a não ativa, curva que se inverte a partir dos 20 anos, sendo que a maior parte dos jovens nessa idade

---

[46]. THOMPSON, op. cit. 1998.

[47]. ERNESTO, op. cit. p. 62-63.

[48]. ORGANIZAÇÂO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho decente e juventude no Brasil**. 2009. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasilia/publica%C3%A7%C3%B5es/WCMS_230674/lang--pt/index.htm>. Acesso em 15.05.2015. p. 19.

trabalham e consequentemente é a menor parte que estuda[49], pois, no Brasil: "[…] o trabalho afasta o aluno da escola, que, por sua vez, afasta o aluno trabalhador"[50].

Entre os jovens que fazem parte da população economicamente ativa, a maioria trabalha oito e nove horas por dia, 23% para ambos. Sendo que, apenas 47% trabalham com carteira assinada, 35% fazendo bicos, 15% estão desempregados e 3% trabalham sem registro. A faixa etária mais atingida pelo desemprego está entre 25 a 29 anos, consistindo em 53% dos jovens desempregados. A maior incidência de trabalho entre esses jovens estão entre atendentes, balconistas, telemarketing, *fast food* e serventes, correspondendo quase 60% dos que trabalham, seguido por diaristas, domésticos, cuidadores, cabelereiros e vendedores autônomos de cosméticos com 13,43%, construção civil e indústria com 11,94% e autônomos chegam aos 10%[51].

Esse quadro confirma a perspectiva da precarização do trabalho em torno dos jovens, muitas vezes limitados pela baixa escolaridade. O trabalho para esses jovens, da mesma forma que constatada nos estudos de Dayrell, não constituem uma realização pessoal, mas um meio de garantir a própria existência, devido à dureza da vida que esses sujeitos encontram-se[52]. Entretanto, e contraditoriamente, da mesma forma que o trabalho limita a vivência da juventude, sobretudo no âmbito da sociabilidade, ele também a afirma, visto as possibilidades que abre quanto à sociabilidade e ao consumo cultural, manifestando-se nos estilos[53]. Alexandra mostra bem essa possibilidade contando sobre o que costuma consumir no dia a dia: "[…] eu sou uma pessoa viciada em doces [risos]. E roupa também. Eu compro umas roupas aí. Piercing, principalmente [risos]. É, acho que é só isso. Ajudo de vez em quando aqui em casa, prá coisas… tipo alimentos assim"[54]. Orgulhando-se de conseguir arcar com esses gastos e não depender mais de sua mãe.

Há, de certa maneira, entre os jovens, dificuldade na entrada do mundo do trabalho, que diferente da imagem que se faz sobre a juventude, dá-se de maneira bem precoce, como o já citado caso de Alexandra, que começou a trabalhar com treze anos como auxiliar de

---

[49]. PERFIL, op. cit.
[50]. SPOSITO, op. cit. p. 81.
[51]. PERFIL, op. cit.
[52]. DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da sociabilidade juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, nº 100 – Especial, 2007. pp. 1108-1109.
[53]. Ibid. p. 1109.
[54]. ALEXANDRA, op. cit. p. 4.

produção em um pequeno frigorífico. Rosa começou a trabalhar desde pequena vendendo temperos com os pais, e, aos 27 anos, já tendo trabalhado em restaurante, telemarketing, manicure, cabelereira e vendedora, o que ela mais gosta é da faxina: "eu sempre gostei de fazer faxina, porque é um dinheiro muito fácil, rápido – cabou recebeu"[55]. Patrícia conta das dificuldades em conseguir o primeiro emprego porque "[…] a gente não conhece muito bem... eu no meu caso, eu era muito tímida, não relacionava com ninguém, ficava mais quieta... aí isso era mais complicado pra trabalhar."[56] Ou no caso de Ernesto, que tem dificuldades para encontrar emprego fixo por falta de experiência como trabalhador, sempre sendo demitido após o período de três meses de experiência:

> Eu to procurando, mas na verdade tá mais difícil do que… do que… eles pedem muito, sabe; tem emprego, mas só que eles não escolhem tanto assim, sabe… num… eles fazem, mas pegam poucas pessoas, eles… Eu acho que até uma estratégia que eles fazem, sabe, eles não deixam a pessoa completar o terceiro mês pra num ter… fica só como experiência básica… mas aí, a pessoa perde o direito tudo[57].

