

TRABALHO E EDUCAÇÃO

Teoria e Resistência

Carlos Lucena
Lurdes Lucena
Elizabeth Lannes Bernardes
Organizadores

FAPEMIG

 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico


CAPES


NAVEGANDO

Carlos Lucena
Lurdes Lucena
Elizabeth Lannes Bernardes
(Orgs.)

TRABALHO E EDUCAÇÃO: TEORIA E
RESISTÊNCIA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Anselmo Alencar Colares – UFOPA

Carlos Lucena – UFU

Carlos Henrique de Carvalho – UFU

Dermeval Saviani – Unicamp

Fabiane Santana Previtali – UFU

Gilberto Luiz Alves – UFMS

João dos Reis Silva Júnior – UFscar

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU

José Claudinei Lombardi – Unicamp

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp

Ricardo Antunes – Unicamp

Robson Luiz de França – UFU

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – Unimep

Copyright © by autores, 2018.

T758 – Lucena, Carlos; Lucena, Lurdes; Bernardes, Elizabeth Lannes. Trabalho e educação: teoria e resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN – 978-85-53111-13-8

DOI – 10.29388/978-85-53111-13-8

1. Trabalho 2. Educação I. Carlos Lucena; Lurdes Lucena; Elizabeth Lannes Bernardes II. Navegando Publicações. Título.

CDD: 371.3

Preparação: Lurdes Lucena

Arte/Capa: Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação – 370

Filosofia – 100

SUMÁRIO

Apresentação	1
<i>Carlos Lucena</i>	
<i>Lurdes Lucena</i>	
<i>Elizabeth Lannes Bernardes</i>	
I – Concepções Teóricas sobre Trabalho e Educação	05
A produção do conhecimento na Universidade Federal de São Carlos: reflexões sobre pesquisa e financeirização da educação superior	07
<i>Everton A. G. Fargoni</i>	
<i>João dos Reis Silva Júnior</i>	
O trabalho docente no contexto de reprodução ampliada do capital: elementos para uma reflexão à luz da teoria marxista	29
<i>Maria da Penha Feitosa</i>	
Notas sobre trabalho e educação escolar entre a economia pré-capitalista e a economia capitalista	55
<i>Geraldo do Nascimento Carvalho</i>	
<i>Marcelo Soares Pereira da Silva</i>	
Trabalho e educação: formação humana e crise estrutural do capital	73
<i>Romildo de Castro Araújo</i>	
<i>Robson Luiz de França</i>	
<i>Carlos Lucena</i>	
Globalização e educação: entre a formação cidadã e a formação profissional	93
<i>Nilton Ferreira Bittencourt Junior</i>	

Reflexões sobre a relação entre a arte de educar e o trabalho: contribuição de Michael Foucault e Karl Marx	123
<i>Fláudio Marques Ferreira</i> <i>Manoel Messias de Oliveira</i>	
II – Trabalho, Educação e Resistência	137
A educação brasileira em tempos de reformas: retomando antigas reflexões sobre a politecnia, convite para uma nova resistência	139
<i>Tone Mendes Silva Ferreira</i> <i>Leandro Montandon de Araújo Souza</i>	
A precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro	157
<i>Fernanda Quaresma</i> <i>Marlei José de Souza Dias</i> <i>Naiara Sousa Vilela</i> <i>Carlos Lucena</i>	
“Os novos capitães de areia”: uma análoga reflexão sobre a condição do “menor infrator” na sociabilidade capitalista	175
<i>Maria da Conceição Rodrigues Martins</i> <i>Graciela Maria de Sousa Coelho</i>	
A dimensão educativa do movimento de ocupações – o legado da pedagogia russa presente nas escolas em Uberlândia (MG)	187
<i>Douglas Gonsalves Fávoro</i> <i>Denise Nunes De Sordi</i> <i>Sérgio Paulo Morais</i>	
Juventude: uma questão de classe social	209
<i>Cláudia Mara Braga Belmiro</i> <i>Carlos Lucena</i>	

Licenciaturas em educação do campo em movimento	229
<i>Camila Aparecida de Campos</i>	
A escola de educação infantil do campo: reflexões a partir de pressupostos da pedagogia socialista	243
<i>Keylla Rejane Almeida Melo</i>	
<i>Sara Vieira Guimarães</i>	
Os autores	259

APRESENTAÇÃO

O livro “Trabalho e Educação: teoria e resistência reuni um conjunto de capítulos que abordam temas atuais relativos ao conceito de trabalho marxiano e marxista e seus impactos na sociedade. É um conjunto de reflexões realizadas pelos alunos de doutorado, professores do PPGED/Faced/UFU e demais pesquisadores em interlocução interinstitucional com temas similares de pesquisa.

Ele foi desenvolvido a partir da disciplina “Educação e Transformação Social ministrada, no ano de 2017, para os alunos de Pós-graduação do PPGED/Faced/UFU através do Dinter – Doutorado Interinstitucional entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Federal do Piauí, na cidade de Picos, estado do Piauí, bem como, a disciplina de título homônimo, ofertada em Uberlândia.

O livro é dividido em duas partes que se relacionam e complementam. A primeira parte denominada “Concepções teóricas sobre trabalho e educação” agrega cinco capítulos aos quais discriminamos a seguir.

Everton H. E. Fargoni e João dos Reis Silva Júnior em “**A produção do conhecimento na Universidade Federal de São Carlos: reflexões sobre pesquisa e financeirização da educação superior**” discutem a produção do conhecimento na Universidade Federal de São Carlos a partir da leitura da conjuntura econômica e sua complexidade por meio da potência indutora de grandes corporações no dispêndio em pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu a partir da análise de um grupo de pesquisa de conceito CAPES 7 e na compreensão do movimento da educação superior no Estado de São Paulo no que tange os dispêndios público e privado.

Maria da Penha Feitosa em “**O trabalho docente no contexto da reprodução ampliada do capital: uma reflexão à luz da teoria marxista**” realiza uma análise sobre o trabalho docente no contexto de reprodução ampliada na nova hegemonia do capital problematiza a questão: o trabalho docente produz valor e sofre subsunção ao absorver as mesmas determinações obje-

tivas e subjetivas impostas ao mundo do trabalho na contemporaneidade?

Geraldo do Nascimento Carvalho e Marcelo Soares Pereira da Silva em **“Notas sobre trabalho e educação escolar entre a economia pré-capitalista e a economia capitalista”** situam historicamente a relação entre trabalho e educação escolar. Demonstram que o saber, o trabalho e a educação escolar, em suas formas atuais são relativamente recentes, datadas do final do século XVIII e início do século XIX.

Romildo de Castro Araújo, Robson Luiz de França e Carlos Lucena em **“Trabalho e educação: formação humana e crise estrutural do capital”** realizam uma reflexão sobre as aproximações entre trabalho, educação e formação humana no contexto da crise estrutural do capital na atualidade. Partem do reconhecimento das determinações do modo de produção da vida material sobre a educação e a formação humana. Consideram as mudanças ocorridas com a mundialização do capital e a reestruturação produtiva, tomando a categoria trabalho como central para explicar as transformações na educação na contemporaneidade. Realizam a crítica da formação humana na sociedade capitalista, cujos fins estão voltados para o mercado de trabalho e a reprodução do capital.

Nilton Ferreira Bittencourt Júnior em **“Globalização e educação: entre a formação cidadã e a formação profissional”** demonstra como o processo de massificação da educação, sua evolução, objetivos e as intencionalidades formativas transitaram entre a formação de cidadão no período de desenvolvimento da pedagogia ativa no início do século XX, e migrou, a partir de 1970, para a formação de trabalhadores para o exercício do emprego.

Cleudio Marques Ferreira e Manoel Messias de Oliveira em **“Reflexões sobre a relação entre a arte de educar e o trabalho: contribuição de Michael Foucault e Karl Marx”** abordam a relação entre educação e trabalho e o papel do Estado na escolha das políticas educacionais, visando a educar ou formatar os seus cidadãos ou “súditos”. Refletem sobre a proposta de fundamentação liberal em contraponto à proposta oriunda do socialismo.

A segunda parte, denominada como **“Trabalho, Educação e Resistência”** é composta de seis capítulos que abordam pressupostos da constituição da educação para a emancipação social.

Ione Mendes Silva Ferreira e Leandro Montandon de Araújo Souza em **“A educação brasileira em tempos de reformas: retomando antigas reflexões sobre a politecnia, convite para uma nova resistência”** afirmam que a retomada do debate acerca dos conceitos de escola unitária e da politecnia, ambos referenciados na noção do trabalho como princípio educativo, pode ser compreendido enquanto instrumento de luta para a superação do arraigado paradigma educacional dual, recentemente reeditado com a promulgação da Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017).

Fernanda Quaresma, Marlei José de Souza Dias, Naiara Sousa Vilela e Carlos Lucena em **“A precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro”** investigam o conceito de trabalho e educação, do ponto de vista histórico–ontológico e, a partir disso, compreendem a precarização do trabalho docente no contexto atual. Demonstram os diversos enfrentamentos dos docentes quanto ao exercício da profissão, apresentando a realidade permeada neste contexto profissional.

Maria da Conceição Rodrigues Martins e Grasiela Maria de Sousa Coelho em **“Os Novos Capitães de areia’: uma análoga reflexão sobre a condição do “menor infrator” na sociabilidade capitalista”** demonstram a distância entre o que pregam as leis do Estado e o que se efetiva objetivamente na realidade cotidiana no trato com os adolescentes infratores. Caracterizam os como os “capitães do mundo contemporâneo”, envolvidos pelas ambições que despertam as necessidades descartáveis e sendo por elas mesmas descartados.

Douglas Gonsalves Fávero, Denise Nunes De Sordi e Sérgio Paulo Morais em **“A dimensão educativa do movimento de ocupações – o legado da pedagogia russa presente nas escolas em Uberlândia (MG)”** debatem sobre a dimensão pedagógica do movimento das ocupações de 29 escolas ocorrido em Uberlândia entre outubro e novembro de 2016. Elucidam o cotidiano das ocupações a partir da forma de organização do movimento articulado com elementos teóricos da pedagogia russa, so-

bretudo da escola do trabalho sistematizada por Pistrak e pelas colônias dirigidas por Makarenko.

Claudiane Mara Braga Belmiro e Carlos Lucena em **“Juventude: uma questão de classe social”** analisam o Programa Jovem Aprendiz na cidade de Monte Carmelo, Minas Gerais. Partem do entendimento ao qual a juventude, enquanto categoria social e histórica, é definida para além de fatores biológicos. Contribuem para o debate acerca da heterogeneidade da categoria juventude, enfatizando que as experiências juvenis não se apresentam de igual maneira para todos os seus componentes, mas segundo, principalmente, sua origem de classe.

Camila Aparecida de Campos em **“Licenciaturas em educação do campo em movimento”** analisa a educação do campo em um processo de resistência e contradição. Demonstra a construção do programa que possibilitou a expansão destas licenciaturas, as possibilidades da relação trabalho e educação a partir do trabalho docente e as discussões sobre as questões pedagógicas postas como referências oficiais.

Keylla Rejane Almeida Melo e Iara Vieira Guimarães em **“A escola de educação infantil do campo: reflexões a partir de pressupostos da pedagogia socialista”** apontam para a necessidade de se reorganizar as escolas de Educação Infantil do campo, considerando as necessidades e potencialidades das crianças, numa perspectiva crítica, conforme anseiam os movimentos sociais camponeses.

Esperamos que este livro contribua para a discussão sobre o trabalho e seus impactos na sociedade.

Carlos Lucena

Elisabeth Lannes Bernardes

Lurdes Lucena

Organizadores

I

**CONCEPÇÕES TEÓRICAS
SOBRE TRABALHO E
EDUCAÇÃO**

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: REFLEXÕES SOBRE PESQUISA E FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Everton H. E. Farçoni
João dos Reis Silva Júnior*

Introdução

A produção do conhecimento na universidade brasileira por meio da divisão do trabalho científico direciona-se pelos rumos epistemológicos da ciência segundo as inúmeras tendências globais, ora potencializadas em maior número pela economia mundial, ora pela necessidade de novos estudos e soluções às necessidades da sociedade. Os fenômenos que tangem o complexo cenário da pesquisa promovem esta divisão, fazendo da educação no ensino superior um dos principais meios científicos que contribuem à conjuntura de sapiências no intuito do desenvolvimento econômico do país aproximando-se do setor produtivo. A educação superior, sem ignorar a origem básica e pedagógica que pouco induzem ao trabalho científico, segue, neste caso, no Brasil, orientada pela valorização do capital, permanecendo incentivada pela natureza competitiva da mundialização (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2013).

Muitos dos trabalhos em pesquisa acadêmica inclinados a sustentar a demanda econômica, localizam-se principalmente nos centros de pesquisa acadêmicos com maiores financiamentos, que por sua vez, na realidade brasileira, é sustentado em maior parte pelo fundo público, mantendo o capital de risco uma incógnita no cenário econômico nacional por conta da dúvida do investimento privado, que mesmo em crescimento só supera o dispêndio federal e estadual no estado de São Paulo. Neste caso, pensando na educação científica, o governo, de acordo com Pamplo-

na e Yanikian (p. 68, 2015) pode operacionalizar o financiamento em pesquisa ao interesse público e não somente privado, a partir da parceria pública privada, na captação dos fundos de investimentos, estimulando projetos de inovação que não se tornem apenas patentes.

No plano científico da academia, nota-se em resumo, toda esta tendência nos mais diversos campos de conhecimento, concentrado nas universidades com os grupos de pesquisa com docentes que possuem os maiores conceitos e índices em produtividade acadêmica. Em muitos casos, de acadêmicos parceiros com corporações e grupos de estudos internacionalizados. Sobre esta conjectura de estudos e pesquisa, este texto centraliza-se na Universidade Federal de São Carlos, precisamente no campus sede¹, que o horizonte e realidade acadêmica em pesquisa e produção do conhecimento também se fomentam por meio de programas sob a lógica do mercado e inovação, não em sua totalidade, mas principalmente nos departamentos acadêmicos que possuem as graduações mais concorridas, com destaque as engenharias.

Pesquisa e produção de conhecimento na UFSCar

Com programas de pós-graduação e grupos de pesquisa com conceito 7 pela CAPES, a UFSCar, de acordo com indicadores do INEP², figura entre as dez melhores universidade do Brasil. Para entender esta importante estatística é necessário observar a conjuntura educativa e científica em que a instituição se encontra, pelo cerne da realidade que fez esta federal galgar esta posição. Esta universidade está logisticamente localizada em uma das regiões mais ricas e industrializada da América do Sul, no centro do Estado do São Paulo, este que, segundo o IBGE (2016) con-

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é uma instituição de ensino superior pública e federal brasileira, com sede no município de São Carlos, no estado de São Paulo e possui outros três campi, em Araras, Sorocaba e Buri.

² UFSCar entre as 10 melhores universidades do País. FAI UFSCAR, disponível em <<http://www.fai.ufscar.br/noticia/ufscar-entre-as-10-melhores-universidades-do-pais.html>> Acesso em 28 de fev 2018

centra 32,2% do PIB nacional, sendo superior a participação de outros estados como, por exemplo, toda a região sul que contribui com 16,4%. Por meio deste cenário estatístico compreende-se que a instituição, mesmo com a redução de investimentos³ na gestão do presidente Michel Temer, conseguiu se manter produtiva cientificamente, ora por investimentos do fundo público e ora por investimentos privados, financeirização esta que no Estado de São Paulo, diferente das demais regiões do país tem como predominância o investimento de corporações mundiais, como é o caso do grupo de pesquisa Materiais Cerâmicos e Especiais, do Departamento de Química, formado no ano de 1.988, pertencente ao Centro de desenvolvimento de materiais funcionais – CDMF.

O envolvimento do grupo com o setor produtivo, da educação à produção do conhecimento é estabelecido pelas parcerias em que o trabalho dos envolvidos desenvolveram e desenvolvem. Para Silva Júnior (2017) a ponte entre universidade e a esfera econômica pelos agentes produtivos é por meio dos professores pesquisadores e seus orientandos, fazendo da educação superior um meio de trabalho superqualificado pela lógica do capital.

O professor pesquisador realiza um trabalho imaterial e superqualificado e coloca como fim ou objeto de seu trabalho algo que é posto para ele desde fora da universidade. Isso é claro no primeiro programa. As dissertações e teses devem ser relatórios técnico-científicos sobre a resolução de problemas na indústria, ainda uma inovação com o fito de aumentar a produtividade [...] o conhecimento como matéria-prima para ser transformado em produtos, processos ou serviços com o objetivo de aumentar a produtividade econômica. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 65)

O grupo de pesquisa de materiais cerâmicos e especiais se apresenta dentro deste contexto por meio do centro de desenvolvimento CDMF, na Universidade Federal de São Carlos, promovendo graduandos em química e engenharia química mais os pós-graduandos em química estudarem e pesquisarem nichos que dia-

³ Universidades federais terão metade da verba de investimentos controlada pelo MEC em 2018. G1, disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/universidades-federais-terao-metade-da-verba-de-investimentos-controlada-pelo-mec-em-2018.ghtml>> Acesso em 27 de fev de 2018

logam com o setor produtivo, mas que também destinam-se à realidade ambiental e meio público, como energia renovável, sustentabilidade ambiental e saúde. Linhas de pesquisa que se expandem em parcerias públicas e privadas – sendo o CDMF um centro de pesquisa do CEPID⁴ que recebe investimento do fundo público apoiado pela FAPESP, CNPq, a partir do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia dos Materiais em Nanotecnologia (INCTMN), integrando uma rede de pesquisa entre Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Paulo (USP) e Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN).

No sentido de inovação, educação e ciência produzida com investimento privado, este grupo de pesquisa se destaca por grande produção de artigos e conhecimento envolvendo diversos pesquisadores e orientandos, graduandos e pós-graduandos, não somente na UFSCar, mas com empresas de diferentes setores de atividade. O trabalho científico, como estratégia de financiamento, articula a educação superior à lógica da mundialização do capital, o conhecimento produzido nos centros de pesquisa, como é o caso do grupo de materiais cerâmicos e especiais, é resultante deste modelo de financeirização e parceria público x privado que promove a transferência de tecnologia por meio dos resultados das pesquisas desenvolvidas.

Ao investigar estas relações por meio das parcerias, entende-se também a predominante tendência do trabalho deste grupo de pesquisa desenvolver projetos e eventos científicos com sua quase totalidade no eixo de inovação e tecnologia, sem expressar pactos com movimentos sociais que não estejam vinculados com o movimento econômico, no sentido de fazer da educação superior e o processo de pedagógico do trabalho científico tornar-se um conhecimento público para sociedade. Esta dimensão aparece na observação do cotidiano do trabalho do grupo de pesquisa na disposição de eventos e produção de conhecimento, ora pela divulgação científica, ora pelo investimento do capital privado.

⁴ Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPID)

Tabela 1 – Instituições parceiras do grupo de materiais cerâmicos e especiais (UFSCar/CDMF)

Corporação parceira	Tipo de Relação
A.W. Faber–Castell S.A.	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Angelus Lab	Atividades de consultoria técnica não englobadas em qualquer das categorias anteriores
Aptor Consultoria e Desenvolvimento de Software	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Carol Porcelanas	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Cognis Brasil	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Comércio de Porcelanas São Francisco	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Companhia Siderúrgica Nacional	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Geni Porcelanas	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Grupo O Boticário S.A.	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
IBAR S/A	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Icra Produtos para Cerâmica	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Indústria e Comércio de Porcelana Lu	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Ki Cerâmica	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Kosmoscience Ciência e Tec. Cosmética, Importação e Exportação	Pesquisa e atividades de consultoria técnica experimental em ciências físicas e naturais
LOreal Brasil Comercial de Cosmetics	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Manzato Faiancas	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Mineração Zelândia	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Nanox Tecnologia – Filial	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Neusa Porcelana	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Pea – Projeto Esperanca Animal	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Petrobrás Brasileiro S.A.	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Porcelana Criativa	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Prefeitura Municipal de Pedreira	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Quattor Petroquímica – Matriz	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados
Real Art Porcelana	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados

Continua

Tabela 1 – Instituições parceiras do grupo de materiais cerâmicos e especiais (UFSCar/CDMF)

Corporação parceira	Tipo de Relação	Conclusão
Rossi & Niero Faianças	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados	
São Marcos Porcelana	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados	
SENCER	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados	
Tecnident Equipamentos Ortodônticos	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados	
Transcober Comércio de Materiais Para Construções	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados	
Unilever Brasil	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados	
White Martins Praxair INC	Transferência de tecnologia desenvolvida pelo grupo para o parceiro	
	Pesquisa científica com considerações de uso imediato dos resultados	

Fonte: Elaboração própria com base no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq e CDMF.