Podemos ver essa dupla dimensão do trabalho, limitando e possibilitando a condição juvenil a partir de Eduardo, falando sobre sua experiência como chapeiro em uma lanchonete, com quinze anos de idade:

> […] "era meio ruim, né! Porque eu trabaiava seis hora. Entrava lá seis hora, saia de lá uma hora da manhã, vinha em casa e acordava seis hora da manhã pra ir pra escola, chegava da escola, arruma a casa, lavava a louça... era correria pra mim. […] Gostava... porque final de semana eu podia ficar de boa, ir pros lugar né… pro shopping, assistir um filme. É… pra mim era bom."[58]

Todo esse quadro colocado para esses jovens apresenta-se como limites e pressões, pois muitas vezes eles têm de optar em estar nas praças com os amigos ou trabalhando para poder ter um consumo mínimo. Ou, como ocorre muitas vezes, essa possibilidade de

---

[55]. ROSA, op. cit. p. 15.
[56]. PATRÍCIA, op. cit. p. 33.
[57]. ERNESTO, op. cit. p. 57.
[58]. EDUARDO, Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 05 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 67-68. Acervo de pesquisa.

escolha não existe, em que os jovens adentram no mundo do trabalho para complementar a renda familiar pelas limitações dos pais no sustento da família. Esse processo coloca responsabilidades para esses jovens que não são vividas por jovens de setores médios e altos, responsabilidades que atuam como pressões limitantes da experiência juvenil, sobretudo da sociabilidade.

A sociabilidade vivida: limites, possibilidades e expectativas

A sociabilidade para esses jovens, assim como o acesso cultural, são, também, limitadas pelas situações de classe. Apesar da centralidade dos grupos de jovens e acesso cultural para a formação dos mesmos, suas possibilidades são restritas. No Brasil, temos uma tendência que se confirma nas experiências dos jovens da ocupação, sendo seus espaços culturais e de sociabilidade restritos à sair com amigos para parques, praças, bares e shoppings. Boa parte dos jovens brasileiros não frequentam bibliotecas fora de suas escolas (59% nunca frequentaram e 24% já frequentaram, mas não no último ano) e não frequentam teatros (65% nunca frequentaram e 19% já frequentaram, mas não nos últimos 12 meses). Quanto à exposições de fotografias, 71% dos jovens nunca frequentaram e até atividades esportivas e culturais são limitadas – 58% e 62% nunca frequentaram e 22% e 17% já frequentaram, mas não no último ano, respectivamente[59].

Para os jovens da ocupação, esse acesso cultural restrito é ainda mais intenso, visto que a maioria deles encontram como principal espaço de lazer a rua, 22%, seguido de 17,92% que responderam sair com a família como principal atividade de lazer e 6,36% dizem sair para festas, bares e beber com os amigos; acampar e viajar aparece com 4,05% e atividades religiosas com 2,89%. Chama a nossa atenção o fato de 15% dos jovens não terem lazer devido a trabalho e estudos e 16,18% utilizam o tempo livre para descansar[60].

Buscando outras formas de sociabilidade para além do lazer, encontramos uma pequena parcela de 15% de jovens que participam de algum grupo de jovens, sendo 48,15% deles em grupos religiosos específicos para jovens, muitos deles chamados de células ou grupos

---

[59]. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (SNJ). **Agenda Juventude Brasil**. Pesquisa de opinião pública, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf> Acesso: 09.06.2015.

[60]. PERFIL, op. cit.

de jovens. O segundo grupo mais apontado foi grupos de esporte, sendo 29,63%, seguido pela rua, 18,52% e outros que somam 3,7%, como encontro com grupos em shoppings, praças e cinema[61].