A partir das informações da tabela 1, verifica-se que empresas de diferentes setores de atividade econômica – CNAE⁵ contribuem no atual regime de predominância financeira. No campo universitário, o objetivo da pesquisa aplicada, da educação a transferência de tecnologia se inclinam aos arranjos produtivos em consonância à produtividade acadêmica pela mercantilização do conhecimento.

Outra interação do grupo sob a lógica da produtividade acadêmica, são as parcerias com colaboradores estrangeiros, em destaque, de acordo com o diretório nacional de grupos de pesquisas do CNPq, o GP de materiais cerâmicos e especiais, registram parcerias com pesquisadores e empresas Alemãs, Espanholas, Estadunidenses e Francesas, no sentido de mundialização da educação superior, resultado da expansão do ensino superior e reforma do Estado nos anos 1990, quando o governo federal passou a fiscalizar e aprovisionar em nível nacional, por meio de fundo público e privado as universidades brasileiras.

A Lei 9394 de 1996 descreve: Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: I – as instituições de ensino manti-

⁵ CNAE – Classificação Nacional de Atividades Econômicas.

das pela União; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação. [...] Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas. (BRASIL, 1996a)

Entretanto, a política de financiamento à pesquisa após o aumento de centros de pesquisa pelo país tornaram-se mais autônomas nas universidades. No caso do CDMF e de outros grupos de centros da pesquisa na Universidade Federal de São Carlos a busca por verbas tanto por órgãos de fomento ou por instituições privadas seguem a predisposição da divulgação científica. A investigação deste cenário, a partir da produção deste projeto, aponta na observação da difusão das produções, projetos e eventos concomitantes entre a graduação e pós-graduação em que o grupo de materiais cerâmicos e especiais esteve e está envolvido, com colaboradores do Centro de Desenvolvimento de Materiais Funcionais, Centro de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPID).

Sguissardi e Silva Júnior (2005) analisam esse movimento pela ótica do confronto do capital financeiro nacional e internacional, atualizando a teoria do capital humano pelo neopragmatismo da formação humana. E definem:

Oficialmente, a produção da ciência, da tecnologia e da inovação tecnológica é posta como centro da dinâmica do crescimento econômico, mas, ao mesmo tempo, todo sistema educacional é subordinado à economia, por mediação das políticas de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, enquanto a cultura e a educação, elementos civilizadores, são postas em segundo plano, seja por força das alianças eleitorais, de um lado, seja pelo jugo do capital financeiro internacional articulado ao capital produtivo. (SGUISSARDI; JÚNIOR, 2005, p. 10)

As parcerias do departamento de química e seus grupos de pesquisa na UFSCar com as empresas não faz das instituições vilãs da educação no país, pelo contrário, é a valorização do trabalho docente e do pesquisador na ciência brasileira, porém com recursos por fins lucrativos, no caminho produção do conhecimento matéria-prima.

Tabela 2 – Produções em destaque divulgadas no Departamento de Química UFSCar – (Segundo semestre de 2.017)

Produção Evento	Pesquisadores da UFSCar publicam artigo na revista Science
Fonte	http://science.sciencemag.org/content/359/6373/309
Produção Evento	Agência de Inovação profere palestra sobre Propriedade Intelectual no Departamento de Química da UFSCar
Fonte	http://www.inovacao.ufscar.br/noticias/4659-agencia-de-inovacao-profere-palestra-sobre-propriedade-intelectual-no-departamento-de-quimica-da-ufscar
Produção Evento	Elson Longo e Alexandre Zirpoli participam de reunião para pedido de patente
Fonte	http://cdmf.org.br/2017/11/13/elson-longo-e-alexandre-zirpoli-participam-de-reuniao-para-pedido-de-patente/
Produção Evento	Atom Jr. do Departamento de Química da UFSCar participa do Encontro Nacional de Empresas Juniores
Fonte	http://cdmf.org.br/2017/08/29/atom-jr-participa-do-encontro-nacional-de-empresas-juniores/
Produção Evento	O Laboratório Interdisciplinar de Eletroquímica e Cerâmica (LIEC) da Universidade Federal de São Carlos CDMF e Petrobras firmam parceria para desenvolver nanofluidos
Fonte	http://cdmf.org.br/2017/04/18/cdmf-e-petrobras-firmam-parceria-para-desenvolver-nanofluidos/
Produção Evento	Centro de pesquisa da UFSCar oferece curso sobre aplicações da química sustentável – Universidade e Indústria
Fonte	http://www.cersuschem.ufscar.br/events/cersuschem-short-course-sustainable-chemistry-applications-in-academia-and-industry

Fonte: Elaboração própria com base nas divulgações do Departamento de Química – UFSCar

Este movimento na UFSCar e nos grupos de pesquisa no departamento de química demonstra que o papel dos intelectuais acadêmicos faz parte da reestruturação da universidade estatal brasileira, dado o grande volume de parceiros institucionais, a partir da internacionalização do conhecimento por meio das pesquisas nestes centros, no processo de colaboração, conquistas valorizadas pelo circuito científico internacional, o intelectual produz e transforma a ciência em realidade para consumo ou solução

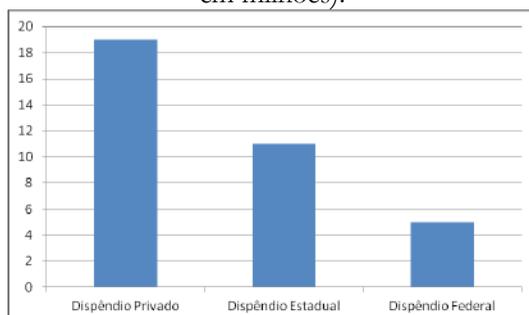
para diversas questões da sociedade industrial, contribuindo não só para a economia do país ampliando a natureza do seu trabalho na esfera econômica industrial e tecnológica.

Financeirização de pesquisas no estado de São Paulo

Em face do cenário apresentado, a relevância do caso, sendo um grupo de pesquisa expõe o movimento com condições objetivas a partir dos parceiros e trabalhos desenvolvidos consolidando o propósito aquém da economia, mas expandir-se no contexto mundializado, por meio de intelectuais e trabalhos em que a produção volte para a sociedade, para consumo ou como soluções contextuais, mas mais como objetivo comercial, sendo que maior parte dos investidores nestes grupos de pesquisa, tanto na UFSCar e o restante do estado de São Paulo não vem do fundo público.

O predomínio da financeirização das pesquisas, em nível federal, permanece em maior número de origem do fundo público, porém nota-se a diferença do estado de São Paulo em relação aos outros estados brasileiros ao analisar o dispêndio público x privado, conforme apresentação pelo Diretor Científico da FAPESP, Carlos Henrique de Brito Cruz na palestra sobre “Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo” realizado em novembro de 2.017 no departamento de Engenharia de Materiais (DEMa), na Universidade Federal de São Carlos:

Tabela 3 – Dispêndio em Pesquisa no Estado de São Paulo, 2015 (R\$ em milhões).



Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores C&T, MCTI, FAPESP.

Compreende-se por meio destes valores o quão predominante é o incentivo à pesquisa no Estado de São Paulo financiado por corporações, inclusive mundiais, contribuindo ao PIB do estado fortalecendo a economia local e do país. Este dado dá notoriedade às universidades localizadas nesta região apropinquando-as na esfera econômica do país e consequentemente alcançando mais investidores em pesquisa e inovação, uma tendência que muito cresceu após a reforma do Estado na segunda metade dos anos de 1990, por meio da rearticulação das esferas pública e privada, resultando no deslocamento do capital (SILVA JÚNIOR, 2003) e expansão das universidades, fato que se desdobraria nas décadas seguintes.

De acordo com Brito Cruz (2008):

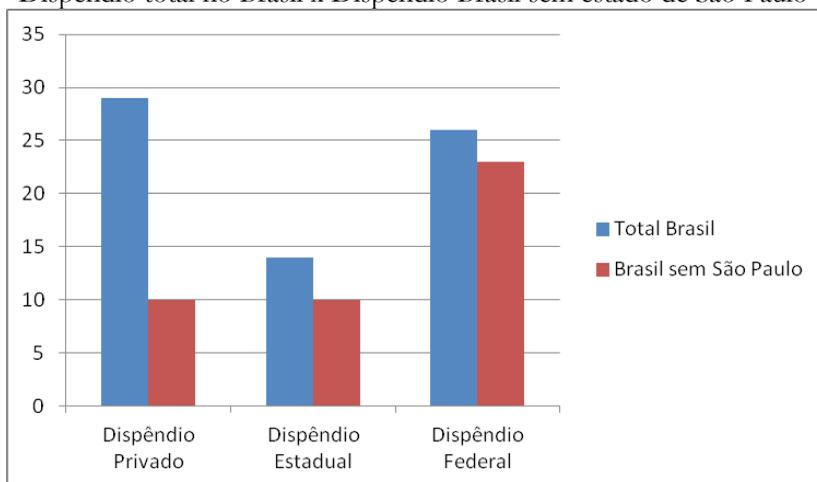
A abertura da economia brasileira na década de 1990 e a estabilização da economia desde 1994, a legislação que oferece incentivos e subsídios fiscais e a recente tendência ao crescimento econômico criaram condições para que a indústria intensifique seus investimentos em P&D (pesquisa e desenvolvimento), levando a maior intensidade da universidade conjunta da indústria. Por exemplo, a Fundação para o Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) que possui um programa de co-financiamento de P&D colaborativa entre a indústria e o meio acadêmico recebeu 41 propostas para a P&D conjunta da indústria universitária em 2007, um aumento triplo em relação à média anual para os 10 anos anteriores, sendo 14. (BRITO CRUZ, 2008, p. 19) [tradução do autor]

Neste cenário inclui-se a Universidade Federal de São Carlos consoante com o grupo de pesquisa acima discutido, por meio de incubadoras e estratégias fazem do aparceiramento com as empresas a aproximação do capital econômico à produção de conhecimento, mantendo a universidade configurada face à lógica do mercado. É o fenômeno do movimento multifacetado de oligopolização, financeirização e internacionalização da educação superior brasileira (CARVALHO, 2013) em que o financiamento de pesquisas mantém-se na predisposição da mundialização da universidade pública no Brasil.

Silva Júnior (2017, p. 23) discute o regime de predominância financeira no papel da universidade na pesquisa e produ-

ção do conhecimento ao investigar e afirmar a hipótese de que a “internacionalização referida é um movimento de mundialização da educação superior organicamente articulada à mundialização do capital”. Esta afirmação pode ser também justificada ao analisar que no Estado de São Paulo (incluído universidades federais, estaduais e privadas) o dispêndio em pesquisa é muito mais acentuado em relação aos outros estados do país, em síntese, por maior investimento empresarial.

Tabela 4 – Comparação dispêndio em pesquisa, 2015 (em bilhões)
Dispêndio total no Brasil x Dispêndio Brasil sem estado de São Paulo

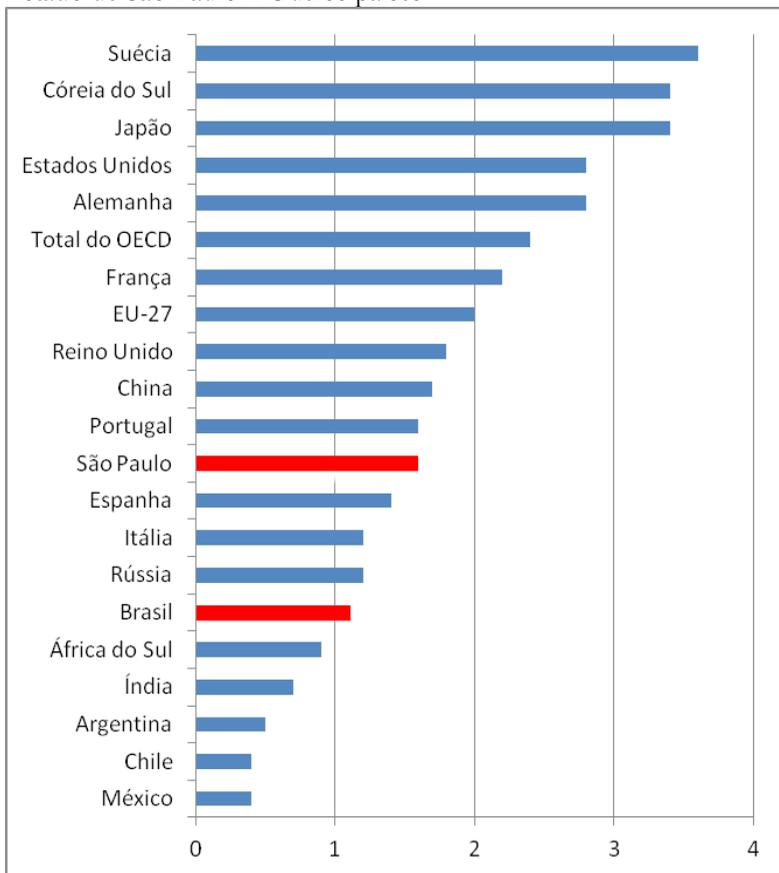


Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores C&T, MCTI, FAPESP.

Estes dados refletem o incentivo em pesquisa e inovação intensificada no Estado de São Paulo. A modificação estrutural na graduação e pós-graduação para que se expanda este investimento para outras regiões do Brasil é debate constante no meio acadêmico, ora por análise de valores por meio de agências de fomento, ora pela adesão e busca de parceiros privados, ora pela necessidade de apoio que é concedido por muita dificuldade via fundo público.

Tabela 5 – Comparação Dispendio P&D, 2016 (% PIB)

Estado de São Paulo x Outros países



Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores C&T, MCTI, FAPESP.

Verifica-se na tabela 5 a comparação do dispendio total em pesquisa no estado de São Paulo em percentual/PIB sobre o investimento em outros países, comprovando o quão e como o Estado sustenta a maior parte da média brasileira, financiado por corporações nacionais e internacionais nos centros de pesquisa, desvinculado da realidade das universidades estaduais e federais do restante do país. De acordo com a pesquisa de inovação – PINTEC/IBGE⁶ de 2011–2014, no estado de São Paulo 14.787

⁶ Pesquisa de Inovação – PINTEC/IBGE, disponíveis em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao/9141-pesquisa-de-inovacao.html>>

companhias estão trabalhando em inovação com parceria as universidades federais, estaduais e institutos de pesquisa como USP, UNICAMP, UFSCar, EMBRAPA etc. Em dados de 2013, São Paulo usou 10 vezes mais recursos estaduais do que o estado do Rio de Janeiro em dispêndios e 25 vezes mais do que os estados de Minas Gerais, explicitando seu cenário de pesquisa atrelado à esfera econômica.

A educação no Brasil da básica a superior é direta e indiretamente penalizada estruturalmente e pedagogicamente pela falta de recursos em inovação e pesquisa, causando um efeito dominó nas pedagogias e ciências, porque uma falha estrutural no processo de formação do professor ou do profissional em ciência culmina em inconsistências no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, inclusive na prática real no cotidiano empírico do indivíduo formado, por exemplo, foi acumulada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) uma dívida de aproximadamente R\$ 70.000.000,00 nos anos de 2.015 e 2.016 que segundo Junior e Moura (2017, p. 2) “esses recursos são muito superiores aos que CNPq e Finep juntos concederam para o financiamento à pesquisa” no mesmo período. E complementam:

A geração de conhecimento, tecnologia e inovação é cada vez mais importante como motor da economia, produzindo riqueza e até mesmo reduzindo gastos. O estrangulamento da pesquisa equivale a matar a proverbial galinha dos ovos de ouro. Acrescente-se a isso o fato de que certas pesquisas, apesar de sua relevância social, dificilmente serão financiadas pelo setor privado. A área de Saúde Coletiva, por exemplo, por sua própria natureza, só subsiste com o financiamento público, e esta é uma área que tem historicamente prestado serviços relevantes à população brasileira. (JUNIOR; MOURA, 2017, p. 2)

A incógnita maior sobre este quadro da pesquisa do Brasil fora do estado de São Paulo é se há precarização proposital do governo federal e dos estados, se justificando pela crise econômica, fazendo com que as universidades se inclinem por mais parce-

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/industria/pintec/2011/default_xls.shtm> Acesso em 15 de janeiro 2018.

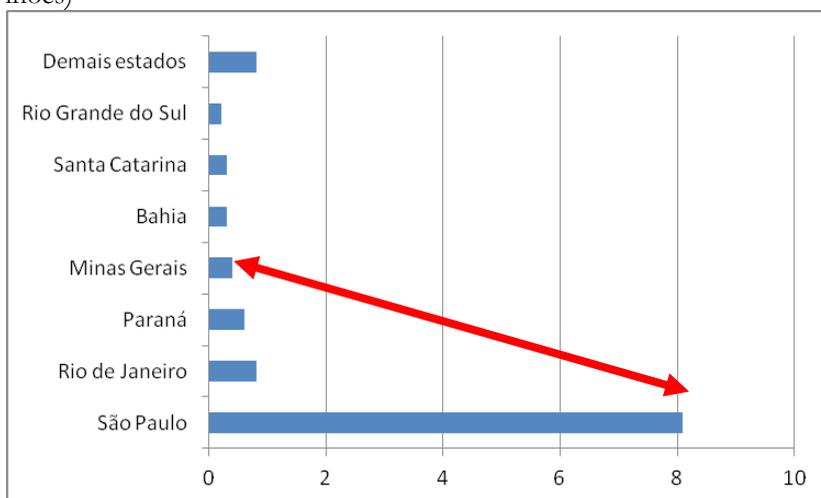
rias com o setor privado, alavancando a aproximação dos grupos de pesquisa às regras da mercantilização. Deste modo ao acentuar o abeiramento empresa x universidade, surge outro amplo debate do trabalho científico acadêmico em todo seu efetivo (professor pesquisador, graduando, pós-graduando, pesquisador etc.), qual função social e para qual finalidade os projetos estarão destinados – lucro, patente ou sociedade?

Para Chaves, Mancebo e Maués (2006):

Todo esse clima é muito mais intenso e ocorre com muito mais frequência porque também há um assédio para que se produza conhecimento que se relacione diretamente à produção ou à capacidade das empresas – mediante a inovação tecnológica e por meio do conhecimento técnico-científico que a torna possível – intensificarem a concorrência capitalista em proveito próprio. (CHAVES; MAN-CEBO; MAUÉS, 2006, p. 50)

Esse modelo de acumulação de conhecimento e de produção em pesquisa por meio dos trabalhos nos grupos de pesquisa ultrapassa o cerne acadêmico e transnacionaliza a educação superior em virtude do avanço tecnológico, modelando-se às leis do mercado. É uma tendência que se ancora no fato da prática da mercantilização do conhecimento pelo favorecimento da produção de ciência sem priorizar todos os públicos e pelo dispêndio privado as sabedorias são introjetadas na lógica mercadológica. Essa disposição intensifica-se em momentos de crises econômicas e estratégias são elaboradas com muita atenção, por exemplo, na inovação tecnológica visando lucro e equilíbrio econômico, sendo a educação superior um caminho e solução para as instabilidades financeiras ocasionadas pelo inconstante cenário econômico mundial. E não menos importante do que o incentivo à pesquisa e inovação nos centros acadêmicos, sob a lógica do mercado, outros níveis de educação são observados e estão no radar da esfera pública como alvo de contribuição à economia, como é o caso da reforma do ensino médio, tendo na pasta de seu projeto o aumento do ensino técnico aos estudos do jovem, configurando-o para ser um agente econômico.

Tabela 6 – Dispendio em P&D com recursos estaduais, 2013 (R\$ bilhões)



Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores C&T, MCTI, FAPESP.

Esta discrepância entre os estados não ocorre somente no dispendio em pesquisas, mas sua financeirização se localiza em foco de São Paulo pela industrialização nela se encontra e pelo movimento econômico que tange seu comércio, fazendo com que o esforço de outras regiões para desenvolver pesquisas apelem predominantemente pelo fundo público.

A financeirização das pesquisas com maior uso do fundo privado expõe a deficiência brasileira em organizar seu orçamento e dedicar valores que sustente a pesquisa nacional, quiçá a educação geral, da base primária, fundamental ao superior. Com base no estudo da Education at a Glance, da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é um dos países que menos investe em educação, com investimento por aluno abaixo de países como Luxemburgo, Lituânia e Portugal.

Produção do conhecimento na realidade pós-impeachment

Não isoladamente, o campus sede da Universidade Federal de São Carlos em parceria com diversas outras instituições da região, por meio dessas contribuições fazem da ciência e educação, um alvo permanente da atenção de muitas corporações, integrando os alunos no diálogo com o mercado favorecendo a comunicação do jovem pesquisador com a indústria. O mesmo ocorre com outra importante universidade na mesma cidade, a USP. Muitos projetos em ambas as universidades são financiadas por agências de fomento, valorizando o trabalho o acadêmico e permitindo que cursos de diversas origens possam gerar conhecimento sem almejam patentes, porém, dentro da plena tendência no sistema capitalista, estas universidades estão integradas à potência indutora comercial. Isso não é um problema quando se pensa na objetividade da universidade e destino de seus estudantes, mas ao diminuir a erudição nas sapiências nos projetos pedagógicos dos cursos, o efeito é contaminante, principalmente quando cortes de verbas fazem parte do cotidiano não só das universidades estatais brasileiras, mas também de todo organismo que abrange a educação no país.

Neste cenário, observam-se reformas inclinadas para o mercado de trabalho no caminho de produção de novos agentes econômicos, por exemplo, o novo ensino médio, com pautas que desprivilegiam os debates e o senso crítico nas escolas para aperfeiçoar os estudantes à nova conjuntura profissional, realidade munida do aumento do trabalho terceirizado em razão das manobras políticas pós-impeachment, nova pasta organizada na descontinuação do plano de governo de Dilma Rousseff, conhecido como “Ponte para o futuro”. Conforme Mancebo (2017):

Em termos bem gerais, “Uma ponte para o futuro” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para

a venda do patrimônio nacional. Relacionados a esses princípios mais amplos, são propostos: um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira. (MANCEBO, 2017, p. 880)

A UFSCar, não somente nos departamentos de engenharia de materiais e química com seus grupos de pesquisa, se vê obrigada a se financiar com um valor pequeno que vem do fundo público e, muitos dos professores pesquisadores vendem seus serviços de pesquisa superqualificados, provando a aproximação da instituição do setor econômico e adequando-se à cadeira produtiva estadual, federal e internacional, intensificado com a diminuição das verbas e cortes em pesquisas que estão acontecendo em todo o território nacional, promovendo então a aproximação da universidade estatal brasileira com a iniciativa privada, gerando mais resultados para novas patentes e produtos comercializáveis em vez de conhecimentos científicos que contribuam para a sociedade.

Na matéria⁷ publicada no jornal *El País*, em dezembro de 2017, indica que houve corte em quase metade das verbas em ciência no Brasil, afetando pesquisas sobre o vírus zika e tratamento do câncer, no mesmo texto, baseado nos indicadores do Ministério da Ciência Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) de 2017, é informado que foi realizado corte de 44% do orçamento previsto para o ano da notícia, ocasionando a descontinuidade de pesquisas e colocando em risco trabalhos reconhecimentos e publicados internacionalmente, por exemplo, os estudos sobre microcefalia, trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Estes cortes afetam não somente o projeto em si, mas também nos pesquisadores envolvidos, a maioria deles são alunos de graduação e pós-graduação, bolsistas em pesquisa que colaboram com os coordenadores dos trabalhos. Na UFSCar, a diminuição do repasse de verbas afetou estes bolsistas, inclusive os pes-

⁷ EL PAÍS. BETIM, Felipe. Corte de quase metade das verbas em ciência compromete pesquisas de zika até câncer. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/27/ciencia/1511806311_065202.html> Acesso em 25 de fev 2018

quisadores que passaram a procurar por recursos alternativos para continuarem seus projetos. No portal G1, em agosto de 2017, foi publicado na matéria⁸ “*Diminuição do repasse de verbas e corte de bolsas devem afetar pesquisas na UFSCar*” expondo o quão os cortes podem e estão afetando as pesquisas na instituição que encontra como solução para investimento o dispêndio privado.

O orçamento aprovado pelo governo federal para custeio e investimento da UFSCar caiu 13,5% do ano passado para este ano. Como se não fosse o suficiente, nem todo o dinheiro aprovado poderia ser gasto e mais 15% do dinheiro para custeio e 40% da verba para inovação foram barrados.

Este é o resultado do primeiro ano da nova gestão presidencial, envolvida em diversos escândalos de corrupção, protagonizando um dos maiores sucateamentos da educação no país, elevando a pauta da privatização das universidades públicas, sob a supracitada tendência da mercantilização do ensino superior.

Considerações Finais

Sem rejeitar a possibilidade de um levante progressista à nova eleição, os rumos da pesquisa e da produção do conhecimento no Brasil tendem a se intensificarem cada vez mais sob a lógica do mercado mundial. A financeirização do ensino superior estimulada e induzida por grandes corporações são fundamentais para a ciência em todos os níveis, porém cabe ao governo fazer destas parcerias novas formas de investimentos que consolide uma realidade em que a pesquisa não se destine prioritariamente à produção de patentes e conhecimentos para fins privados.

Concordamos com Saviani (2010) que a educação não é o único determinante das transformações sociais, mas ela é uma das mais importantes potências que impulsionam movimentos que efetivamente rompem com hegemonias e integram todos sujeitos às sapiências da humanidade, ou seja, não se pode somente fabri-

⁸ G1. Diminuição do repasse de verbas e corte de bolsas devem afetar pesquisas na UFSCar. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/diminuicao-do-repasse-de-verbas-e-corte-de-bolsas-devem-afetar-pesquisas-na-ufscar.ghtml>> Acesso em 25 de fev 2018

car conhecimento, deve-se compartilhar e aprimorar o conhecimento.

Quando se internacionaliza e industrializa o conteúdo acadêmico, a universidade passa por ressignificação do seu papel social valorizando mais o mercado, protagonizando a pesquisa no ensino superior para fins lucrativos. A resposta para a união dos dispêndios público e privado é ampla, complexa no sentido de que os países hegemônicos ditam os rumos da pesquisa e países como o Brasil se lança para captar recursos e colaborações a fim de ter investimento necessário para desenvolver sua ciência. Mas também é necessário entender que muitas outras áreas, como as humanidades fazem parte do processo histórico global e necessitam de atenção aos seus pesquisadores que por muitas vezes não conseguem verbais às suas pesquisas, sendo que Estado reorganiza a pós-graduação de forma mediada pela Capes e pelo CNPq. Estas agências buscam, de forma articulada, fazer da pesquisa um elemento central para a produção de um conhecimento orientado para a valoração do capital (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 175). Por fim, há de considerar que a problemática da educação superior brasileira é decorrente de um conjunto profundo de problemas – de corrupção a más intencionadas internacionalizações, que atrai o pesquisador nacional que vai produzir conhecimento não para o seu país, mas para uma marca global.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. **Sinopse estatística do ensino superior**. Brasília, 1996.

BRITO CRUZ, Carlos Henrique de. **University – Industry relations in Brazil**. International Association of Universities, IAU Horizons Magazine. Vol. 14 n^o1, April 2008, págs. 18–21

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. In **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil vol. 18, núm. 54, julho–setembro, 2013, pp. 761–776

CHAVES, Vera Lúcia Jacob, MANCEBO, Deise, MAUÉS, Olgaíses. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 37–53, 2006. Editora UFPR

JUNIOR, Kenneth Rochel de Camargo, MOURA, Egberto Gaspar. **A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil.** Cad. Saúde Pública. Editorial, 2017

MANCEBO, Deise. **Crise político-econômica no Brasil: Breve análise da educação superior.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 141, p.875–892, out.–dez. 2017

PAMPLONA, João Batista, YANIKIAN, Viviane Paes Macedo. O sistema federal de financiamento à inovação no Brasil. In **Pesquisa & Debate**, SP, volume 26, número 1, pp.35–72, jan–mar 2015

DEMerval, Saviani. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, pp. 13–36

SGUISSARDI, Valdemar, João dos Reis, SILVA JÚNIOR. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação.** Maio. Jun. Jul. Ago. N.º 29, 2005, págs. 05–29

_____, Valdemar, João dos Reis, SILVA JÚNIOR. **Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente.** Espac. blanco, Ser. indagaciones, Tandil, v. 23, n. 1, jun. 2013

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação.** Set. Out. Nov. N.º 24, 2003, págs. 78–94

_____, João dos Reis. Produção do conhecimento imediato, mercantilização institucional e fundo público sequestrado. **Revista Espaço Acadêmico**, n.º 106, Março de 2010

_____, João dos Reis. **The New Brazilian University: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** / Projeto Editorial Praxis. 1.ed. Bauru: 2017

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO À LUZ DA TEORIA MARXISTA¹

Maria da Penha Feitosa

Introdução

O tema do presente texto foi escolhido após cursar a disciplina “Educação, trabalho e transformações sociais”, ministrada pelo professor Carlos Lucena, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Durante a disciplina tivemos a oportunidade de aprofundar estudos sobre teoria do conhecimento e materialismo histórico e dialético que, devemos dizer, constituíram grande contribuição para nossa formação enquanto estudantes do doutorado e trabalhadores da docência pelas leituras e as ricas discussões realizadas dentro e fora da sala de aula.

Nosso objetivo no presente texto é fazer uma breve reflexão acerca do Trabalho Docente no contexto de reprodução ampliada na nova hegemonia do capital à luz do escopo teórico trabalhado na disciplina, sem a pretensão de esgotar todos os olhares e possibilidades que o tema requer, mas discutir questões como: o trabalho docente produz valor e sofre subsunção ao absorver as mesmas determinações objetivas e subjetivas impostas ao mundo do trabalho na contemporaneidade? Podemos caracte-

¹Reflexões acerca do Trabalho Docente, a partir do escopo teórico trabalhado na disciplina Educação, trabalho e transformações sociais, ministrada pelo professor Dr. Carlos Lucena. Carlos Lucena é 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).

rizar a presente análise como um estudo bibliográfico, de natureza exploratória, numa abordagem qualitativa, no qual foram consultados autores como Lucena et al, Marx e Engels, Duarte, Saviane, Mészáros, Ferraz, Oliveira e outros, tendo como base metodológica o materialismo histórico e dialético.

Vivemos situações políticas e econômicas no Brasil nas quais se torna imperativo refletir sobre os acontecimentos diante da rapidez e da simplicidade com que se apresentam. Enquanto atividade que se ocupa da formação, tanto da atual como das futuras gerações, o trabalho docente em todos os níveis passa por transformações, na mesma esteira do que acontece no mundo trabalho, transformações que por si só já justificam um olhar mais atento aos desdobramentos e implicações na vida de todos os trabalhadores e trabalhadoras.

A intenção é que possa contribuir para uma compreensão dessa realidade, também para se discutir mais as condições do trabalho docente, diante da vasta bibliografia que as caracterizam como condições que não atendem nem os anseios do trabalhador docente², tampouco os sonhos daqueles que estão em processo de formação. Formação aqui entendida na sua integralidade, que forma o indivíduo capaz de pensar com lógica, capaz de ter autonomia moral, que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do planeta; pessoas criativas, participativas e críticas³. As provocações e desafios estão postos e de forma crescente.

O que o mundo jurídico, das políticas de Estado e de governos reservam aos trabalhadores são reformas educacionais, regulações, ordenamentos jurídicos, linguagens, conceitos e sentidos de sociabilidades geradores de um novo *ethos* do trabalho, um *ethos* voltado para a expansão da lógica mercantil subsumido na

²A opção pelo conceito de **trabalhador da docência ou trabalhador docente** se dá por uma tentativa de aproximação dessa categoria de trabalhadores aos trabalhadores de um modo geral, por compreender que todos são parte de uma mesma realidade que afeta a todos indistintamente.

³Ver TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. IN: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, N.8, p. 9-21, 2006

linguagem, nos conhecimentos produzidos, na própria absorção dos discursos hegemônicos de modernização das estruturas como algo bom para “todos indistintamente”. Um pensamento responsável pela visão fragmentada da realidade social comprometedora da visão de totalidade.

Enquanto continuarem no ar perguntas e discussões focadas em problemas singulares desvinculados da totalidade que as engendram, a compreensão ficará prejudicada, pois fragmentada. Questões como: por que sistemas de ensino organizados para formar humanamente pessoas produzem divisão e desigualdades, contradições e desrealizações? O que gravita em torno e o que emerge das reformas educacionais, assim como dos modelos organizacionais e técnicas de racionalização do trabalho? Por que o frágil interesse por algo que tem tanto a nos dizer, pois envolve boa parte do nosso tempo? Qual modelo de racionalidade está posto para que abracemos esse formato “definitivo” e com naturalidade? O que poderia nos potencializar para compreender questões tão próximas fisicamente, porém, tão distante como se não tivessem nada a dizer? Como subjetivamente operamos a nós mesmos em um espaço tão complexo das relações de produção e na docência, mas simplificado pelos discursos ideológicos?

Organizamos o presente texto em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos tópicos da teoria marxista, numa visão filosófica de trabalho, com elementos para compreensão da problemática em debate a partir da concepção ontológica de trabalho em Marx. Na segunda, discutimos os modelos de inovações organizacionais e técnicas e seus reflexos nas condições de trabalho. Na terceira, tratamos do trabalho docente no contexto da nova hegemonia do capital para reprodução ampliada do capital, apresentando elementos para reflexão sobre as determinações objetivas e subjetivas responsáveis pela precarização no trabalho docente. Na sequência iniciaremos apresentando uma concepção de trabalho a partir de uma visão filosófica, para, posteriormente, tratar do trabalho enquanto criador de riqueza⁴.

⁴ O trabalho na forma filosófica diz respeito ao trabalho que cria a realidade humano-social; o trabalho em sentido econômico é criador de uma forma específica de riqueza social (KOSIK, 1976, p. 211).

Tópicos da teoria marxista para encaminhamento da análise

Ao iniciar seus estudos, Marx fez uma série de perguntas no intuito de compreender como funcionava o capitalismo no interior das mudanças históricas para além do tempo por ele vivido. Inquietava-o questões como qual o lugar do trabalho, onde se concentrava o resultado da produção, qual o lugar dos trabalhadores na luta de classes. Indo na contramão da teoria liberal, acrescentou às concepções tradicionais sobre trabalho o significado do conceito de força de trabalho na relação homem e natureza.

Para Marx, o que interessava saber era qual o significado e o lugar do complexo de coisas úteis criadas a partir do advento do capitalismo pela relação entre ser humano e natureza e que resultava na produção de coisas para atender a interesses que se contrapunham aos interesses de quem as produzia. Inquietava-o como era que a burguesia, enquanto classe dominante e detentora dos meios de produção, não só invertia o próprio significado de útil, antes ligado ao atendimento de todas as necessidades vitais dos seres humanos, uma vez que para ele a utilidade está na própria noção de natureza, como controlava todo o processo de mediação ser humano e natureza extraindo o útil para os seus próprios fins.

Um pensamento bastante presente na obra desse grande filósofo e que expressa a dimensão ontológica de trabalho, assim como a concepção materialista da história, está expresso na sua concepção de homem e natureza e na relação entre ambos. A primeira premissa do seu pensamento sobre a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos vivos. Os homens precisam estar vivos para suprir suas necessidades de comer, beber, dormir, ou seja, relacionar-se com a natureza para dela retirar as condições de sua existência. Na concepção de Marx, a natureza sofre intervenção tanto do ser humano como de outros animais, mas há uma profunda distinção entre uma e outra intervenção e o que diferencia uma intervenção da outra é que os outros animais agem por instinto, ou seja, não depositam nas suas ações o pen-

sar, o antever. A aranha, ao fazer a teia, não projeta nela um produto útil para sua existência. O ser humano transforma a natureza por meio do trabalho e de forma pensada, ou seja, antes de criar coisas uteis para sua sobrevivência, já pensou em como criá-las. Concebe o trabalho, portanto, como criador de humanidade. Para ele, “o trabalho é, antes de mais nada, um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a natureza através da sua própria ação”⁵.

Ao conceber o trabalho como potência criadora de humanidade, Marx apresenta uma forma de trabalho que pertence exclusivamente ao humano, diferente do trabalho realizado pelos outros animais. Ao transformar a natureza pelo próprio trabalho o ser humano distancia-se das formas simples de vida, difere-se dos outros animais porque pensa antes de fazer. Ou seja, no fazer humano há uma intencionalidade e por trás da intencionalidade estão a vontade e o objetivo, ou seja, algo a ser alcançado. Mas não é só isso, o ser humano, segundo Marx, ao transformar a natureza

Põe em movimento as forças da Natureza que pertencem à sua corporalidade - braços, pernas, cabeça e mão – para se apropriar da matéria da Natureza numa forma utilizável para a sua própria vida. Ao actuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele a ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza. Desenvolve as potências nela adormecidas e submete o jogo das suas forças ao seu próprio domínio (1867, p. 2-8)

Dessa forma, a mediação entre ser humano e natureza, que chamamos de trabalho, transforma as sociabilidades, ao tempo em que transforma o próprio ser humano pelo mesmo processo, na produção e reprodução ininterrupta das condições materiais de existência. Ao controlar a natureza em atendimento das suas necessidades, pelo trabalho, o ser humano transforma-se e espalha vestígios de humanidade nos mais singulares objetos, espaços e coisas. Uma simples semente já apartada da árvore que

⁵ Ver Marx, Karl. O Capital (1867) – Crítica da Economia Política, Processo de Trabalho - Edições Avante, 2017.

lhe deu vida desvincula-se da natureza ao ser manipulada pelas mãos humanas que a colheram transformando-se em matéria prima. Portanto, em todos os lugares estão as marcas da natureza transformada pelo trabalho humano, ao que chamamos de cultura.

Dentre as categorias utilizadas por Marx para compreensão da realidade está a categoria da totalidade⁶. Mas para discutir a totalidade, ele lança mão do singular, que é a mercadoria. Para ele, é através dessa forma singular de condensação da força de trabalho que o capitalismo transforma o caráter útil das coisas em valor de troca e o transporta para a mercadoria. O útil é o valor de troca que a mercadoria passa a ter. Mas a mercadoria não é só o resultado da mediação entre ser humano e natureza que a burguesia controla, ela traz em si o desdobramento do esquema que transforma trabalho concreto em trabalho abstrato, sendo o trabalho abstrato a expressão mais completa do metabolismo do capitalismo para se garantir em movimento ascendente.

Para explicar como se dá essa transformação e o que advém desta, Marx retoma o significado da relação ser humano e natureza. Se se diz que o que firma a espécie humana é a mediação que esta estabelece com a natureza, logo, em se retirando ou controlando essa mediação para fins que não sejam os de suprir as necessidades vitais dos seres que a controlam por meio do trabalho, provoca-se o primeiro processo de distanciamento do ser humano e sua humanização, enquanto se retira deste o que o afirma enquanto espécie humana.