Ernesto nos dá um bom exemplo da sociabilidade de um jovem de periferia que, sonhando em ser músico, se vira fazendo alguns bicos tocando em bares e festas, aproveitando também para sair com amigos e tocar violão em lugares públicos. Ele usa muito do seu tempo livre escrevendo poemas e músicas, mas também para encontrar os amigos: "eu gosto muito de ir lá no Teatro Municipal de Uberlândia, no Parque do Sabiá… […], tem muitas pessoas lá, aí conhecer novas pessoas, eu gosto disso… de conversar, debater, da dinâmica… é bom" [62]. Um pouco mais à frente da entrevista, Ernesto afirmou não frequentar shows, teatros e feiras culturais, então confrontamos com a ida ao Teatro Municipal: "Douglas: D: Quando você vai no Teatro Municipal é para ficar mais do lado de fora? Ernesto: É… mais para ver certos grupos de amigos que eu não vejo há muito tempo [risos]"[63]. A pergunta foi feita pois a parte de fora do Teatro Municipal é um ponto de encontro de jovens, sobretudo de skatistas e da turma do hip-hop. Alexandra, ao ser questionada sobre a participação em eventos e atividades culturais responde:

> Não. Prefiro meu telefone, lá tem tudo. Sei lá, eu nunca tentei ir. Nunca fui pra saber. Eu falo que eu não gosto mas eu nunca fui. Falta de tempo também né, tipo, falta de tempo de vergonha na cara [risos]. Fico em casa o dia todo... falta de dinheiro, vamo colocar assim. É tudo longe, aí você tem que ajudar dentro de casa, comprar alguma coisa pra você, você até esquece de lazer, essas coisas assim. Tem que pegar ônibus, voltar… nossa, tá cara a passagem, não vou não[64].

Esse quadro se repete em boa parte dos jovens que, mesmo com toda esses limites de acesso cultural, criam e recriam espaços de sociabilidade, afirmando e vivenciando a juventude. A rua aparece como palco desse processo, seja pela guerra de pipa cruzando o céu, pela turma que se reúne próximo ao terminal de ônibus para tocar um violão, seja pelo futebol no bairro vizinho ou em um campo improvisado, ou ainda, no simplesmente encontrar com os amigos na es-

---

[61]. Ibid.
[62]. ERNESTO, op. cit. p. 59.
[63]. ERNESTO, op. cit. p. 60.
[64]. ALEXANDRA, op. cit. p. 6.

quina para bater um papo. Há ainda, aquele momento de folga com os amigos de trabalho, que eventualmente são do mesmo bairro ou dos bairros vizinhos, em que: "nóis faz um churrasquinho… […] a gente bebe uma cervejinha, fica de boa"[65]. Ou como Patrícia que costuma sair com as amigas do trabalho: "nós vai no açaí, ou nós vai numas festas que tem pra sair, e tal. […] as vezes é só uma resenha na casa de amigo"[66]. As festas são outras possibilidades criadas por esses jovens, pois muitas das vezes, são festas criadas por eles próprios como é o caso dos bailes funks no bairro Dom Almir[67]. Bailes que, por um tempo, também existiu no Elisson Prieto.

A internet e as mídias sociais aparecem de maneiras bem intensas na sociabilidade e lazer dos jovens. Muitos dos jovens, praticamente todos que participaram das entrevistas de história oral, disseram se informar pela internet mais que televisão e jornais. Como afirma Simone:

> Douglas: Como você costuma se informar?
> Simone: Internet, muita internet… assim… eu procuro muita coisa na internet. Televisão eu não sou muito fã de ver, é muito difícil eu assistir televisão, eu uso mais internet mesmo.
> Douglas: O que você costuma fazer na internet?
> Simone: Tudo. Procuro em geral… tudo que tá acontecendo, pesquisas mesmo que a gente faz pra escola, quando tem algumas pesquisas. Procuro aprofundar mais… quando eu gosto; se é assunto que eu não gosto, eu prefiro nem… eu faço assim, mas… não me aprofundo tanto.
> D: E quanto às redes sociais? Você utiliza?
> S: Gosto. Não fico sem celular um segundo sequer[68].

Além de usar a internet para pesquisas escolares, usam também para a diversão: "Youtube praticamente eu não saio. Só que também eu não faço conta no Youtube, eu vou lá, pesquiso o que eu tenho que pesquisar e é isso aí mesmo"[69]. Entretanto, da mesma forma que a internet e as redes sociais afetam de maneira intensa a juventu-

---

[65]. ANTÔNIO, op. cit. p. 24.
[66]. PATRÍCIA, op. cit. p. 33-34.
[67]. Para uma melhor ilustração dos bailes funks feitos pelos jovens, cf. CAMARGOS, R. AUGUSTO, J. **É o fluxo**. Filme. 2014. Disponível em: <http://eofluxo.com/> Acesso: 11/10/2015.
[68]. SIMONE, Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 03 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 53. Acervo de pesquisa.
[69]. ALEXANDRA, op. cit. p. 7.

de pós anos 90, gera-se, com isso, novas formas de exclusão, no caso, a exclusão digital[70]. Eduardo foi o único que participou da entrevista de história oral que possuía computador e Rosa não utiliza internet "[…] é porque não tem condição mesmo. Nem celular não tem, o meu tinha internet, mas agora não tem mais"[71].