Na explicação desse ponto, Marx afirma que, na primeira fase do capitalismo, que é a fase da manufatura, o capitalista dono das manufaturas, para arrancar o que investiu na compra das máquinas de forma que sobre para que ele possa acumular e investir em mais máquinas, passa a comprar dois tipos de mercadoria, as matérias-primas e a força de trabalho concreto de um número considerável de artesãos que a partir daí abandonam o trabalho individual, concreto, e passam a trabalhar coletivamente, ou seja, de forma abstrata. O trabalho abstrato não permite que o produto final do trabalho seja reconhecido pelo trabalhador indi-

⁶Ver CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. Revista Outubro, nº 15 - 2017

vidualmente. Para Marx, são marcas indeléveis que vão caracterizar o trabalhador abstrato pelo resto da vida. Alienação e estranhamento ocorrem quando o que é produzido está distante de quem o produz e o de estranhamento quando o trabalhador não reconhece o que produziu como produto do seu trabalho. A sub-sunção da força de trabalho se dá nesse processo de coletivização da produção para determinados fins.

Ao produzir alienação e estranhamento, o trabalho abstrato produz também um outro distanciamento, o da essência dos fenômenos sociais, colocando em seu lugar uma aparência. Esta será responsável pela conformação de grande massa de trabalhadores às condições de alienação e estranhamento a que são submetidos na sociedade capitalista. Independentes do modo de produção, o que a massa de trabalhadores deseja é ser feliz na medida que supre suas necessidades. No entanto, raríssimas pessoas estão felizes no trabalho. Não pelo que fazem, mas pelas relações que no mais conseguem manter.

Para compreender o modo de produção das riquezas em cada época, tem-se que o modo de produção é um conjunto de elementos que permitem interpretar a sociedade como ela é. O primeiro elemento é o espacial, diz-se, o desenvolvimento tecnológico, por exemplo, não é homogêneo no mundo. Segundo elemento é histórico, ou seja, as transformações seguem o movimento da história em um ir e vir constante. O terceiro elemento é estrutural, que pode ser desdobrado pela cultura, pela política, pela educação, pelas formas produtivas ou pela economia.

O espaço mundial se mostra bastante heterogêneo, no qual o desenvolvimento das forças produtivas não se dá de forma compacta, tampouco iguais. Em relação à história, já dialogando com as duas correntes que marcaram o pensamento filosófico contemporâneo, para o Positivismo, o passado é uma mera causa, o que interessa é o presente e o que a sociedade pode ser no futuro. Nessa concepção, a história se mostra linear e cada época tem um significado em si mesmo. A escrita da história se dá por um processo narrativo e descritivo vendo as sociedades caminhando em um único sentido.

No materialismo histórico e dialético, o presente é o conjunto das contradições do passado. Quando Marx diz que a anatomia do homem é a chave para conhecer a anatomia do macaco,

ele está simplesmente dizendo que se as sociedades negarem que a escravidão existiu, como vão compreender o racismo na contemporaneidade? Mas o presente também é dialético e no pensamento histórico e dialético, ele é resultado das contradições ou acomodações verificadas no passado e nesse conjunto das contradições está posto o movimento de aceitação e negação, processo de lutas entre o aceitar e o negar, que vai se dar pela luta de classes, retomando aqui outra categoria utilizada por Marx para explicar o movimento da sociedade. Nas análises dialéticas, remete-se a uma interpretação de cunho materialista e não a nenhuma questão metafísica. Nessa análise estão impressas as condições materiais em que os trabalhadores vivem e trabalham.

O segundo ato de negação se dá pelo movimento dos trabalhadores na luta pela vida e em rechaço ao primeiro ato, aquele que nega a vida ao não garantir, pelo trabalho, acesso ao que é essencial para a existência. A instrumentalização da formação da consciência dos trabalhadores se dá nesse segundo momento. Neste vem implícito o conceito de solidariedade humana. Ao reconhecer-se a si e a sua forma de estar no mundo e, para além de estar no mundo, reconhecer as condições objetivas de vida e trabalho a que estão sujeitos, se dá o segundo ato de negação, estabelecendo-se a luta de classes. Eis, portanto, a dialética. A partir dos dois movimentos contraditórios, gera-se uma outra realidade como resultado da transformação que se dá pela contradição gerada da negação da negação.

No tópico seguinte mostraremos como o primeiro movimento de negação nem sempre precisa da força do Estado; ele se dá na maioria das vezes recheado de conteúdo ideológico para cooptação de vontades. Veremos como na proporção em que ocorre o desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista cresce a preocupação das classes dominantes em montar estratégias e planos para a racionalização do tempo e intensificação do trabalho com vistas à reprodução ampliada de capital. Essa tem sido a lógica ao longo de toda a história do capitalismo.

Inovações organizacionais e técnicas e suas implicações nas relações de produção e na vida dos trabalhadores

Com as inovações organizacionais e técnicas que ficaram conhecidas como fordismo e taylorismo, o trabalho sofre contínuas modificações com vistas a garantir a racionalização do tempo de trabalho para ampliação do capital⁷ em nível mundial. Foi assim que os princípios de administração e rotinização praticados por Taylor, na fábrica de Midvale Stead Company (EUA), onde iniciara os estudos sobre uma nova racionalidade dos tempos de trabalho, em 1881, revolucionaram a produção de mercadorias e o processo de reprodução ampliada do capital ainda em finais do século XIX.

Em 1913, Henri Ford, já conhecedor da experiência taylorista, introduz outras inovações, também com os mesmos objetivos, ou seja, a racionalização do processo de produção para garantir a reprodução ampliada de capital. Em sua fábrica de automóveis, em Highland Park, na Grande Detroit, EUA, ele introduziu a linha de montagem com esteira, o uso de máquina ferramenta, a burocratização e a centralização das estratégias da empresa capitalista. A diferença com o modelo anterior foi a introdução de um tipo de relação salarial que aumentava significativamente a remuneração salarial do trabalho, dando margem a aumento do consumo. Este modelo, além de inundar o mercado de

⁷O **capital** é uma categoria complexa, com múltiplas expressões. Podemos dizer que ele é o *valor em movimento*, cujo processo de valorização, em seu andamento frenético e desesperado, cria (e recria) a sociabilidade moderna. Ou seja: o capital é uma forma social, à primeira vista muito mística, que transforma todo conteúdo concreto da produção da riqueza social que surge como *mercadoria*, numa forma abstrata de riqueza - a *forma dinheiro*. Dinheiro que se valoriza. Que cria mais dinheiro. Que almeja, com intensa e incansável pressão, “fazer” mais dinheiro. E que, sob as condições da mundialização do capital, tende a se autonomizar, sob a forma de *capital financeiro*, cujo fluxo contínuo tende cada vez mais a desprezar as restrições de tempo e de espaço. (HARVEY, 1992 apud ALVES, 1999).

mercadorias, permitiu o consumo exacerbado de produtos fabricados, isso pelo tipo de relação salarial que demandava. Com isso, segundo Ferraz (2008) “padronizava-se e simplificava-se a fabricação de mercadorias, barateava-se o seu preço e o consumo crescia, como em nenhum outro momento da história do capitalismo até então”.

Uma outra inovação ocorrida na forma de organização do trabalho na indústria com vistas a acumulação ampliada de capital foi o toyotismo. Também conhecido como acumulação flexível, esse modelo foi aplicado inicialmente no Japão. Sucedeu o fordismo a partir da década de 1970 e se caracteriza por romper com o padrão de produção em massa, que se destacava pela estocagem máxima de matérias-primas e de produtos maquinofaturados. Nesse novo modelo, a fabricação passou a não prezar mais pela quantidade, mas pela eficiência; produz-se dentro dos padrões para atender ao mercado consumidor, ou seja, a produção varia de acordo com a demanda. Com isso, foi implantado o sistema *just-in-time* (em cima da hora) no qual a importação das matérias-primas e a fabricação do produto acontecem de forma combinada com os pedidos dos consumidores, com prazo de entrega a ser cumprido.

Três consequências desse modelo atingiram a organização do trabalho: primeira foi que à medida que a implantação do sistema foi se ampliando no mundo do mercado industrial, ampliou-se a desregulamentação das condições e dos direitos trabalhistas. Ao contrário do fordismo, em que um trabalhador realizava somente uma única função, agora um mesmo trabalhador é responsável por funções diversas, executando-as conforme as necessidades da empresa. Em razão dessa flexibilidade é que ficou conhecido também como modelo de **acumulação flexível**.

Outra consequência foi o aumento das terceirizações no processo de produção, pois se tornou mais barato pagar outra empresa para fazer um determinado serviço do que uma única corporação comandar todo o processo produtivo. Isso ampliou o aumento do desemprego e da formação do exército de reserva de trabalhadores, proporcionando a diminuição média dos salários e o aumento da precarização do trabalho. A terceira, no toyotismo não se trata mais da subsunção clássica físico-técnico, mas de uma perfeita subsunção intelecto-afetiva. Em toyotismo e subjeti-

vidade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global, Giovanni Alves (2006, p. 91) caracteriza isso como subjetividade estranhada, pois esse modelo tem uma capacidade manipulatória muito maior que nos modelos anteriores. No toyotismo não são capturados apenas o fazer e o saber do operário, mas a sua disposição intelecto-afetiva é convocada a cooperar com a lógica do capital. Nessa condição,

E incorreto considerar o toyotismo como pós-taylorismo (ou pós-fordismo). Pelo contrário, é incrementação complexa, no plano da implicação subjetiva, destes dispositivos fundamentais da racionalização do capital. Não é meramente um neofordismo ou neotaylorismo, pois a implicação de manipulação da objetividade/subjetividade da força de trabalho pela lógica do capital possui um caráter qualitativamente novo, não se reduzindo às suas formas pretéritas fundamentais (ALVES, 2006, p.61)

Como novo espírito da racionalização capitalista, o toyotismo age sobre o local de trabalho, subsumindo a subjetividade do trabalhador por meio de mecanismos ideológicos altamente eficazes, como o que provoca o medo do desemprego pelo não cumprimento de metas.

Esse movimento de racionalização da produção com vistas à produção ampliada de capital⁸ não tem cessado ao longo de todo o século XX e início do século XXI, como uma política dos Estados capitalistas e nas últimas três décadas no Brasil como uma política do Estado capitalista incorporando o modelo neoliberal. Os modelos de racionalização implantados nos locais de trabalho geram novas sociabilidades com reflexos na escola e no trabalho docente, tema do qual nos ocuparemos na continuidade da discussão.

⁸ Como **reprodução ampliada de capital** entende-se o movimento que se dá mundialmente e em duas principais frentes: 1 aumento da abrangência e geração de mais-valia pela intensificação do tempo e precarização do trabalho; serviços antes de responsabilidade do Estado garantem espaço para o setor privado ampliando a circulação de capital; 2 mundialização do capital pelo reagrupamento de países de economia planificada em torno da lógica mercantil de produção capitalista.

O trabalho docente nas novas sociabilidades geradas no movimento de reprodução ampliada do capital

Uma vez que o mundo material se dá em condições objetivas e a construção de novas sociabilidades se dá pela transformação da matéria, as transformações no mundo do trabalho no cenário atual fazem surgir novas sociabilidades. Na educação essas novas sociabilidades resultam em uma nova criticidade em relação à escola. Dois conceitos de criticidade podem ser apresentados nessa discussão. O da escola enquanto potencial emancipador; a escola como herança cultural do indivíduo e a escola enquanto instrumento para formação de recursos humanos para atender ao mercado, resultado de uma sociabilidade centrada no individualismo extremo.

Nessa nova criticidade gerada no bojo da nova hegemonia do capital, à escola compete formar pessoas para garantir o movimento constante do capital que permite a sua reprodução ampliada. O emprego, nesse contexto, passa a ser uma dívida da competência individual. Ao trabalhador docente resta a lógica da subsunção da força de trabalho pela intensificação do ritmo, a subdivisão do conhecimento e captura das suas subjetividades à medida em que não se reconhece no trabalho que realiza.

Segundo Borges Netto e Lucena (2016), a instrução da classe trabalhadora era vista por Marx e Engels como um elemento importante para emancipação da classe trabalhadora e trataram a problemática da educação não como algo abstrato e isolado, mas sempre relacionada com as questões da materialidade que vivenciavam (LOMBARDI, 2010; LOMBARDI, 2011 apud BORGES NETO e LUCENA, 2016). Para os autores, “Marx e Engels estavam atentos aos debates educacionais do século XIX acerca da constituição dos sistemas de ensino e sobre a falta e a necessidade de instrução dos filhos da classe trabalhadora; sobre a conotação classista que caracterizava a escola capitalista” (2016, p. 55). Afirmam ainda que, 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 (p. 56)

Assim como ocorre no sistema de produção, no qual a subsunção ampliada captura pelo “bom discurso” a subjetividade do trabalhador, a educação sofre também a negação quando em vez de formar para o desenvolvimento das potencialidades criativas, desempenha o papel de reprodutora dos valores que sustentam a reprodução do capital pela transplantação dos princípios gerenciais mercadológicos da empresa capitalista para as instituições educativas, às quais são exigidas eficiência e racionalidade, meritocracia e flexibilidade de currículos e de direitos dos trabalhadores. Como pontua Marx (2008b) apud Borges Neto e Lucena (2016, p. 65), “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. Assim é que a implantação de inovações organizacionais, das quais trataremos no próximo item, caminham *pari passu* com os sistemas educacionais provocando a (des)realização do objetivo educativo na medida em que o trabalho docente incorpora a racionalidade capitalista.

Como o trabalho docente incorpora a racionalidade capitalista e o controle da vida pelo capital

Mesmo não tendo teorizado sobre subjetividades em uma única obra, Marx e Engels (2007) consideram o trabalho alienado

no capitalismo como uma forma de expropriação da subjetividade e isso se dá no nível da imaterialidade das coisas, no momento em que o trabalho alienado desrealiza o trabalhador submetendo-o a produzir algo exterior às suas necessidades. Como na sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que o produz, isso se dá

A tal ponto aparece a realização do trabalho como desrealização do trabalhador, que este é desrealizado até chegar a morrer de fome. A objetivação aparece a tal ponto como a perda do objeto que o trabalhador se vê privado dos objetos mais necessários não somente para a vida, mas inclusive para o trabalho. Mais do que isso, o próprio trabalho converte-se num objeto do qual o trabalhador só pode se apoderar com o maior esforço e com as mais extraordinárias interrupções (Marx, 1985, p. 106)

Como o produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada e não há outra forma de o trabalhador manter-se vivo senão pela venda da sua força de trabalho, sendo esta de propriedade de outros, o trabalhador submete a si mesmo à lógica dessa apropriação no mundo da cultura, cultura vista aqui como tudo que o ser humano produz de material e *imaterial*. Ao se submeter a essa lógica, o trabalhador exterioriza no seu fazer o que para ele é vital para manter as condições imediatas da sua existência, embora essas condições gerem não a sua realização e formação humana, mas a realização de outros, não a efetivação da sua individualidade, mas a realização de projetos de outros.

Dessa forma, o trabalhador se efetiva não pelo que o completa, mas pelo que o desrealiza, não pela potencialização das suas subjetividades, mas pela subsunção destas. Para o trabalhador, esta é a condição imediata de produção da vida; é o que lhe garante a existência, seja em qual fase de desenvolvimento estejam as forças produtivas na sociedade de classes. Porém, como assegura Marx (1985, p. 107 – 108) apud Saviani e Duarte (2010, p. 426-427),

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir,

quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais é elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais civilizado é seu objeto, tanto mais bárbaro é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais despiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador.

Isso ocorre porque, segundo Marx (1985, p. 108-109) apud Saviani e Duarte, (2010, p. 428).

Primeiramente, que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito.

Se o trabalho é a única condição de o trabalhador efetivar sua individualidade e no capitalismo o trabalho atende necessidades exteriores ao trabalhador, e é nessas condições que ele tem que vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a existência, o trabalhador não efetiva sua individualidade, aliena-se do seu trabalho e o seu trabalho se torna alienante. Segundo Saviani e Duarte, significa dizer que

Para continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade (SAVIANI e DUARTE, p. 429)

Segundo os autores, trata-se de uma cruel inversão, na medida em que o trabalhador vende a atividade vital que o aproxima da essência historicamente formada do gênero humano, que pode se transformar em riqueza da individualidade, ele aliena-se do seu trabalho assim como da sua própria individualidade, uma vez que “na forma da atividade vital reside o caráter dado de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade livre, consciente, é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece somente como meio de vida” (MARX, 1985, p. 111-112 apud SAVIANI e DUARTE, p. 429)

Mas essa relação de exterioridade, segundo ainda os autores (idem) não é intrínseca à atividade de trabalho; ela acontece no trabalho em condições de alienação. Significa dizer que a superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho, pois, como já foi dito, este é condição de vida, “ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano” (idem), ou seja, transformando a atividade vital em atividade autorrealizadora.

Na medida em que o capital impõe condições desumanizantes de existência, ele fomenta a alienação, que, segundo Marx, é quando o trabalhador é distanciado do que produz, isso se acirra quanto mais se desenvolvem as forças produtivas e o estranhamento, quando o trabalhador desconhece o produto do seu trabalho.

Nessas condições, o próprio produto da ciência se torna estranho à maioria quando parte significativa do gênero humano não tem acesso a ele, incluindo-se aí o acesso à cultura elaborada, vista como o saber acumulado ao longo da existência humana.

Ao tratar da precarização do trabalho docente como um fenômeno das mudanças estruturais do modo de produção capitalista, Ferraz (2008) aponta três determinações interligadas. A primeira delas é a determinação estrutural que engendra uma nova fase no padrão de acumulação do capital. A segunda se refere à tradução desta tendência mais geral no processo de trabalho e de como ele passa a ser mais exigido para dar conta de mais acumulação. A terceira determinação tem a ver com as implicações político-ideológicas e culturais que o fenômeno produz no processo de constituição dos trabalhadores em classe, especificamente em uma parcela importante dessa classe, que são os trabalhadores da docência.

A burguesia, além da subsunção material do trabalho, apresenta outro projeto social, um que pretende trabalhadores mais adequados a formas atuais de valorização de capacidades que preencham as necessidades do mercado⁹. Para o autor, isso

⁹ O termo **Mercado** é a palavra que surge hoje para designar pudicamente a propriedade privada dos meios de produção; a posse de ativos patrimoniais

ocorre não somente no nível técnico, mas também na dimensão político-ideológica e cultural. Como diz, “se antes a subsunção, bem como a precarização, tinha o processo de trabalho como foco prioritário, agora, ela engloba, para além disso, a captura da subjetividade do trabalhador, que estaria colocada de maneira mais intensa a serviço da acumulação capitalista” (2008, p.11)

O perigo da leitura abstrata quando o assunto é educação é a não consideração do tempo de trabalho que os professores e professoras gastam nas salas de aula e fora dela, o número de alunos por eles atendidos, dificuldades de relações interpessoais, os conteúdos ampliados e sem vinculação com a vida, recursos indisponíveis, a complexa e cada vez mais distante relação com colegas de trabalho, o individualismo, a hierarquia, a frágil compreensão da importância do coletivo e da consciência de classe da maioria, a burocracia, o forte controle da administração, a divisão e a especialização do trabalho, condições salariais, de carreira e de aposentadoria etc.

O que se verifica é que, embora em condições diferenciadas dos da empresa capitalista, suprimidas as condições específicas que o trabalho requer, serão alienados e estranhados qualquer trabalhador apartado do produto do seu esforço. Ou seja, assim como acontece com o operário da fábrica acontece também com os trabalhadores ligados ao ramo de serviços, particularmente com os trabalhadores da docência.

Além de sofrer ele próprio o processo de desrealização pela subsunção das suas subjetividades, pelas condições de trabalho a que é submetido, o trabalhador docente desrealiza-se também pela não-realização daqueles que acredita formar. Envolvido em uma aura de intelectualidade, o trabalhador docente é cooptado e “convidado” a repetir os discursos recheados de ideologias por meio de conceitos diversos e de uma linguagem adequada para assimilação rápida da aparência de modernização das instituições, que esconde no seu bojo a racionalidade capitalista. Dessa forma é que o *ethos* da racionalidade capitalista espraia-se por to-

que comandam a apropriação sobre uma grande escala de riquezas criadas por outrem; uma economia explicitamente orientada para os objetivos únicos de rentabilidade e de competitividade e nas quais somente as demandas solventes são reconhecidas (FRANÇOIS CHESNAIS)

dos os níveis de ensino através das muitas reformas e slogans criados e difundidos através da escola. Porém, o que os ideólogos dos modelos gerenciais e empresariais da educação não dizem é que essa “racionalidade modernizadora das instituições” é, antes de tudo, uma irracionalidade para o social e para a realização humana, tanto para o docente como para quem está na condição de formando.

Nesse sentido, compreender o trabalho docente exige perscrutar as condições reais, espaço e tempo em que é realizado, enquanto forma específica de produção da vida e definidor da existência, assim como Marx define o trabalho na vida dos indivíduos. Exige pensar os trabalhadores da docência não como uma categoria isolada pelo trabalho diferenciado que realiza. Exige pensar como ele é expropriado dos meios de produção. Como é explorado. De que forma gera mais-valia. Oliveira (2013, p. 179) corrobora com essa discussão mostrando uma interpretação que confirma nossa tese ao dizer

Os educadores, tanto quanto os pais de nossos alunos ou os próprios alunos, foram expropriados dos meios que lhe permitiriam produzir sua sobrevivência. Faltando-lhes esses meios, resta-lhes vender sua força de trabalho. Todavia, os professores das redes públicas de ensino, em vez de fazê-lo para um capitalista do setor privado, fazem-no para o Estado, que não tem como intuito, com essa compra, valorizar o capital, e o dinheiro que emprega no setor público (pelo menos no que se refere aos serviços essenciais, como saúde e educação) pode ser considerado do ponto de vista da renda e não do capital.

Significa dizer que o trabalho dos funcionários públicos, incluindo os da área da educação, não constitui investimento no sentido de fazer aumentar o capital? Não produz mais-valia? Como não cria valor e mais valor, constitui um tipo de trabalho considerado por Marx como improdutivo? São questões que ganham um novo sentido nas últimas três décadas, justamente pelo grau de expropriação e precarização a que vem sendo submetidos o trabalho nos setores de serviço.

Embora seja uma discussão negligenciada quando se discute a não centralidade do trabalho, com o argumento de que, na contemporaneidade, com o avanço da tecnologia, as forças pro-

ditivas se completam não mais com a força do operariado, que marcou séculos anteriores, mas pela força dos serviços e do trabalho não-material, Mészáros (2004) afirma a centralidade do trabalho, lembrando que mesmo Marx não tendo sido contemporâneo da explosão do imperialismo no militarismo de duas grandes guerras mundiais, muito menos da mais recente fase do imperialismo; mesmo não tendo presenciado a terceira revolução tecnológica e os seus efeitos, a sua tese mais do que nunca é reforçada na atual conjuntura pelas condições de trabalho impostas a todas as categorias de trabalhadores e trabalhadoras. Para o autor, nessa conjuntura, todos os trabalhadores, mesmo indiretamente, produzem mais-valia e mais valor.

Em “Trabalho Docente, precarização e a nova hegemonia do capital”, Ferraz (2008) mostra como as mudanças no modo de produção capitalista determinam objetiva e subjetivamente a precarização do trabalho docente. Para ele, a precarização do trabalho, exaustivamente debatida pelos sociólogos do trabalho, encaixa-se como recurso utilizado pela burguesia organizada para a reprodução ampliada do capital, por meio da racionalização mais dos processos produtivos para garantir as taxas de lucro imprimindo um grau maior de exploração e extração de mais-valia com a intensificação do trabalho vivo.

Se no início do industrialismo no capitalismo, a subsunção ainda era formal, pois o trabalhador ainda tinha certo controle sobre o produto do seu trabalho, com a grande indústria o capital passa a interferir de forma muito mais incisiva nas relações sociais de produção e na vida dos trabalhadores. Aos poucos a subsunção real vai se instalando nos locais de trabalho, no entanto, não impediu que os trabalhadores se organizassem, uma vez que o controle técnico não implicava necessariamente o controle político-ideológico.

Na perspectiva de tornar o mercado mais promissor e atraente para investimentos externos, segundo Ferraz (2008), a burguesia organizada logo procurou sanar esse “defeito” (grifo do autor), apresentando um projeto social e de formação requer a presença de trabalhadores mais adequados às formas atuais de valorização do capital. Agora o controle não se dá mais só no nível técnico, mas na dimensão político-ideológica e cultural. Se antes a subsunção e a precarização se davam apenas no processo de tra-

balho, agora alcançam e capturam a subjetividade do trabalhador que, enredado pelo discurso que o leva a “vestir a camisa” da empresa, coloca-se mansamente a serviço da reprodução ampliada de capital, concretizando o que Alves (2000) chama de “subsunção intelecto-afetiva do trabalho ao capital”, que acontece quando o trabalhador incorpora mais profundamente a ética da competitividade e do individualismo cheios de valores que vão de encontro aos seus próprios interesses.

Eis porque a compreensão da problemática da precarização do trabalho, trabalho produtivo e trabalho “improdutivo”, como uma questão singular, fica comprometida quando vista apartada do movimento de totalidade das mudanças estruturais do modo de produção capitalista. Uma vez que o grande trunfo é fazer o trabalhador produzir mais, a custos menores e com uma legislação trabalhista cada vez mais flexível, situações que envolvem intensificação do ritmo de trabalho, achatamento salarial, criação de novas sociabilidades nas relações de produção atingem a todos os trabalhadores. E embora o trabalho docente comporte especificidades, segundo Ferraz (2008), o fundamento geral para reprodução ampliada do capital é o mesmo para ambos, que precisam vender sua força de trabalho para garantir a vida. Ambos estão submetidos à mesma exploração, às mesmas determinações. Ferraz (2008) aponta duas determinações engendradas na própria dinâmica do capitalismo na busca de se recompor diante das crises. São determinações objetivas e subjetivas. Como determinação objetiva, a burguesia organizada se alinha em duas frentes. Primeiro, desonerando a produção e intensificando a produtividade e a custos cada vez menores, segundo, exigindo que o Estado privatize bens públicos, tanto com a privatização de empresas públicas a preços subvalorizados, como pela criação de novos espaços de acumulação de capital nas relações público-privadas e mercantilização dos serviços sociais.

As determinações subjetivas são a forma como essas políticas objetivas reverberam nos processos de trabalho capturando as subjetividades dos trabalhadores. Se na determinação objetiva, redefine-se o processo de trabalho com vistas a intensificação da produtividade com custos cada vez menores de forma que se garanta a reprodução ampliada de capital, na dimensão subjetiva altera-se a formas de ação do Estado por meio da flexibilização das

leis trabalhistas e criação de um novo senso comum e novas sociabilidades nos locais de trabalho. Completa-se dessa forma, segundo Ferraz (2008), a subsunção total do trabalho ao capital, que atinge todo o modo de vida das sociedades, quando transforma tudo em mercadoria, “o capital transforma tudo à sua imagem e semelhança” (idem, p. 15).

O consenso necessário para legitimar as reformas por uma adesão “consentida” se dá por uma forte propaganda ideológica pautada no discurso de modernidade que difunde a supremacia da iniciativa privada, caracterizada como moderna, por isso boa e avançada. Um discurso que tenta aproximar a estrutura estatal cada vez mais do modo de ser do capital, levando ao aumento do individualismo, à competição própria do *ethos* empresarial e do discurso do empreendedorismo e do senso gerencial próprios da empresa capitalista.

Ainda na dimensão subjetiva, as reformas chegam recheadas de conteúdos ético-políticos para produção do novo homem-massa; o homem que se transforma em empresário de suas competências e habilidades, aquele que deve ser “livre” (grilo nosso) de qualquer tipo de legislação que possa entravar a negociação dessas competências e habilidades. O discurso é o da prevalência do negociado sobre o legislado.

Criadas as condições objetivas e subjetivas para a reprodução ampliada do capital, uma pergunta se impõe: como os docentes reagem a tudo isso? Ferraz (2008, p. 17), mais uma vez, dialogando com a temática, oferece-nos elementos senão para responder à pergunta definitivamente, mas para compreender por onde devemos seguir em outras discussões. Referindo-se aos docentes das Instituições de Ensino Superior Federais, o autor afirma que atualmente há uma grande aderência de docentes a esse projeto, tanto entre os mais antigos como entre os mais novos, com uma clara tendência maior de cooptação entre os mais novos no serviço público.

Para ele, a nova geração de professores insere-se na carreira no momento em que a nova sociabilidade proposta pelo capital se capilariza no ambiente universitário, ou seja, chegam em um contexto político-ideológico de hegemonia neoliberal, no momento em que a universidade mais se aproxima do *ethos* empresarial. Trata-se de profissionais formados já na conjuntura de avan-

ço do neoliberalismo com tendência a incorporar elementos dessa hegemonia em sua própria prática, embora isso não se aplique ao conjunto dos trabalhadores nessa condição. Sendo este um outro debate que ocuparia espaço em outro momento.

A título de conclusão

Finalizar um texto teórico é sempre um grande desafio para quem escreve, uma vez que a produção de conhecimento não é uma via de mão única; a realidade é contraditória e as opções teórico-metodológicas são escolhas políticas que denotam uma visão de mundo e de sociedade que explicitam uma concepção de educação, de sujeito e de formação humana de cada um. São resultados de uma forma de ver a realidade, mas com a clareza de que os olhares que se entrecruzam sobre um mesmo objeto comportam interpretações diferentes.

O que foi possível desenvolver no texto sem qualquer pretensão de esgotar a discussão, foram algumas reflexões acerca do trabalho à luz da teoria marxista e do trabalho docente em sua forma precarizada pelas determinações objetivas e subjetivas engendradas na nova hegemonia do capitalismo para reprodução ampliada do capital. Trabalho docente aqui entendido como atividade teleológica de produção e realização humana, ainda enquanto atividade consciente para atingir fins conscientes.

No caminho percorrido foi possível identificar implicações da reprodução ampliada do capital que colocam os trabalhadores da docência em um mesmo patamar de subsunção e precarização da força de trabalho que atinge no qual se encontram as demais categorias de trabalhadores, implicações que se ampliam para a dimensão das subjetividades.

Discutimos a concepção de trabalho enquanto elemento fundante do ser humano histórico e social, o trabalho na sua forma filosófica, que cria a realidade humano-social, e o trabalho em sentido econômico, que é criador de uma forma específica da riqueza social. Pudemos perceber que as características alienantes do trabalho produtivo na sociedade capitalista foram transportadas para o trabalho os serviços ou trabalho “improdutivo”, particularmente para o trabalho docente, por uma determinação estru-

tural que engendra uma nova fase no padrão de acumulação do capital, pela tradução desta tendência mais geral no processo de trabalho que passa a sofrer exigências para dar conta de mais acumulação e as implicações político-ideológicas e culturais que o fenômeno produz na dimensão subjetiva dos trabalhadores.

Ficou a direção para um entendimento de como a burguesia, além da subsunção material do trabalho, coopta os trabalhadores da docência com um novo projeto social, um projeto que busca a formação de trabalhadores mais adequados a formas atuais de valorização de capacidades que atendam às demandas do mercado. O *ethos* da racionalidade capitalista encontra terra molhada pelas condições de precarização e subsunção a que os trabalhadores docentes estão submetidos e, assim, frutifica.

Em nós fica fortalecida a consciência da necessidade da luta pela superação do trabalho alienado e construção do trabalho não-alienado para a realização plena do ser humano e que no contexto das contradições das lutas de classes e diante do grau de desigualdade social, de extrema exploração dos trabalhadores e precarização do trabalho docente em particular, em crescente subsunção objetiva e subjetivamente, as condições para que ocorram transformações nessa realidade precisam ser construídas na luta conjunta pela superação da sociedade de classes, por entendermos que a criação e sustentação de sistemas de ensino que tenham como foco o trabalho docente não-alienado passa pelo alcance integral e amplo do objetivo educativo. Ou seja, a luta por uma educação que fomente o desenvolvimento pleno do ser humano no sentido de formar o indivíduo capazes de contribuir para a transformação social deve acontecer lado a lado com a luta pela superação da sociedade de classes, de forma que o avanço de um seja o caminho para o avanço do outro.

Referencias

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Praxis, 1999

_____. **Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global**: <www.bjis.u-

nesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/394/294

> Acesso em 14 ago. 2017, às 10h.

_____. **O Novo (e precário) Mundo do Trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo (Coleção educação contemporânea) – Campinas, SP: Autores Associados, 2016

FERRAZ, Cristiano Lima. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. In **Universidade e Sociedade**, Ano XVII, Nº 41, p. 9-19 – janeiro/2008

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna:** uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Loyola, 1992

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008

LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de. **Trabalho, Estado e Educação:** considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos:** economia y filosofia. Madrid: Alianza Editorial, 1985

_____. Processo de Trabalho. In: **O Capital** – Crítica da Economia Política. Edições Avante!, 2011-

<<https://www.marxists.org/português/marx/1867/capital/livro1/cap05/01.htm>> Acesso em 18 nov. 2017

MÉSZÁROS, István. Marx, nosso contemporâneo e o seu conceito de globalização. Comunicação apresentada no **Encontro Internacional “Civilização e Barbárie”**, Serpa, 23-25/2004. <<http://resistir.info/>>. Acesso em 18. nov. 2017

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do Valor em Marx e a educação.** São Paulo, SP: Cortez, 2013

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In **Revista Brasileira de Educação** – V. 15, N. 45, p. 422-590, set. dez, 2010

NOTAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE A ECONOMIA PRÉ- CAPITALISTA E A ECONOMIA CAPITALISTA

*Geraldo do Nascimento Carvalho
Marcelo Soares Pereira da Silva*

Introdução

O presente estudo é parte da dissertação de mestrado defendida em 2008 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGED–UFPI, com o objetivo de analisar os fatores determinantes do processo de expansão do ensino superior privado no Piauí, entre 1990 e 2005. Com o título Educação–Mercadoria: a expansão do ensino superior privado no Piauí, entre 1990 e 2005, o texto dissertativo traz como capítulo primeiro: O Ensino Superior Privado no Piauí: criação e desenvolvimento de uma nova ordem de desenvolvimento do capital.

É a primeira secção deste capítulo, “Trabalho e Educação: da economia de subsistência à indústria capitalista”, que consideramos plausível transformá-lo, em primeira mão e com breves modificações, inclusive no título, na presente publicação. As modificações, em essência, são enxertos no documento primário e dizem respeito a alguns acréscimos com o intuito de reforçar a discussão de um ou outro tema, sem, contudo, alterar a originalidade do texto. Com o mesmo cuidado, procedemos uma revisão de natureza ortogramatical na escrita do mencionado texto.

O objetivo fundamental do estudo é situar historicamente a relação entre trabalho e educação escolar, considerando que a parte mais extensa da vida humana se desenvolveu de outra forma, fora dessa relação. A saber, o trabalho e a educação escolar, em suas formas atuais, são coisas relativamente recentes, final do século XVIII e início do século XIX.

Dividimos a exposição em duas partes, além da introdução e da conclusão. Na primeira parte, Trabalho: entre a economia de subsistência e a economia capitalista, abordamos preferencialmente as metamorfoses do trabalho na passagem da economia pré-capitalista para a economia capitalista. Na segunda parte, Educação, Trabalho e suas metamorfoses, a ênfase está voltada para a educação e o seu papel na formação do trabalhador assalariado.

Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter exploratório apoiado no materialismo histórico enquanto concepção, método e práxis, cujo processo de investigação do objeto parte do seu estado de aparência, seguindo seu desenvolvimento e suas transformações até chegar à sua essência, entendida como uma apreensão subjetiva de uma realidade objetiva.

Assim entendido, o método aqui expressa uma concepção de mundo, de realidade e de vida, e se coloca como mediador no processo de apreender, revelar e expor o objeto investigado. Desta forma, buscamos apreender trabalho e educação nas relações entre a infraestrutura e a superestrutura da sociedade.

O suporte teórico da presente discussão encontra-se em Fronn (1964); Marx (1988); Mariano Enguita (1989); Katz (1995); McLaren e Samir (2002); Paro (2003); Ribeiro (2003); Shiroma (2004); Cruz (2005) e; Godeiro (2009). Com esses autores discutimos a relação histórica de retroalimentação entre trabalho e educação escolar, das sociedades pré-capitalistas à indústria capitalista, além do significado dessa relação sobre o trabalhador assalariado.

O resultado demonstra a passagem do trabalho livre para o trabalho dependente e alienado, da produção para a subsistência à produção para a troca. Observamos que com o desenvolvimento do capitalismo, as suas necessidades em termos de força de trabalho foram o fator mais importante a influir para as mudanças no mundo escolar. Nota-se que nas sociedades pré-capitalista a educação escolar era quase inexistente, passando à condição de locus principal na sociedade capitalista industrial, preparando técnico e ideologicamente para o trabalho assalariado na indústria capitalista e a aceitação da sua condição de explorado.

Trabalho: entre a economia de subsistência e a economia capitalista

Na concepção marxista, o trabalho apresenta-se dentro da história da humanidade como um elemento que se confunde com a própria vida, já que é ele o instrumento utilizado pelo próprio homem para satisfazer as suas necessidades mais primárias. Marx nos dá essa visão:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (MARX, 1988, p. 142).

Primitivamente, o indivíduo desenvolve essa atividade de forma instintiva, visando apenas satisfazer suas necessidades. Contudo, mesmo nesse processo, ela se diferencia da ação exercida pelos animais, imprimindo mudanças na natureza nele próprio. Exercendo maior domínio sobre a natureza para melhor proveito de seus recursos, o indivíduo altera-se a si mesmo e passa a desenvolver as suas capacidades de adaptar-se ao meio em que vive e transformar os seus elementos constitutivos, a fim de melhor atender as suas necessidades e, a partir de então, elaborar em sua mente a melhor maneira de executar tarefas que o fazem diferente do animal.

Na economia de subsistência, o trabalho, não separado de seus fins, realizava-se para satisfazer necessidades humanas elementares. A divisão do trabalho mostra-se muito simples: as tarefas são divididas entre homens e mulheres e o trabalhador decide o que produzir, como produzir, quando e a que ritmo produzir. Os instrumentos de produção, ainda em estágio inicial de desenvolvimento, bem como o processo de produção, estão sob seu controle.

Na economia capitalista, ao contrário, a liberdade do trabalhador é relativa. Enquanto no primeiro caso é quase inexistente a separação entre trabalho, lazer e atividades sociais; no segundo, o trabalhador está dividido entre o trabalho e o não trabalho, pois estes estão inseridos em tempos distintos. Os espaços também são separados: na economia de subsistência produção e consumo acontecem num único e mesmo lugar, como demonstra Mariano Enguita,

O nômade leva sua casa para onde está seu trabalho, o caçador-coletor vive dos recursos que rodeiam sua morada e elabora-os aí mesmo, o camponês vive junto de sua parcela e desenvolve grande parte de suas atividades produtivas no local de moradia, e o artesão vive em sua oficina ou perto dela (ENGUITA, 1989, p. 8).

Na sociedade industrial urbana, ao contrário, o lugar da produção foi separado do residencial, o que reforça a separação entre trabalho e não-trabalho. Essa separação entre tempo e espaço, trabalho e não-trabalho mais as diferentes atividades decorrentes da divisão social do trabalho é que caracterizam a sociedade industrial urbana e a diferencia das sociedades pré-industriais. Significa que nas sociedades pré-industriais os trabalhadores controlavam seu processo de trabalho, enquanto que nas sociedades industriais os processos de trabalho são controlados direto ou indiretamente pelos patrões.

Nas economias pré-capitalistas, os trabalhadores são donos do seu próprio tempo. Na economia capitalista de trabalho assalariado, destituídos que foram do seu tempo, estão submetidos aos ritmos das tecnologias, aos planos de produção e às metas estipuladas pelas empresas.

O trabalho, enquanto elemento mediador da atividade do homem com a natureza é, também, segundo Marx (1988), o elemento constitutivo e distintivo do homem, como indivíduo e como espécie. Marx vê o trabalho como efetivação de uma vontade transformadora da natureza. Afinal, o homem se reconhece livre no trabalho, realizando na matéria natural seu objetivo e, assim, modificando o seu contexto e a sua própria natureza.