Outra dimensão que se mostrou importante na sociabilidade dos jovens foi a religião, em que 64% deles responderam frequentar algum tipo de religião e, destes, 61% responderam frequentar a Igreja toda semana. Entre os religiosos, 67,86% são protestantes, 30,36% católicos, adventistas e Testemunhos de Jeová somam os 3% restantes[72]. Muitos desses jovens que frequentam Igreja veem na religião uma busca de paz, como um espaço acolhedor e de afastamento da violência, pois: "[…] a religião é um convívio com Deus né... você ta indo na Igreja, você ta indo na casa de Deus né. Então o vínculo que você tem com Deus é esse né; você ta indo na Igreja, fica com o pensamento em Deus, conversa… põe seus sentimentos… isso aí"[73]. Ou ainda, "[…] Pra mim é [a religião] uma vida melhor… em vez de você ficar aí na esquina vendendo droga, tiver o risco de ser morto né… ir preso. Pra mim é melhor, já fico de mais de boa. O colega alí é pastor também [apontando para uma casa da frente], vou… vou pra Igreja mais vezes. Pra mim é legal"[74].

Por outro lado, além da questão espiritual, a dimensão religiosa parece suprir uma demanda de sociabilidade, visto pelas diversas atividades das Igrejas voltadas aos jovens, como afirma Simone de quinze anos que, gostando muito de cantar, participava do coral da Igreja e passou a frequentar outras atividades para jovens: "Era gincana da Igreja, era grupo de jovens, retiros"[75]. Além dessas atividades, ainda existem louvores de jovens, a Escola Bíblica Dominical para jovens e as células[76]. Estes são grupos de jovens de algumas Igrejas neopentecostais, sendo espaços de descontração e debates: "É uma célula né, onde vai e se reúne os jovens, a gente conversa do que a gente faz no dia a dia... vê como que a família tá na sua casa... eles ajuda a gente,

---

[70]. PÀMPOLS, C. F. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, A.; PÀMPOLS, C. F.; CANGAS, Y. G. (Org.) **Jovens na América Latina**. Tradução de Augusto Caccia-Bava. São Paulo: Escrituras Editora, 2004, p. 319.
[71]. ROSA, op. cit. p. 17.
[72]. PERFIL, op. cit.
[73]. ANTÔNIO, op. cit. p. 25.
[74]. EDUARDO, op. cit. p. 72.
[75]. SIMONE, op. cit. p, 52.
[76]. EDUARDO, op. cit. p. 67.

conversa."[77]. "[É] Descontraído, assim. É.... como que vou dizer. Lá eles meio que te entendem, é só jovens né, e eles debatem assuntos legais. É muito bom. [...] a gente brincava também. O tal do quebra-gelo, que é uma brincadeira... você inventa brincadeiras na hora também, é bem legal"[78]

Entretanto, esses grupos ligados à Igreja, não são grupos espontâneos criados pelos próprios jovens, mas grupos criados ou tutelados por adultos e por uma instituição, agindo como uma disputa ideológica sobre esses jovens[79]. Isso expressa-se muito bem com Tito, que é uma espécie de pastor de jovens, conduzindo cultos e atividades específicas para a juventude, sendo, que para ele:

> [...] é desafio, é desafio... bastante desafiador. Porque, hoje em dia, os jovens têm muitas opções, assim... você... você... o leque pra eles é bastante aberto. Então, você tentar encaixar alguma coisa na cabeça dos jovens, é difícil, porque os jovens costuma ser meio... é... não pensa nas... nas consequências, é inconsequente. [...] Quer dizer, as pessoas... [a vida] passa muito rápido e os jovens não percebe isso, um exemplo... quando eu acabei o ensino médio, eu fui direto fazer um curso, eu fui tentar fazer um... fui na... fazer um... um... um curso preparatório pra fazer uma faculdade, eu queria fazer psicologia na época, aí falei não... deixa, deixa... no ano que vem eu faço... não, o ano que vem eu faço. Então, assim, o tempo vai passando, a gente não... num... num pensa nas consequências do amanhã. Então, pra você colocar na cabeça dos jovens que... que... que o amanhã... já é hoje, você tem que correr, o tempo tá passando e passa rápido. Gente ó... vamo... vamo... plantar alguma coisa que... pra colher é difícil, então vamo começar a plantar, que, quando chegar amanhã, você vai olhar pra trás e falar: eu tenho uma base, eu construí alguma coisa, mas eles não pensam assim, eles querem viver a vida assim... de qualquer maneira, e é difícil[80].

E mais a frente, discutindo sobre a influência dos meios de comunicação nos jovens, continua Tito:

---

[77]. ANTÔNIO, op. cit. p. 25.
[78]. ALEXANDRA, op. cit. p. 4-5.
[79]. GROPPO, op. cit. 2000.
[80]. TITO, op. cit. p. 42-43.

> [...] eu creio que eu sou uma pessoa que influencia muitas pessoas, eu tento não interferir nas decisões, eu tento no máximo não interferi na fé das pessoas. Eu explico ó... eu penso assim, o princípio que eu tenho é esse, eu sigo esse... esse princípio, que eu creio que vou chegar em tal lugar, eu tenho esse projeto, eu tenho esse sonho, porém, se você quiser seguir, e se você quiser, eu não vou te manipular, não vou te dizer o que você tem que fazer. Você escolhe e você sabendo que você escolheu... tudo que você escolher, você vai ter suas consequências, então... é isso que eu queria dizer. Isso mesmo temos que deixar mais o jovem ser jovem, nem que seja... nem que seja algo assim, que vai fazer... trazer consequências erradas ou sérias, mas não... é... tentar influenciar tanto os jovens assim, como tem sido influenciado hoje, por redes sociais, por... por televisão, por novelas, por essas coisas assim[81].

A relação dos jovens com a religião merece um aprofundamento maior que possibilita esse texto, tanto no que motiva os jovens buscar as Igrejas, da mesma forma em como essas instituições os disputam, sobretudo pelos espaços de sociabilidade criados por elas. Objetivamos aqui, apenas demonstrar a importância que a religião assume na dimensão socializadora desses jovens e, em muitos casos, possibilitando uma vivência da juventude.

A fala de Tito traz, de certa maneira, algumas concepções sobre o que significa ser jovem, ou sobre a condição juvenil, sobretudo na importância do presente vivido. Na mesma perspectiva[82], a sociologia da juventude apresenta essa dimensão como central na experiência juvenil, principalmente no combate às concepções funcionalistas que viam a juventude como um vir a ser e não em suas experiências concretas. Nesse mesmo sentido, Rosa se sente jovem "[...] porque... eu num... num... num me enquadro no meio de coroa ainda não [risos]. Os assuntos deles não é os meus ainda não... depois... mais pra FRENTE, BEM pra frente eu posso até enquadrar, mas agora não [risos].[83]" Sobre esse não se enquadrar no meio dos "coroas", continua Rosa:

---

[81]. Ibid. p. 49.
[82]. ABRAMO, op. cit. DAYRELL, op. cit. 2001, PERALVA, op. cit. SPOSITO, op. cit.
[83]. ROSA, op. cit. p. 22.

> Não, porque só pra começar, os mais velhos... QUANDO EU ERA… já começa assim, o jovem não: eu sou; criança: eu queria ser… já é diferente. Todo início de assunto, cada idade é de um jeito. E eu não… uai… os mais véio fica muito no passado, lembrando só do passado ué. Eu fui isso, nossa era tão bom, era… tal. Não… o trem é, a vida tá acontecendo, tá vivendo, então… isso que é ser jovem. Eu não quero ser velha não, vou ficar jovem [risos].