Tem-se que, a unidade vontade-ação, característica das sociedades pré-capitalistas, cede lugar à organização polarizada

do processo produtivo e, assim, passa-se do trabalho livre ao trabalho alienado⁹. Para Marx, a alienação não está na objetivação, como pretendia Hegel, mas na separação entre esta e a elaboração, pois, segundo ele, é a dissociação entre o elemento consciente (elaboração intelectual) e o elemento físico do trabalho (a objetivação), que torna possível a alienação. Ou seja, é a ruptura da relação entre a finalidade do trabalho e o trabalho, entre a vontade e a ação.

Mariano Enguita (1989) aponta a produção para troca, acompanhada da divisão social do trabalho, como o primeiro passo na ruptura da relação direta entre a produção e as necessidades. Aqui já não se produz mais para o uso e o consumo, mas para a troca.

O segundo passo foi dado com a conversão do trabalhador independente em trabalhador assalariado, não-livre. O capitalista, agora proprietário dos meios de produção, põe-se no meio do processo de produção: dá um salário ao trabalhador em troca de sua força de trabalho e, ao final, se apropria do produto desse trabalho, mas ainda não controla o processo de trabalho. Aqui o trabalhador já se encontra alienado em relação ao produto, aos meios de produção e em relação aos meios de subsistência, mas não em relação ao processo de trabalho, visto que ainda detém seu controle, seu ritmo e sua intensidade.

A degradação total do trabalho se efetivou com a passagem da subsunção formal² para a subsunção real³ do trabalho ao

⁹ Por trabalho alienado Marx compreende aquele que o trabalhador realiza mas não está orientado para a sua realização, e o produto do seu trabalho não lhe pertence, mas a outros. O trabalho aparece como desrealização do trabalhador e o objeto produzido por ele aparece como estranho e independente a ele. Trabalhador e trabalho são transformados em mercadorias (Ver mais em MARX, K. “Manuscritos Econômico-Filosóficos, 2004).

² Por subsunção formal do trabalho no capital Marx denomina a forma em que se funda a mais-valia absoluta, que só se diferencia formalmente dos modos de produção anteriores e surge com a formação do mercado de trabalho, com a transformação da força de trabalho em mercadoria, com a monopolização dos meios de produção e com a concentração do poder coercitivo da sociedade em mãos dos grandes industriais (Ver mais em PARO, Vítor Henrique “Administração Escolar”, 2003).

³ Por subsunção real do trabalho no capital entenda-se as formas que produzem mais-valia relativa, ao contrário da absoluta e surge com a subjugação real do operário ao capitalista e o controle total deste sobre o processo de trabalho

capital, o que corresponde à passagem da extração da mais valia absoluta (aquela que é produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho e/ou pelo aumento de sua intensidade) para a extração da mais-valia relativa (a mais-valia resultante do aumento da produtividade do trabalho, na proporção do desenvolvimento e incremento técnico e tecnológico). Então, o trabalhador perde o controle de seu processo de trabalho e entra em uma relação alienada com seu próprio trabalho como atividade (MARX, 1977 apud ENGUITA, 1989, p. 15).

Sucedendo assim a passagem da independência à dependência, do domínio do processo de trabalho em sua totalidade à inserção em uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico alheio à pessoa do trabalhador. Resulta que, “O controle patronal nasce com a submissão formal do proletário ao burguês”, mas amplia-se com “a subjugação real do operário à tirania das máquinas, que operam fora de seu controle, produzindo conjuntos de mais-valia institucionalizadores do controle capitalista” (KATZ, 1995, p. 12).

O grande progresso da divisão social do trabalho veio com a introdução da maquinaria, do taylorismo e do fordismo. A máquina impõe o ritmo e a ele o trabalhador se subordina, enquanto a decomposição do processo produtivo em tarefas permite a sua substituição pela máquina. Assim, reduz-se o encargo do trabalhador (a) e desqualifica seu posto de trabalho.

O taylorismo-fordismo, ao decompor o processo de trabalho em tarefas simples, dá ao capitalista um conhecimento detalhado do processo de trabalho. Dessa forma, converte-se a capacidade de trabalho do trabalhador no máximo de trabalho efetivo, configurando-se um passo importante na maximização dos lucros. Neste estágio, o trabalhador, submetido à rotinização e à desqualificação, encontra-se subordinado ao máximo ao controle da direção. É, de fato, a “barbárie mecanizada, a mais repulsiva de todas as barbáries” (GIEDION apud ENGUITA, 1989, p. 17).

Ao discutir a crise do capitalismo global, Peter Maclaren e Ramin Farahmandpur afirmam que o capital “é o horror vivo daqueles e daquelas que devem suportar a força bruta da opressão”

daquele (Ver mais em PARO, Vítor Henrique “Administração Escolar, 2003).

(2002, p. 23). A “tragédia humana” é entrelaçada pela exploração de homens, mulheres e crianças forçadas a trabalhar em condições extremas: instabilidades, jornadas infundáveis e salários abaixo do necessário para a sobrevivência. Exemplificam o cenário da “tragédia humana” com os seguintes dados: de 250 a 400 milhões de crianças estão trabalhando; quase 90 milhões das 179 milhões na Índia trabalham; em Bangladesh, são 6,1 milhões de crianças trabalhando; no sul da Índia, as crianças trabalham 16 horas por dia, seis dias na semana, ganhando US\$ 1,30 por semana; na Tailândia aproximadamente 13 mil crianças são prostitutas; em Nairóbi, 30 mil crianças vivem nas ruas; em Bogotá, 28% das prostitutas são meninas entre 10 e 14 anos; imigrantes, mulheres e jovens são as presas mais fáceis da exploração capitalista em sua fase atual. Nos EUA, 700 mil pessoas estão desabrigadas, onde uma em cada quatro é criança e 20 milhões de sem-teto escapam como podem nas ruas (MCLAREN, 2002, pp. 27–29).

Do outro lado, a taxa de extração de mais-valia nunca esteve tão alta. Com 500 mil trabalhadores, a Nike obteve um lucro de 6,4 bilhões de dólares em 1998, graças a um mercado de trabalho não-regulado e trabalhadores desarticulados, sobretudo no terceiro mundo. No Haiti, o salário/hora é de 12 centavos e em Honduras é de 31 centavos. Um tênis da Nike vendido a 120 dólares tem custo de produção de 70/80 centavos na Indonésia. E, como dinheiro não produz dinheiro, é o suor do trabalhador e da trabalhadora que cria o lucro e as altas taxas de mais-valia, que estão cada vez mais concentrados nas mãos de um grupo cada vez menor de capitalistas.

A superexploração do trabalhador, globalizada pelas políticas neoliberais, a partir dos ditames imperialistas, mostra sua fúria também no Brasil privatizado dos anos de 1990 em diante. Podemos ilustrar com o exemplo da Embraer – Empresa Brasileira de Aeronáutica, pós privatização, cujo balanço de 2007 informa que todo trabalhador rendeu para a empresa US\$ 237 mil dólares. Significa que, na situação atual, com 2,5 dias de trabalho, ele paga seu salário mensal, que o funcionário da Embraer trabalha 20 dias de graça para os donos da empresa, que trabalha 1 mês para gerar seu salário (e descansa um mês de férias) e o restante, 10 meses por ano, trabalha de graça para os banqueiros de Nova

York, que são os principais acionistas da Embraer hoje (GODEIRO, p, 48).

O quadro acima, aumento da riqueza produzida pelo trabalhador de um lado e diminuição de seu salário de outro, confirma o que Marx sustentou nos manuscritos econômicos e filosóficos, em 1844, [...] “que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção” [...]. Na sequência, com outras palavras, Marx reafirma: “O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens” (FROMM, 1964, p. 93).

A consolidação do capitalismo materializou um longo processo de luta de classes, concorrência e enfrentamentos políticos, ora abertos, ora dissimulados, mas não menos violentos. Em primeiro lugar, privou milhões de pessoas de quaisquer outras possibilidades de subsistência, expulsou os camponeses do campo, eliminou as terras comuns, ampliou as grandes propriedades e destruiu as oficinas tradicionais.

De forma semelhante, o trabalho como conhecemos hoje é resultado de um longo processo de conflitos globais em que, durante todo esse processo de evolução das condições de trabalho, os patrões contaram, além de seu poder econômico, com o poder judicial e militar do Estado. Fez-se uma profunda revolução cultural, com a eliminação progressiva das formas tradicionais de convivência pela ideologia do “livre mercado” – as redes comunitárias de solidariedade, reciprocidade e obrigações mútuas foram substituídas pela atomização das relações sociais, pela expansão do individualismo e pela guerra de todos contra todos, no salve-se quem puder dos artesãos e camponeses. O trabalho, como parte integral da vida, dá lugar ao trabalho como meio de conquistar satisfações externas.

Foi ainda necessária uma sistemática política repressiva dirigida contra os que se negavam a aceitar as novas relações sociais. Prisões, hospitais, orfanatos estão associados com a violência que marcou o trabalho fabril no início da industrialização. Perseguiu-se implacavelmente os pobres, os vagabundos e outros “marginais”, tal qual se faz hoje com os imigrantes, os sem-teto, os sem-terra e os favelados dos quilombos urbanos.

Finalmente, foi preciso estabelecer mecanismos institucionais como forma de inserir cada novo indivíduo nas novas relações de produção, sem resistência. De forma que, antes de ingressarem no mercado de trabalho, as pessoas passariam por um processo de aprendizagem diferente das formas tradicionais (trabalho, família, serviço militar). Era preciso inventar algo mais atual. Surge, então, a escola, e a ela fica submetida toda a população infantil. Assim, a instituição e o processo escolar foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUIITA, 1989, p. 30–31).

Educação, Trabalho e suas Metamorfoses

A educação não é única e nem o modo como ela se realiza também o é. É uma porção do modo de vida dos diferentes grupos sociais, uma das tantas invenções da cultura criada e recriada na experiência humana em sociedade. Essa porção da cultura humana é encontrada em todas as sociedades humanas até agora. Existe, portanto, mesmo antes da escola (modelo formal e centralizado da prática educativa), transferindo saber de geração a geração e socializando o modo de vida na comunidade. Mas, a sua forma atual é datada no devir histórico recente.

Desde sempre existiu a preparação para o trabalho e quase sempre realizada fora do trabalho. Primeiro e concomitantemente entre os adultos em geral e a família. Na antiguidade romana, por exemplo, e até nos dias atuais entre os camponeses, em várias partes do mundo, a aprendizagem social para o trabalho continua sendo na família.

Na Idade Média, a aprendizagem na família original era frequentemente substituída por uma aprendizagem em outra família. Essa realidade medieval europeia foi sintetizada por Phillippe Ariés:

A falta de coração dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude para com seus filhos. Após havê-los tido em casa até os sete ou nove anos [...], colocam-nos, tanto os meninos quanto as meninas, no duro serviço das casas de outras pessoas, às quais as crianças ficavam vinculadas por um período de sete a nove anos [...]. São chamadas então de aprendizes. Durante este tempo desempenham todos os ofícios domésticos. Há poucos que evitam este tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim seus filhos às casas de outros enquanto recebem por sua vez as crianças alheias. (PHILLIPPE ARIÉS, 1973 apud ENGUITA, 1989, p. 9).

Esse intercâmbio familiar era comum no artesanato. O mestre artesão e o aprendiz tinham relações de obrigações mútuas: o aprendiz devia obrigações ao mestre nas tarefas de ofício e da vida doméstica; o mestre, por sua vez, devia ao aprendiz o saber do ofício, alimentação, vestuário e formação em geral. Tinha-se, assim, aprendizagem e educação como socialização direta, pela participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática da escola, cujo papel era marginal.

Desde o transplante dessa prática para o Brasil, no período da colonização portuguesa, até os dias de hoje é comum o emprego de crianças e jovens pobres, camponesas ou da periferia das cidades, franqueadas pelos pais pobres para a realização de serviços domésticos principalmente de babá, nas chamadas “casas de família”, em troca de alimentação, vestuário e aqui-acolá alguma instrução rudimentar na escola pública.

Com o crescimento da população marginalizada, ainda na Idade Média, por questões de ordem pública, surge o internamento para adultos e crianças. Porém, no século XVIII, com o desenvolvimento da manufatura, espalham-se os orfanatos e os internamentos para o disciplinamento das crianças em casas de trabalho (ENGUITA, 1989, p. 109).

Na Inglaterra, as Workhouses transformaram-se em Schools of Industry ou Colleges of Labour, cujo objetivo imediato era educar jovens e crianças na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente, conforme evidenciou um membro do governo inglês:

É no interesse das crianças: são preparadas para trabalhos que, em uma idade mais avançada, poderão proporcionar-lhes meios de existência; são arrancadas da ociosidade; são minorados os inconvenientes que a permanência nos orfanatos sempre trouxe para a sua moralidade (FLANDRIN, 1982 apud ENGUITA, 1989, 110).

Assim, as crianças foram transformadas em mão de obra barata na produção fabril europeia. No norte do continente, os fabricantes chamavam o orfanato local de “escola de formação para as fábricas”. Em Berlim, Belfast, Hamburg, os filhos dos pobres, dos seis aos dezesseis anos, eram inscritos em “escolas industriais”, com dois terços do tempo dedicados ao trabalho e o resto em instrução rudimentar (ENGUITA, 1989, p. 110). John Locke, inspiração da “educação moderna liberal”, prescreve uma educação de acordo com a função de cada um no processo produtivo:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, s.d. apud ENGUITA, 1989, p. 111).

Por muito tempo o pêndulo ficou entre a educação universal e a educação de classe. Até que o consenso se formou entre os dominantes e se estabeleceu uma educação como controle social, uma educação adequada à ordem, que pudesse formar apenas o necessário e o conveniente. O suficiente para respeitar a ordem, mas não tanto para questioná-la. O suficiente para justificar a sua existência, mas não a ponto de desejar usufruir de algo mais.

A religião por muito tempo cumpriu esse papel de controle e aceitação da ordem social. O doutrinamento religioso era uma necessidade do Antigo Regime, mas a proliferação da indústria exigiu um novo tipo de trabalhador, a que não só aceitasse trabalhar para outro, mas fazê-lo nas condições que lhe eram impostas. Nova estrutura produtiva, novas relações de produção, por conseguinte, novas necessidades em relação à força de trabalho.

Na abordagem deste tema, L. Althusser (1985), se referindo à reprodução da força de trabalho na sociedade capitalista define a escola como aparelho ideológico de estado, cujo papel é assegurar a “reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho” (pp. 57–58). Mas não apenas isto, diz o autor. Junto com a reprodução da qualificação diversificada da força de trabalho, a escola assegura também a reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante. Ou seja, diz o autor, a escola “[...] ensina o “know-how”, mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante” e acrescenta,

A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine quae non*, não somente a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica (p. 59).

A submissão do novo trabalhador à exploração e opressão não poderia continuar sendo conseguida pela fé, pela resignação ou pelas promessas de que o reino dos céus seria dos pobres ou que os últimos seriam os primeiros. Era necessário o concurso da vontade, era necessário, portanto, moldá-los desde o início de sua formação na escola e desde criança. Assim, a escola passa a ser o *locus* preferencial para moldar o trabalhador para as novas funções da sociedade industrial. A escola passa a ganhar espaço e junto com a Igreja desempenha o papel de fomentadora do disciplinamento e conformismo do trabalhador em relação à sua condição no processo de trabalho e nas relações sociais de produção. Muitos empresários criam suas próprias escolas com o objetivo de formar bons operários.

Para Enguita (1989), a assimilação forçada nos EUA, em seu processo de industrialização, combinou a industrialização avançada e os imigrantes não habituados ao trabalho industrial (apagar o passado, as tradições culturais, as línguas diferentes), transformando a escola no principal mecanismo de americanização e convertendo a todos em “cidadãos da nova pátria”. Assim a escola exerceria o papel de socializar as gerações jovens (ingleses,

irlandeses, negros) para o trabalho assalariado. Adaptar e educar a força de trabalho na indústria para o trabalho assalariado. Educar pelo tempo da indústria, da máquina, frequência e pontualidade.

Eram frequentes os apelos para que os pais exigissem dos filhos o cumprimento das regras: “Não deixe que seu filho chegue tarde, se o faz, quando crescer chegará tarde a seu trabalho. Então perderá seu emprego e será sempre pobre e miserável” (THYAC, 1972 apud ENGUITA, 1989, p. 122). Não eram poucos os que defendiam uma jornada escolar ajustada às condições industriais. A escola surgiu como forma de eliminar a resistência às novas condições de vida e trabalho, como uma solução barata e preventiva, como acreditavam alguns especialistas em educação nos EUA: “os edifícios escolares são mais baratos que os cárceres”, diziam alguns e que “os professores e os livros oferecem mais segurança que a esposa e os agentes de polícia”, diziam outros (ENGUITA, 1989, p. 123).

Ao negro “preguiçoso, indolente e incapaz”, não podendo mais ser combatido com a chibata, busca-se a escola como solução. Nessa perspectiva, funda-se, nos Estados Unidos, uma rede de escolas para negros, eram os negros de “alma branca”. E aqueles que se mostravam mais dispostos a difundir os valores dos brancos eram transformados em líderes educacionais como melhor forma de convencer os demais.

Nesse sentido, ao enfatizar o ensino fundamental, conforme orientação do Banco Mundial para os países “em desenvolvimento”, atribui-se à escola fundamental a função de controle social, ou seja, um papel semelhante ao do orfanato no início da industrialização inglesa e ao da “escola dos negros” na industrialização norte-americana. Em todos esses momentos fica evidente a função de controle social e manutenção da ordem pública, a ordem da exploração e da opressão da classe trabalhadora.

Ao analisar a política das Agências Internacionais para a educação, Rosana Evangelista da Cruz diz que, “as propostas do Banco Mundial visam também a uma política de contenção demográfica e ao alívio das tensões sociais provocadas pelas políticas que ele financia em favor do crescimento e desenvolvimento do capital” (CRUZ, 2005, p.).

A gestão científica do trabalho de Taylor ligou a escola às indústrias. Então, as escolas passaram a importar os princípios e

as normas de organização das empresas. Estas eram vistas, mais ainda nos dias de hoje, como o paradigma da eficiência. Cabe registrar, para ilustrar o que estamos dizendo sobre a atualidade, que essa é a lógica da reestruturação da educação superior brasileira, iniciada nos anos de 1990 e continuada na primeira década do século XXI, untar esse nível de ensino com os princípios e as normas empresariais.

Desta forma, o modelo de gestão de Taylor para a indústria consistiu em um sistema de organização baseado no controle absoluto de produtos e processos de produção pelos capitalistas. Para os trabalhadores significava a padronização e a rotinização das tarefas. A preocupação central era controlar cada dólar ganho ou quanto e equilibrar os custos de produção. A imitação e a subordinação da escola às empresas chegaram ao extremo nas práticas pedagógicas atuais.

A função da escola varia historicamente com as transformações da sociedade, sempre subordinadas às necessidades sociais. No Império Romano, por exemplo, a burocracia precisou de funcionários letrados para assegurar o seu funcionamento e a sua reprodução e isto significou um elemento importante no desenvolvimento do seu sistema escolar.

Durante os embates da Reforma e Contrarreforma religiosa, onde a leitura das escrituras se fez fundamental, o sistema escolar se expandiu através do ensino jesuítico. No Brasil, por exemplo, a Igreja Católica, por intermédio da Companhia de Jesus, monopolizou o ensino de 1549 a 1759, “catequisando indígenas” e “instruindo os descendentes dos colonizadores”. Nesse sentido, Maria Luisa Santos Ribeiro, (2003, p. 23) confirma: “A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma”.