Entretanto, como também afirma a sociologia do trabalho[84], a perspectiva de um futuro, ou a incerteza dele, também são dimensões importantes na experiência juvenil:

> L: Ah… não sei… ser jovem no meu caso é sonhar, ter expectativas, correr atrás… que quando você é criança, você só pensa em… como você vai ser… o que você vai ser quando crescer, no meu caso era assim. E quando você chega na fase adulta, ou depois dos 30, você já não pensa mais nada. As suas expectativas, se você não conseguiu, vai indo, vai perdendo, apesar de ter pessoas já idosas, que correm atrás, vão estudar depois de veio né… Mas jovem é expectativa, é sonho[85].

Mas essa é uma questão que não podemos generalizar entre os jovens, visto que outras concepções apareceram, como a associação entre juventude e o momento de aproveitar a vida, 25,93%, seguido por 19,44% acreditando que a juventude se explica pela idade. A relação com liberdade apareceu em 11,11%, fase de aprendizagem 10,19%, como formas de pensar 9,26% e, fazer planos e menos responsabilidades somados chegam à 13%. Importante ressaltar que 18,50% dos jovens entrevistados responderam não se sentirem jovem, sendo que, destes, 46,43% responderam não ser jovem pela responsabilidade com uma família constituída, 21,43% pela idade (mesmo tendo entre 15 a 29 anos), 14,29% pela forma de pensar não ser mais a de jovem e 18% somando os que responderam pela vivência de adulto, pelas responsabilidades e pelas relações de trabalho[86].

Outra questão curiosa que percebemos, foi pela vivência da juventude mais como expectativa que experiência. Muitos dos jovens que já tem famílias constituídas se contradiziam no questionário com

---

[84]. LIMA, op. cit. REGUILLO, op. cit.
[85]. PATRÍCIA, op. cit. p. 37.
[86]. PERFIL, op. cit.

as noções que eles mesmos afirmavam constituir a condição juvenil. Sempre associando com menos responsabilidades, o tempo livre e momento de estudos, esses jovens com mais responsabilidades parecem viver sua juventude de maneira muito limitada, porém com muita expectativa. Todas essas representações sobre não ser mais jovem, apesar da idade, fez-nos questionar o que caracteriza a condição juvenil contemporânea.

Considerações finais

As formas como esses jovens inserem-se nas relações de produção independem de suas vontades, o que os distribuem na sociedade a partir de situações de classe, impondo limites e pressões sobre a experiência e ação dos seres sociais. Entretanto, isso não significa que os sujeitos são meras expressões das estruturas, mas eles agem, dentro dos limites e sob pressões, que retornam, muitas vezes, contra esses próprios limites como pressões, exercendo um diálogo de mão dupla entre ser social e consciência social[87].

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar as situações de classe na análise dos jovens, sobretudo os de periferias. A experiência juvenil nesses contextos é pressionada com responsabilidades de adultos e limitadas pelas possibilidades de socialização na contradição autonomia/integração, visto que a sociabilidade juvenil oscila entre escola, trabalho, família, religião (instituições clássicas de socialização), internet e grupos informais, sobretudo na rua e espaços públicos.

Pudemos perceber, também, ações de outras instituições que buscam incidir nas experiências desses jovens, como organizações não-governamentais, Igrejas e o próprio Estado – por meio de políticas públicas de primeiro emprego, esportes e cultura, pela própria ação da Polícia Militar tanto no teatro do poder como em programas sociais de prevenção às drogas, ou até mesmo, na guerra contra ela. Entretanto são estudos que merecem aprofundamentos confrontando hipóteses e a realidade, conceitos e evidências. Os questionamentos ampliam-se por esse quadro não ser uma minoria isolada, mas realidade para boa parcela dos jovens brasileiros, como apresentam pesquisas anteriores[88].

---

[87]. THOMPSON, op. cit. 1981.

[88]. SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE, op. cit. ABRAMO, H. W.; MARTONI, P. P. (Org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

Além dessas instâncias clássicas de socialização, temos os grupos informais ou espontâneos, que são criados e recriados permanentemente de distintas formas o tempo todo. Esses grupos expressam-se nos estilos, nos modos de ser jovens[89], constituindo a partir de suas linguagens e formas de comunicação: nas gírias e dialetos; nas formas de expressarem-se: pelas roupas, adornos, aparência; pelas opções literárias: o *rap*, o *funk*¸ e demais estilos musicais, pelo *grafitti*, pelas danças; e, até mesmo, pelo esporte e religião. Todas essas dimensões tornam-se constitutivas do ser social[90], nesse caso da experiência juvenil, mas nunca isolados ou por si só, mas sob determinações experimentadas a partir das situações de classe.