A formação dos Estados Nacionais é outro fator impulsor da educação escolar, como necessidade de criação das identidades nacionais. Aqui no Brasil, a disputa pela hegemonia nas Diretrizes Educacionais Nacionais, no âmbito da Constituição de 1934, entre a Igreja Católica e os Pioneiros da Educação Nova, no contexto das reformas políticas e econômicas daquele período é exemplar. A laicidade ou não do ensino público era uma questão central no debate. Mas aí se encontrava outra ques-

tão essencial, a identidade nacional, como assevera Encida Oto Shiroma:

Embora não fosse mais a religião oficial do Estado – como nos tempos do Império –, era sem dúvida a religião nacional. Nesse sentido, resgatá-la pelo conhecimento de seus princípios fundamentais significava, para a Igreja, reencontrar a alma nacional, o Brasil verdadeiro que, a seu ver, havia se perdido com a Constituição de 1891 (SHIROMA, 2004, p. 20).

Por outro lado, os “reformadores da educação nova” defendiam:

Agrupados sob a genérica denominação de “reformadores” ou “pioneiros” – não obstante sua marcada heterogeneidade – esse grupo não hesitava em atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país (SHIROMA, 2004, p. 21).

A industrialização e a urbanização também exigiram escolas adaptadas às suas necessidades e já vimos como ela se revolucionou e se expandiu com o objetivo de atender às novas necessidades do trabalho, da produção e da vida social. De resto, fica claro que a escola antecede o capitalismo e a indústria se desenvolveu com eles e certamente prosseguirá para além deles. Todavia, pode-se afirmar que a partir de certo momento do capitalismo, as suas necessidades em termos de força de trabalho foram o fator mais importante a influir para as mudanças ocorridas no mundo escolar.

As grandes empresas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente; os supostos beneficiários da escola as viam como meio para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando de boa ou má vontade sua subordinação às demandas das empresas; as escolas têm elementos comuns com as empresas, no sentido de facilitar o treinamento de pessoas para realizarem os serviços necessários aos seus fins. Finalmente, as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e sociais.

Conclusão

O trabalho enquanto mediador da relação do homem com a natureza na produção para a satisfação das necessidades fundamentais, portanto, livre e humanizador, transforma-se, à medida do desenvolvimento técnico e tecnológico, em trabalho dependente e desumanizador. Essa situação se agrava com o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, momento em que o trabalho atinge o estágio de completa subordinação ao capital e o processo de trabalho sob o controle absoluto dos capitalistas e seus representantes.

Realizado sob a base e a concepção técnica do taylorismo-fordismo, o trabalho atinge o máximo de produtividade no período que se estende da segunda grande guerra aos anos de 1970, momento em que entra em cena o modelo da acumulação flexível, visando a superação da estagnação e a conseqüente retomada da dinâmica da reprodução ampliada do capital. Essa dinâmica exigiu e impôs um processo amplo de reestruturação, tanto na estrutura produtiva quanto na superestrutura correspondente, o Estado e a cultura, a exemplo do que vemos nos dias atuais na educação.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a industrialização e a urbanização exigiram escolas adaptadas às suas necessidades. Pode-se afirmar ainda que a partir de certo momento do capitalismo, as suas necessidades em termos de força de trabalho foram o fator mais importante a influir para as mudanças ocorridas no mundo escolar. Constata-se, por outro lado, que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa caminhada de conflitos ideológicos e lutas políticas entre as classes dominantes e dominadas.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edição Graal. 1985;

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional:** o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2005;

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** Educação e trabalho no capitalismo. P. A.: Artmédica, 1989;

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1964;

GODEIRO, N. **A Embraer é Nossa!** Desnacionalização e reestatização da Empresa Brasileira de Aeronáutica. São Paulo: Ed Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009;

KATZ, Cláudio, Braga, Ruy; Coggiola, Osvaldo. **Novas Tecnologias:** Crítica da atual reestruturação produtiva/Cláudio Katz, – São Paulo: Xamã, 1995;

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramir. **Pedagogia Revolucionária na Globalização.** – Rio de Janeiro: D P & A, 2002;

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política. – 3. ed. – SP: Nova Cultural, 1988;

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986;

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 19ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003;

SHIROMA, Eneida; MORAES, M. Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed. – Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL¹

Romildo de Castro Araújo

Robson Luiz de França

Carlos Lucena

Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos (MARX).

Introdução

As pesquisas sobre a relação trabalho e educação têm crescido nas últimas décadas com trabalhos que vêm dando importante contribuição à reflexão sobre a educação na contemporaneidade. E não poderia ser diferente, uma vez que profundas mudanças estão ocorrendo no mundo do trabalho, provocada pela atual hegemonia capitalista, sedimentada no atual momento histórico pela mundialização do capital e por processo de transformação na produção visando a superação da crise estrutural². Quanto mais se afirma uma sociedade de mercado, assentada na produção de mercadorias, valor de troca, na expropriação do trabalho, mais se incorpora aos objetivos da educação o vínculo direto entre trabalho e educação.

Com o surgimento do capitalismo ocorreu uma significativa mudança na concepção de formação humana, impondo-se a

¹ Trabalho apresentado como requisito para conclusão da disciplina Educação e Transformação Social, ministrada pelo prof. Dr. Carlos Lucena, no curso de doutorado DINTER UFPI – UFU

² Segundo Mészáros(2011), a crise atual assume características que a distingam das crises anteriores, antes localizadas, afetando alguns setores da produção, países ou regiões isoladas. A atual crise tem um caráter universal, totalizante e permanente. É isso, segundo autor, que faz com que a atual crise tenha caráter estrutural e não apenas conjuntural.

predominância do preparo para trabalho sobre a formação cultural e de humanidades. O trabalho, portanto, passou a ser privilegiado como atividade principal da maioria responsável pela produção das condições de existência material da sociedade. Um tipo particular de formação humana vai se impondo e limitando o desenvolvimento das potencialidades humanas, o que leva Marx a pensar na inversão em que o ser humano se transforma máquina e as máquinas assumem tarefas humanas de modo eminente.

A categoria trabalho ganha importância para a discussão sobre os processos educativos e a formação humana na contemporaneidade do capitalismo. Buscamos refletir sobre tal questão recorrendo a uma análise, ainda que breve, das condições materiais da sociedade capitalista na atualidade, uma vez que será no contexto crise estrutural que surgem as profundas mudanças na produção capitalista com radicais desdobramentos não só de natureza econômica, mas também social, política e cultural.

O presente artigo está organizado em três tópicos: o primeiro trata da relação entre trabalho e educação no capitalismo na visão marxista. O segundo discute a formação humana no contexto da crise estrutural do capital e das mudanças no mundo do trabalho e, por último, refletimos sobre alguns das diretrizes gerais que supomos promoverem mudanças de direção na formação humana no contexto estudado.

Concluimos que as mudanças na formação humana, na sociedade capitalista atual, vinculam exclusivamente educação e mercado de trabalho que, no marco da crise estrutural, subordina inteiramente os processos formativos aos atuais padrões de reorganização da produção capitalista com o objetivo de subordinar e intensificar o trabalho. Finalidade voltada para a formação de uma força de trabalho precária e flexível, tendo como consequências o aumentando a taxas de exploração. Com isso, a formação humana apresenta sinais nítidos de degradação e esvaziamento do conteúdo integral.

Essência, trabalho e educação

O trabalho, pela função que assume desde sua origem na vida humana é um processo entre homem e natureza. “Por força

de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (MARX, 2013, p.313).

O ser natural se destaca da natureza e para existir, obriga-se a produzir sua própria vida, diferenciando-se dos animais. Os homens têm de adaptar a natureza a si. É que ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. Este ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas chamamos de trabalho. A essência do homem, portanto, encontra-se no trabalho, uma essência produzida pelos próprios homens.

Ao longo de sua história produz uma experiência instituindo a relação entre a produção da vida e a reprodução dela mesma, na qual um conjunto de aquisições vai sendo aperfeiçoado, validado e legitimado socialmente, repassado de geração para geração. Saviani (2007) sugere que os fundamentos históricos são referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, enquanto que os fundamentos de ordem ontológicos existem porque o produto dessa ação, o resultado desse processo é o próprio ser dos homens.

A produção e reprodução da vida real consiste também no fator determinante das relações entre o homem e o conhecimento que é produzido, acumulado e repassado entre as gerações, que se apropriam de sua história por meio das abstrações elaboradas. Mas é importante destacar que no mundo da produção da própria vida, surgem as maiores contradições na sociedade, sem as quais não seria possível um mundo cruel, de falsas liberdades, o qual o homem como criador se torna vítima da sua própria criação. Em outras palavras, Marx (2013), analisa essa questão na combinação da divisão do trabalho, com a utilização da ciência, da maquinaria e os produtos do trabalho com valor de troca, contrapõem-se ao operário, tornam-se autônomos, alheios, que existe em si e contra si, como formas de existência dos meios de trabalho que os domina.

Foi preciso desmistificar os conceitos da economia política moderna, colocando cada elemento do processo de produção no seu devido lugar para se realizar uma interpretação coerente da

sociedade capitalista e de todas as relações decorrentes. Neste sentido, para apreensão do real, Marx e Engels (1991), nos indicam a necessidade de nos libertar das quimeras, ideia, dogmas e dos seres imaginárias que nos prendem a tudo isso.

Cabe também observar que ao capital, tratando os seres como pura força de trabalho, valorização do capital, não interessa outra coisa a não ser o trabalho humano. Como espera Marx:

Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabatismo é pura futilidade! (id, 2013, p. 427).

Como se vê, o capitalista não seria interessado pela formação do trabalhador, uma vez que ele representa uma mera soma de valores que será agregado à mercadoria como parte da lógica produtiva perversa provocada pelas relações baseadas nas formas de exploração dos trabalhadores. O produto é apenas resumo da atividade, em consequência é a alienação, alienação ativa, alienação da atividade e atividade da alienação. Por tudo isso, o homem não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo. Esgota-se e arruína o seu espírito (MARX, 2001).

Os elementos que constituem o trabalho em seus diferentes aspectos se complexificaram ao longo do capitalismo, originando contradições próprias do modo de produção em relação ao papel que cumprem os trabalhadores.

Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento de sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico [...]. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica, significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana. (idem, p.117 – 118).

O modo de produção capitalista surge das contradições e conflitos do modo de produção feudal e torna-se modo de produção dominante até a atualidade. Assentando-se na propriedade privada dos meios de produção e, ainda na contraditória ideia de igualdade, de liberdade, de fraternidade, de laicismo e de organização da vida a partir do conhecimento científico e técnico. Frigoto (2009), destaca sua positividade na dimensão civilizatória, mas por ser um modo de produção classista, que divide a humanidade, herda a negatividade da desigualdade estrutural das relações sociais, na qual, capital e trabalho se configuram como classes principais. “O capital condensa em si, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção, atualmente de modo particular a ciência e a tecnologia como forças produtivas” (ibid, p. 130).

A categoria trabalho ganha destaque fundamental para apreensão de como se dará a união ou separação entre ensino e trabalho na sociedade burguesa. Para Saviani (2007, p.152), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. O ser humano é aquele que tem determinadas propriedades que lhes permitem ao mesmo tempo desenvolver o trabalho e a educação, como atributos essenciais.

Com a divisão do trabalho na sociedade surgem as formas de propriedade e as classes sociais e com ela a educação se diversifica, mas guardando um traço basilar, na qual para cada segmento ou classe social, um tipo diferente de educação vai se institucionalizando ao longo dos tempos. Mas reconhece-se que este processo não foi linear, mas cheios de diversificações ao longo dos séculos. Um processo importante na escola surge da divisão entre trabalho material e intelectual num dado momento crucial do passado distante.

Decorrente do que foi dito até agora, chegamos a uma primeira conclusão que se tornou consenso, segundo Lombardi (2010), a saber: trabalho e educação são atividades especificamente humanas e apenas o ser humano trabalha e educa. O trabalho é tratado, neste sentido, como modo de ser do homem. Por isso, ajustam e transforma a natureza adequando-a às suas necessidades. Ele ao aprender a ser homem, produz sua existência, de forma que isto é o processo de formação, um processo educativo.

Portanto, a origem do homem e da educação coincidem entre si, formando uma relação complexa.

Mas é importante também destacar que o trabalho, apesar de ocupar essa centralidade na vida dos indivíduos segundo a análise marxista, na sociedade capitalista torna-se a negação das próprias potencialidades destes, uma vez subordinado ao rito das máquinas e da divisão social do trabalho, uma negação do próprio ser, à medida que transforma este em mercadoria, extirpando-lhe a condição criativa e transformadora.

Formação humana e crise do capital

Muitos autores reconhecem que Marx não escreveu nenhum tratado que versasse sobre qualquer área do conhecimento, muito embora sua teoria tenha tido um largo alcance adentrando em quase todos os campos do pensamento. Na educação, não foi diferente, deixou passagens e preocupações que possibilitam pensar numa perspectiva de análise crítica da educação existente na sociedade burguesa e sinaliza para uma educação que se constitua para além das relações sócias atuais. Daí porque analisar a formação humana na contemporaneidade, exige antes de tudo, compreender o estado atual do capital, a dinâmica de sua crise e de suas mutações e de suas novas exigências, principalmente no tocante à formação para o trabalho. No contexto da crise da sociedade, nas últimas décadas, mudaram as bases da formação humana?

Pensar nos fundamentos de formação humana, predominantes na atualidade, nos leva a refletir como nas relações de produção capitalista se dar a articulação entre as dimensões do trabalho intelectual e material na constituição do ser trabalhador. A formação humana na contemporaneidade está fortemente marcada pelos interesses e limites do capital no campo da educação e em todos os aspectos da vida social moderna. Outra observação importante reside no fato de que a formação humana será sempre histórica e socialmente datada, sendo que para cada fase do capitalismo, possivelmente o processo de formação humana tenha suas especificidades. Ou seja, que para cada momento histórico tenha havido formas diferenciadas de pensar e promover tal for-

mação. Por isso, podemos inferir que a partir da mundialização e do desdobramento do processo de reestruturação produtiva tem se configurado uma nova concepção de formação humana que está para além dos fins da escola regular.

Foi um processo complexo e de longo prazo até que escola burguesa estivesse realmente estruturada e institucionalizada. Na idade moderna, pelos idos dos Oitocentos, quando a burguesia (liberal–democrática) havia se firmado como uma força protagonista, a ideia de universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade já era também predominante. Junto com a renovação cultural surge o problema do trabalho, e este século enfrentará a difícil tarefa da sistematização teórica e de transferência para a prática destas instâncias e ideias (MANOCARDA, 2010).

Com a evolução da moderníssima ciência da tecnologia, impõem-se o problema de evitar que as massas operárias fossem fossilizadas nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estivessem disponíveis às mudanças, de forma que nem sempre fosse necessário se recorrer ao exército de reserva, uma vez que isso seria desperdício de grandes proporções de forças produtivas.

Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema da relação entre instrução–trabalho ou da instrução técnico–profissional que será o tema predominante da pedagogia moderna. (ibid, p.328).

A burguesia sempre reserva para si um processo formativo diferenciado, próprio para aqueles que não precisam se preocupar com a sobrevivência. Com o passar dos tempos e depois de sua ascensão econômica e política, vai definido qual a melhor escola a usufruir, aquela que oferecia os conhecimentos necessários para integrar seus filhos nos quadros dirigentes de uma sociedade capitalista em expansão, além, é claro, de escolas que ensinassem também às crianças burguesas modos de vida adequados às suas posições sociais (HILSDORF, 2012).

Além do mais, todo modo de produção reproduz suas relações sociais, técnicas de produção, conhecimentos, determina-

dos valores, teorias, simbologias e instituições que visam manter essas relações e o poder dominante estabelecido pelos grupos ou classes. Por isso a afirmação de Marx e Engels (2017) que a classe que domina os meios materiais também domina os meios espirituais da sociedade, condição que lhe faz impor suas ideias ao conjunto da sociedade como se estas ideias fossem de universais.

O projeto da burguesia consolidou-se com a formação do Estado Nação, época de triunfo liberal, cujo movimento de expansão e exploração ocorre do centro para a periferia. Os níveis de desenvolvimento da ciência e tecnologia são claramente perceptíveis na divisão internacional do trabalho. A educação sofre as interferências das transformações do chamado Estado Nação, correspondente à uniformização/hegemonização dos valores capitalistas, ou seja, a educação não escapa da produção e reprodução do capital visto que permanecem intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade (SANFELICE, 2008).

Mészáros (2011) explica a crise capitalista em termos contemporâneos na sua dimensão real. Para o autor, a grande crise econômica mundial de 1929–1933 se parece com ‘uma festa no salão de chá do vigário’ em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando. A perspectiva de análise do autor caracteriza que a crise vem se tornando muito mais profunda, tendendo a invadir não apenas no mundo das finanças globais parasitárias, mas também todos os domínios da vida social, econômica e cultural.

O autor destaca ainda que a “crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 2000, p.14). Quanto à natureza e a dimensão da crise afirma:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (ibid, p.07).

Para o autor, os riscos estão multiplicados, para a humanidade com a lógica destrutiva do capitalismo. No âmbito dessa autofagia, os problemas se acumulam e as contradições torna-se cada vez explosivas. Considerada a sua natureza, abala e torna anacrônica a subordinação socioestrutural do trabalho ao capital, desintegrando as formas hierárquico-estrutural da divisão do trabalho. O tempo socialmente supérfluo (lazer) torna-se cada vez mais absurdo e impossível de se manter um amplo segmento da população em estado de apatia e ignorância, divorciado de sua capacidade intelectual. “Sob o impacto de um dado número de importantes fatores socioeconômicos, a antiga mística do elitismo intelectual já desapareceu para sempre” (MESZÁROS, p.5, 2011).

Podemos dizer que o caráter estrutural da crise torna a sociedade capitalista cada vez mais inumana, uma sociedade cada vez mais severamente marcada pelo fetiche e pelo consumo exacerbado da obsolescência programada e supérflua. O devastador enraizamento social da ciência e da tecnologia considerados em estreita vinculação à necessidade e perpetuação do processo de maximização do lucro, sedimenta uma lógica formativa da sociedade voltada para a realização do capital em detrimento das necessidades mais prementes e essenciais da humanidade. Neste contexto, a formação humana encontra-se diretamente subordinada, interesses da burguesia, seja econômicos ou políticos-ideológicos. Sem previsão de inflexão, esse processo, observado numa perspectiva de continuidade, desencadeia novos problemas humanos.

Em nosso futuro, a crise estrutural do capital — afirmando-se a si própria como a *insuficiência crônica de “ajuda externa”* no presente estágio de desenvolvimento — deverá tornar-se mais profunda. E, também, deverá reverberar através do planeta, até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais. (MÉSZÁROS, p. 15, 2000).

Cabe agora discorrer sobre os desdobramentos dessa crise estrutural do capital para o processo de formação humana na sociedade capitalista na contemporaneidade. Quais seus contornos e

configurações? Com vista a responder a esta indagação precisamos discutir formação educacional no contexto a partir dos anos de 1990, compreendendo as orientações mais gerais voltadas para as mudanças que a educação passou. Mais especificamente, o novo padrão formativo para o trabalhador composto pela ideia de flexibilização numa sociedade com extremado consumo.

Falar em formação humana também nos levar a refletir sobre as exigências que a sociedade estabelece para os indivíduos do ponto de vista do consumo. As mercadorias que assumem um caráter fantasmagórico passam a ter a importância que os humanos deveriam ter, enquanto estes sofrem uma transmutação em mercadorias. Acerca desse tema, Lessa (2006, p.240) nos lembra:

A desumanidade do capitalismo não está apenas na desigualdade social. Isto é a ponta visível do iceberg. A desumanidade está em ser uma sociedade na qual o humano não tem lugar – a não ser quando pode ser transmutado em mercadoria. Ser uma coleção de mercadorias é precisamente isso: as relações sociais são, primordialmente, relações entre mercadorias; as pessoas encontram-se apenas indiretamente, pela mediação da mercadoria. E portanto, tudo aquilo que é humano e não pode ser convertido em fonte de lucro, está excluído da sociedade. O capitalismo é o lar das mercadorias, não das pessoas humanas. Para retomar uma idéia anterior: os humanos criaram uma criatura que não apenas os domina, mas também os oprime; não apenas os oprime mas, pior ainda, os destrói.