Buscar os jovens em sua concretude possibilita-nos compreender as suas ações e experiências sobre os limites e pressões colocadas. Perante toda essa limitação da condição juvenil, eles criam, recriam e ressignificam a experiência juvenil: são jovens às suas maneiras, nos seus contextos, dentro das possibilidades e, principalmente, com muitas expectativas, que pressionam os limites e abrem possibilidades. Não propusemos aqui, até pela limitação de espaço, esgotar todos essas determinações, assim como todas as possibilidades de experiências desses jovens – que se torna, também, de certa maneira, quase impossível –, mas trazer algumas percepções a partir do diálogo entre evidências e conceitos de como eles vivem e criam os modos de ser jovens, suas necessidades e expectativas.

Os sonhos estão presentes, em ser música ou médica[91], em ser engenheiro[92] ou psicólogo[93], e, até mesmo em "conseguir meu carro né, um veículo pra mim andar, melhorar a situação da minha família"[94]. São sonhos comuns, como a maioria dos jovens, entretanto, eles diferenciam-se por mais um sonho que perpassa a todos, também como limites e pressões, a moradia.

[…] o sonho da casa própria né… eu também não consegui lá no Minha Casa Minha Vida… tem muitos aqui que era de lá né… não conseguiram lá e vieram pra cá, tentar conquistar seu espaço… é isso. Pra mim é… como que chama… é bom ué… Até bom.. tá aqui, com minha mãe né…

---

89. DAYRELL, op. cit. 2001.
90. WILLIAMS, R. op. cit. 1979.
91. SIMONE, op. cit. p. 51.
92. EDUARDO, op. cit. p. 71.
93. ALEXANDRA, op. cit. p. 2.
94. ANTÔNIO, op. cit. p. 29.

conquistar um terreno… a casa própria dela… ajudar ela… Pra mim é isso… acho que é importante[95].

Pudemos perceber também a importância dada na família, vendo-a como um porto seguro assim como na responsabilidade de contribuir para dar uma condição digna de vida para seus familiares, seja os de origem ou de uma nova, como Patrícia:

Bom, meu futuro agora, eu vejo… eu vejo ele assim… só dando o melhor para minha filha, eu vou atrás do que eu preciso, do que eu quero, pra dar o melhor pra ela. Vou atrás de conseguir me formar, ter um trabalho melhor, porque o meu… ele toma todo o meu tempo, eu mal tenho tempo de ficar com ela e… to… num sorteio das casas e, então, se Deus quiser, eu vou conseguir ganhar. É isso que eu vejo. Então é estudar, arrumar um emprego melhor[96].

A moradia coloca-se como mais um limitante nas vidas desses jovens, que na luta por esse direito fundamental continuam seguindo, vivendo suas experiências juvenis nas possibilidades colocadas e criadas e, nessa luta permanente, vão frequentando os parques e praças, vivendo em grupos, dominando a internet, praticando suas crenças e sonhando: "Só espero que dê tudo certo pra todo mundo né… porque… que ninguém aqui fique sem casa… porque sinceramente, é muitas pessoas que têm aqui.[97]"

Fontes

ALEXANDRA. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 02 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero. p. 1-13. Acervo de pesquisa.

ANTÔNIO. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 05 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero. p. 22-30. Acervo de pesquisa.

CADASTRO dos moradores do Glória, 2016. Acervo de pesquisa. Até o momento foram cadastradas 500 residências. Acervo de pesquisa.

EDUARDO, Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 05 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 65-72. Acervo de pesquisa.

[95]. EDUARDO, op. cit. p. 72.
[96]. PATRÍCIA, op. cit. p. 36.
[97]. ERNESTO, op. cit. p. 64.

ERNESTO. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 03 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 55-64. Acervo de pesquisa.
PATRÍCIA. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 11 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero. p. 30-37. Acervo de pesquisa.
PERFIL dos jovens do bairro Elisson Prieto. Uberlândia – MG. ago. de 2015. Relatório elaborado a partir do survey efetuado entre 12 a 22 de agosto de 2015. Acervo de pesquisa.
ROSA. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 10 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 13-22. Acervo de pesquisa.
SIMONE, Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 03 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 49-55. Acervo de pesquisa.
TITO. Bairro Elisson Prieto, Uberlândia – MG. 09 nov. de 2015. Entrevista realizada por Douglas Gonsalves Fávero, p, 37-49. Acervo de pesquisa.

Referencias

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivência, ciudadania y nueva condición juvenil. **Ultima Década**, Viña Del Mar, n. 16, p. 117-152, mar, 2002.
ABRAMO, H. W.; MARTONI, P. P. (Org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; MARTONI, P. P. (Org.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
CAMARGOS, R. AUGUSTO, J. **É o fluxo**. Filme. 2014. Disponível em: <http://eofluxo.com/> Acesso: 11/10/2015.
DAYRELL J. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2001.
DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da sociabilidade juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, nº 100 – Especial, pp. 1108-1109, 2007.

DE SORDI, D. N. **MORADIA, TRABALHO E LUTA**: experiências, práticas e perspectivas sobre ocupações de terras urbanas (Uberlândia, MG 2000 – 2012). Dissertação Mestrado. Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

_____.; FAVERO, D. G.; MORAIS, S. P. Ocupações e economia moral. 2016. (Mimeo).

GOMES, L. F.; BOTELHO, F. M. **O Sistema Prisional Brasileiro.** Instituto Avante Brasil, 2014. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/staticsp.atualidadesdodireito.com.br/iab/files/2014/01/LEVANTAMENTO-SISTEMA-PENITENCIA%CC%81RIO-2012.pdf>. Acesso em 06 de abr. 2015.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Ultima Década**, Valparaíso, n. 33, p. 11-26, dic, 2010.

LIMA, N. T. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 93-111.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ORGANIZAÇÂO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho decente e juventude no Brasil**. 2009. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasilia/publica %C3%A7%C3%B5es/WCMS_230674/lang--pt/index.htm>. Acesso em 15.05.2015.

PÀMPOLS, C. F. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, A.; PÀMPOLS, C. F.; CANGAS, Y. G. (Org.) **Jovens na América Latina**. Tradução de Augusto Caccia-Bava. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 257-327.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. 2000. In: FÁVERO, O., SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (Org.) **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p. 47-72.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (SNJ). **Agenda Juventude Brasil**. Pesquisa de opinião pública, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf> Acesso: 09.06.2015.

SPÓSITO, M. P. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: GAUDÊNCIO, F.; CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 73-92.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. La política de la teoría. In: SAMUEL, R. **História popular y teoría socialista**. Barcelona: Crítica, 1984, p. 301-317.

_____. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A formação da classe operária inglesa 2**: a maldição de Adão. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012, p. 43.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade – estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. M. (Org.) **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994, p. 45-74.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência**: Os jovens do Brasil. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, 2014, p. 9.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 43-68.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas
Organizadores	Adriana C. O. dos Santos; Antônio B. de Lima; Carlos Lucena
Páginas	242
Tipografia	Gill Sans MT 13
Formato	A4
1ª Edição	Abril de 2016

Navegando Publicações
CNPJ – 978-85-92592-00-4

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Ao se iniciar a leitura do presente livro, é possível logo observar que o uso de uma teoria e autores clássicos é benéfico para a compreensão da realidade dos dias atuais. Definindo-se com clareza a natureza do Estado contemporâneo e suas relações com o conjunto da sociedade, torna-se possível decifrar a orientação impingida às políticas educacionais. Por sua vez o conjunto da sociedade não é tomado como algo homogêneo mas, sim, um imbricado campo de contradições. Resultam das contradições sociais forças hegemônicas que, supostamente representantes de todos os interesses, direcionam as políticas sociais para a obtenção de resultados que lhes sejam os mais favoráveis possíveis. E se resgata então, pela análise, a compreensão de que a História ainda não suprimiu a luta de classes.

A presente Coletânea é, então, uma contribuição teórica e de análise empírica de alguns dos aspectos da atual política educacional desenvolvida no Brasil. A sua leitura, com certeza, trará significativos elementos de compreensão dessa realidade viabilizando que as ações pela transformação possam ser mais orgânicas e coerentes.

José Luís Sanfelice

NAVEGANDO