O capital tem a capacidade de transformar determinadas relações sociais em mercadorias com vista a realizar-se. Além dessa natureza do capital e sua crise que nos retira a condição essencialmente humana, o processo de formação geral da sociedade contemporânea, que Émile Durkheim chamou de socialização, não resiste à dinâmica da crise. De forma geral, a escola e o conhecimento não existem isolados, nem surgem a partir das preferências dos educadores e estudantes, pois subjaz ideologias cujo objetivo é promover a aceitação das formas predominantes de apropriação do produto do trabalho social e de todas as relações que disso decorrem. Ao discorrer sobre o tema formação humana, identificamos até aqui que, na sociedade burguesa, existem

uma lógica geral que perpassa o processo formativo de forma mais geral também, sendo complexo, dual e classista.

Neoliberalismo, degradação e formação humana

O capitalismo como sistema orgânico só foi capaz de manter-se nos últimos séculos se convertendo numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva. A lógica da valorização do capital, sem que se leve em consideração os imperativos humanos–sociais–vitais, a produção e o consumo supérfluo acabam gerando a corrosão do trabalho, sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural (ANTUNES, 2011). Uma lógica incorrigível se impõe na atualidade.

Dessa forma, desvinculando seus antigos componentes orgânicos dos elos dos sistemas orgânicos precedentes e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de alguns novos componentes vitais, o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como *produção generalizada de mercadorias*. Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando–a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica. (MÉSZÁROS, 2000, p.08)

Como parte da lógica desenfreada de expansão do capital, a internacionalização do assumiu um impulso nunca visto, originando mudanças de caráter geral na sociedade numa escala mundial. Rummert, (et. al., 2011) buscando discutir o caráter ideológico da globalização afirma que as teses que dão conteúdo ao termo globalização expressa posições de força econômicas poderosas que comanda uma luta ideológica para tornar–se dominante no mundo afora. E, à medida que assume o processo de forma inexorável objetiva conquistar o consenso. O termo descreve uma forma supostamente neutra perante a crescente fluidez dos capi-

tais impondo sucessivos ajustes e expropriações dos trabalhadores.

A mundialização ocorre junto a um conjunto de processos que afetaram o mundo do trabalho como a reestruturação produtiva, quando assistimos a mais extraordinária transformação do mundo do trabalho com metamorfoses nunca experimentadas antes pela classe operária. O modelo toyotista de produção flexível³ substituiu o fordismo–taylorismo reconfigurando a produção com novos padrões de organização, gerenciamento e exigências para a formação geral⁴. Antes é importante destacar que está em jogo a luta insaciável do capital para aprofundar os níveis de exploração na sua fase eminentemente destrutiva.

As mudanças decorrentes da mundialização geraram fenômenos novos também na composição da classe trabalhadora, entre estes um novo proletariado caracterizado por uma nova classe trabalhadora assalariada composta de operários e empregados altamente qualificados, por um lado. E por uma classe trabalhadora precária, ampliada e multifacetada, objeto de intensa exploração, por outro. (ALVES, 1999).

Para Silva (2006) é um fato que o mercado de trabalho reestruturou-se de forma radical. Regimes e contratos de trabalho mais flexíveis passaram a ser impostos num cenário diferente, tendo em vista o enfraquecimento do poder sindical e a grande quantidade de mão de obra excedente, os desempregados ou subempregados, em consequência da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro. É frente a este cenário de mudanças intensas que está em curso mudanças no processo de preparo para o trabalho associada a nova concepção de trabalho, de sociedade e de educação.

³ Sobre a história da flexibilização, Cf. ROSSO, Sadi Del. **O ardil da flexibilização**: os trabalhadores e a teoria do valor, São Paulo: Boitempo, 2017.

⁴ Os paradigmas do trabalho no capitalismo mundializado articula um processo de superexploração como demonstra SOTELO VALÊNCIA, Adrián. A reestruturação do mundo do trabalho: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho. Uberlândia: EDUFU, 2009, cuja o esforço é para demonstrar a atualidade da lei do valor, assim sua importância para o capitalismo em escala global, de forma que seria impossível eliminar o trabalho vivo do processo de produção das mercadorias.

Kuenser (2005), propõem elucidar como isto se dá no tocante aos trabalhadores, através do estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macros categorias que configuram o regime de acumulação flexível. A esta lógica, a autora chama de “exclusão includente”, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, isto é, a ela dialeticamente relacionada, chamada de inclusão excludente. Ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”.

Ocorre que o radicalismo dessa atual fase do sistema capitalista se sustenta no aparente paradoxo da não-necessidade de mão-de-obra industrial, levou a que não diminuísse o ímpeto dos proprietários das transnacionais, que buscaram nas periferias mais miseráveis do sistema a mão-de-obra, tentando com isso “barateá-la”. “Trata-se de vários movimentos simultâneos: a precarização do trabalho avança entre os empregados e a miséria corrói os ‘dispensados’ por esse modo de produção. [...] O Exército Industrial de Reserva é utilizado como expediente de rebaixamento do custo de reprodução da força de trabalho urbana” (SILVA, Op. Cit., p.75).

De forma mais geral foi grande a influência que o suporte ideológico da globalização, o neoliberalismo, alcançou nas últimas décadas:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abran-

gente desde o início do século como o neoliberal hoje. (ANDERSON, 1995, p. 22).

Antunes (2005) tece a crítica que, impulsionado pela lógica neoliberal, o sistema produtor de mercadorias intensificou a concorrência entre blocos e países capitalistas mais avançados, consolidou sua grande aventura, gerou uma excessiva sociedade dos excluídos, expandida mundialmente e para a qual as tentativas de resolução, não dos problemas surgidos não passa de manipulação. Por outro lado adverte o autor, que o salto tecnológico, que se tornou o motor da disputa entre os países avançados, ao visar principalmente a produção de mercadorias e não as efetivas necessidades humanas e sociais, tem como consequência a desmontagem de parques produtivos inteiros, que são incapazes de acompanhar essa lógica da competição e da concorrência.

Os custos humanos e sociais do neoliberalismo foram elevados demonstrando uma lógica destrutiva e uma era de irracionalismo exacerbado sob comando do capital imperialista. As formas como essa destrutividade atinge a força de trabalho, segundo Antunes (2005, p.121), se expressa quando

[...] se descarta, desemprega, precariza e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, no qual um enorme contingente se encontra ou realizando trabalhos precários, parciais, ou mesmo desempregada; quase um terço da força de trabalho mundial encontra-se precarizada, da qual uma parcela significativa (a OIT quantifica quase 200 milhões) está desempregada. Isso porque os capitais globais necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho part-time', terceirizado, precarizado, que se encontra em enorme crescimento em todo o mundo produtivo, industrial e de serviços.

Esse período representou para a educação choques traumáticos, principalmente, porque, além das transformações econômicas e mudanças na configuração do Estado, a tese neoliberal da educação fez frente com uma lógica discursiva radical capaz de não deixar alternativas em nível de solução dos problemas existentes que não fosse a receita do Consenso de Washington, sintetizadas na máxima empresarial: “fazer mais com menos”. Restou

a limitação da educação aos aspectos quantitativos de inserção com um rígido sistema de controle dos resultados, criando-se quase que um fetiche gerencial quanto a estes resultados. Escola-empresa, produtividade, aluno-cliente, gestão eficiente, eficácia, competência, amigos da escola, aprender a aprender, teoria do capital humano, voluntarismo, educação para o desenvolvimento e o mercado e políticas compensatórias foram algumas das gírias gerenciais utilizadas fartamente pelos homens de negócio do capital, governos e seus gestores e disseminadas em praticamente todas as esferas do sistema educacional, produzindo uma cultura gerencial e pedagógica hegemônica difícil de ser questionada e contraposta.

Essa lógica estrutural é a definidora da dinâmica do processo de formação escolar das maiorias. Tais mudanças se constituem na educação a partir de uma série de eventos e ideias elaboradas. Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 governos concordaram com o *Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos (EPT), cumprindo uma agenda* ambiciosa para alcançar objetivos educacionais de ampla abrangência até 2015. Em correspondência, a UNESCO iniciou os *Relatórios de Monitoramento de EPT*, para monitorar o progresso, destacar lacunas persistentes e fazer recomendações para a agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015 (UNESCO, 2015). Apesar de os esforços empreendidos por todos os governos e empresários, o mundo não alcançou a “Educação para Todos”. O certo, é que a educação nunca foi tão monitorada e suas metas nunca foram tão globais e atrelada ao mercado como assegura dos organismos multilaterais.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer queiramos ou não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. (DELLORS, 2000, p.18).

O documento que se consagrou como referência mundial para os gestores do capital em termo de orientações educacionais indica algumas alternativas para ajustar os indivíduos a este cenário: “Estabelecimento de novas relações entre política educacional e política de desenvolvimento a fim de fortalecer as bases do saber e dos 'savoir-faire'⁵ nos países em tela: incentivo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias realistas, a partir dos recursos locais, assim como ao trabalho por conta própria e ao empreendedorismo” (ibid, p.23). Estes ingredientes deram forma e conteúdo aos fundamentos da educação neoliberal.

Os princípios gerais que fundamentaram a base ideologia desse projeto oferece uma pista dos fundamentos que norteiam educação na contemporaneidade e que funca como determinante para a formação humana. Cidadãos mais produtivos, flexíveis e capazes de adaptação com facilidade às novas realidades e demandas do mundo trabalho, na essência, traduzem os preceitos pedagógicos da formação das gerações a partir dos anos de 1990. Uma geração que sentiu, posteriormente, com a chegada do século XXI, o quanto as políticas neoliberais de uma sociedade de mercado, violentamente competitiva, tinha resvalado num amplo processo de exclusão social e educacional, aprofundamento da exploração, expropriação, que se realiza duplamente, inclusive via o mecanismo da própria escola básica, seja no domínio público ou privado, cujo conteúdo da formação esteve voltado para a construção de uma nova subjetividade inteiramente subordinada ao funcionamento das empresas.

Algumas conclusões

Apresentamos aqui uma discussão histórico-ontológica em busca das primeiras aproximações da relação entre educação, trabalho, a formação humana no contexto de crise estrutural do capital na atualidade. A educação surge na vida dos homens à medida que este descobre o trabalho e com isso realizar dialeticamente seu processo de humanização. A categoria trabalho é expli-

⁵ Habilidade de obter êxito, graças a um comportamento maleável, enérgico e inteligente (requisitos do novo mercado de trabalho).

cativa desse processo de produção e reprodução das relações existentes, entre elas a educação.

A concepção de formação humana, sempre histórica e datada, nos dias atuais, tem relação com as profundas mudanças porque passou a sociedade com o processo de mundialização do capital, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo. Assim, podemos perceber a totalidade das relações sociais que envolvem trabalho e educação na sociedade capitalista contemporânea, marcada por um processo de crise estrutural que impõe novos contornos para a educação escolar, assim como para a formação humana dos trabalhadores.

Os aspectos relacionados às transformações do mundo do trabalho, como parte dessas transformações (flexibilização, precarização e intensificação do trabalho) impõem uma lógica para a educação, somado a uma pedagogia voltada para uma profunda exploração da individualidade, das singularidades e particularidades humanas, incidindo sobre a formação humana na contemporaneidade, cujo sentido está vinculado à reprodução, exploração e apropriação do trabalho humano numa escala generalizada, negando a humanidade do ser, em detrimento da lógica do capital, isto é, da geração de valor de troca simplesmente.

Referências

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09–23

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Introdução: A substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011, p.9–16.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC, Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DELLORS, Jaques. **Um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.> Acesso em: 15 set. 2017.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRIGOTTO, Galdêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **SÌSIFO –Revista de Ciências da Educação**, N.9 Maio/Ago, p. 129–136, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, ago. 2010, p.20–42.

MANOCARDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Huitec, 1991.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Editora Sundermann, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, n. 4, Fev. p.7–15, 2000. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic4-Artigo-02.pdf>.> Acesso em: 22 set. 2017.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

LESSA, Sérgio. Trabalho, sociabilidade e individuação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, 2006, p. 231–246.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital–imperialismo. 34ª Reunião Anual da AN-PED, **Anais...** Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p.152–180.

SANFELICE, J. L.. Transformações no Estado–nação e impactos na educação. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alinea Editora, 2008, p. 64–83.

SILVA, Newton Ferreira da. Mundialização do capital e Precarização do trabalho: a regressão capitalista. **Aurora**, ano v, número 9, dez. 2011. Disponível: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/>> Acesso em 01 ago. 2017.

SILVA, Maria Emília Pereira da. A (de) formação humana e o mundo do trabalho: a produção de subjetividades flexíveis em tempos de acumulação flexível do capital. **Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, 2006, p. 1–26.

KUENZER, Acássia Zeneida. Exclusão Includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José Cladinei; SAVIANE, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (org.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Capinas, SP: Autores Associados, p.77–96, 2005.

Educação Para Todos (2000–2015): progressos e desafios. Relatório de Monitoramento Global de EPT. **Relatório Conciso**.

UNESCO, 2015. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>> Acesso em: 20 set. 2017

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO CIDADÃ E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nilton Ferreira Bittencourt Junior

Educação como princípio de cidadania

Tomas Marshall (1967) relata que a grande mudança social da revolução industrial foi a transformação da estrutura social de classes. Após a revolução francesa, a aristocracia cedeu lugar à república. O cavaleiro virou cidadão. A sociedade moderna passou a vigorar com base nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. O cidadão, participante da vida social, exercia sua cidadania através de três pilares básicos: o elemento civil; o elemento político e o elemento social.

- O elemento civil: É composto dos direitos necessários à liberdade individual; liberdade de ir e vir, de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este elemento foi desenvolvido no Século XVIII com o estabelecimento do direito à liberdade. No setor econômico o direito civil básico é o direito a trabalhar, o de seguir a ocupação de seu gosto, no lugar de escolha, sujeito apenas à legítima exigência do treinamento técnico preliminar. A história dos direitos civis é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um status que já existia, pertencente a todos os membros adultos da sociedade. Quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instituição local em uma nacional.

- O elemento político: Deve-se entender o direito de participar no exercício do poder político. O direito político tem sua formação, como elemento da cidadania, no século XIX e se constitui na extensão de velhos direitos a novos setores da população. No século XIX, a cidadania, na forma de direitos civis, era universal – os direitos políticos não estavam incluídos no direito

de cidadania; estes eram um privilégio de uma classe econômica limitada. Pode-se argumentar que a cidadania, neste período, não era esvaziada de significado político: não conferia um direito, mas reconhecia-se uma capacidade.

- O elemento social: Refere-se a tudo o que vai, desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas à ele são o sistema educacional e os serviços sociais. A participação nas comunidades locais e associações funcionais constituem a fonte original dos direitos sociais.

Para Marshall (1967), o século XIX foi, em sua maior parte, um período em que se lançaram os fundamentos dos direitos sociais, porém o princípio dos direitos sociais com parte integrante do status de cidadania ou foi expressamente negado, ou não admitido plenamente. Muitas reivindicações de classes subalternas eram negadas por respeito ao status do cidadão. Com o tempo tal afirmativa foi considerada enganosa, ampliando o conceito de direito social. A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente as exigências e a natureza da cidadania. O direito a educação é um direito social de cidadania genuíno, uma vez que o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. O direito do cidadão adulto de ter sido educado não entra em conflito com os direitos civis, como foram interpretados numa época de individualismos, pois os direitos civis se destinam a serem utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso, que aprendam a ler e escrever. A educação é requisito para a liberdade civil. Há, neste caso, um direito individual combinado a um dever público de exercer o direito. Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O desenvolvimento da educação primária durante o século XIX constituiu o primeiro passo em prol do estabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX. “E uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter cons-

ciência de que a sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional.” (MARSHALL, 1967, p. 74).

O objetivo dos direitos sociais passou a ser equivalente à redução das diferenças de classe e adquiriu um novo sentido. Assumiu o aspecto de ação modificando o padrão total da desigualdade social. “O princípio mais comum em uso é o mínimo garantido. O Estado garante um mínimo de certos bens e serviços essenciais. (assistência médica; moradia; educação; salário mínimo).” (MARSHALL, 1967, p. 93). A ampliação dos serviços sociais não é um meio de igualar rendas. “O que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre os mais e os menos favorecidos em todos os níveis”. (MARSHALL, 1967, p. 94). A igualação não se refere tanto à classe quanto a indivíduos componentes de uma população que é considerada, para essa finalidade, como se fosse classe. A igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda. Essa sociedade pode ser descrita como “o sistema de classe”, de base econômica, como diz Max Weber: “São grupos de pessoas que do ponto de vista de interesses específicos, tem a mesma posição no sistema econômico.” (WEBER apud MARSHALL, 1967, p. 149).

Formação cidadã

Os Séculos XIX e XX foram períodos de extensão da escolarização no mundo, iniciando-se principalmente na Europa e Estados Unidos. Neste início os métodos variavam, mas sempre circulavam em torno da forte coerção do educando, com base no ensino em que o professor transmite conhecimento ao aluno e a punição física como forma de ação educativa, (Pedagogia tradicional). No início do século XX uma nova forma de abordagem educacional, levando em conta o aprendizado, ganha espaço (Pedagogia Nova – Pedagogia Ativa). Na apresentação do livro *Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário* (Dewey, 2016) o professor José Carlos Araújo nos explica que este movimento foi trabalhado por diversos Pensadores e educadores como, William James (1842–1910), John Dewey (1859–1952), Maria Montessori (1870–1952), Edouard Claparède (1873– 1940), Adolphe

Ferrière (1879–1960) que se dedicaram a desenvolver uma nova forma de abordar o processo educativo, onde as recém descobertas na área da biologia e da psicologia foram fundamentais.

Assim, há uma mobilização, em vista da necessidade, do interesse, da utilidade, pela busca do saber, que apresenta um valor funcional, e não um valor em si mesmo. Tal posição está filiada ao funcionalismo, uma orientação que concebe a percepção e a consciência como funções em resposta à necessidade. Por sua vez, a atividade, termo que funda a pedagogia ativa, é geradora de experiência, a qual implica em aprendizagem. (Araújo, 2016, pág 35)

Este modelo de educação focava principalmente no aprendizado, no discente e suas necessidades de se conhecer e de conhecer seu mundo. Nos Estados Unidos da América, o filósofo John Dewey foi um dos pensadores deste novo modelo de escola que surgia, além de ser um defensor da escola como espaço de formação de cidadãos. Para Dewey, o resultado desejado na educação tradicional acaba por desenvolver no aluno a ideia de astúcia e/ou fingimento ao atingir o resultado sem compreender ou apreender.

O convívio com os homens é sempre educativo, até para os animais. Um cão, um cavalo podem ter, pela convivência com o homem, seus hábitos instintivos modificados. O homem obtém isso por uma inteligente modificação do meio. Os motivos do ato do cavalo adestrado são, porém, os mesmos dos não adestrados. Evitar uma pena, ganhar ração fresca de capim são os móveis de sua habilidade modificada e educada. Ele não participa do sentido do seu novo ato. (Teixeira, 2006, pág 36)

A educação por imposição leva ao cumprimento das tarefas por medo, não por intenção. O treino a que se refere Dewey é o mesmo treino de adestramento, cuja capacidade de reação passa pelo estabelecimento de um comportamento operante típico do clássico behaviorismo. O advogado baiano Anísio Spínola Teixeira, foi aos Estados Unidos na década de 1920 estudar a educação norteamericana com John Dewey. Quando retorna ao Brasil se transformando em um singular defensor da educação ativa. Para Teixeira, o treinamento sem conexões desenvolve a habilidade es-

pecializada e não a geral. Esta ação depreende de um modelo de reação quando vivenciada em determinada situação real. Daí educação como treino, sem significado, utiliza apenas as capacidades biológicas dos seres, não importando a capacidade de reflexão sobre a coisa estudada. O resultado está pronto e deve ser apreendido. A utilização é uma habilidade limitada à forma externa proposta. Assim, o exercício pode se tornar distante e subjetivo e levar a uma grande variedade de suposições sobre as soluções reais, por estar sem uma referência concreta de mundo. Essa ação pode “[...] impedir o sentido social que provém da participação em uma atividade de comum interesse e valor. O esforço para o ato de conhecimento intelectual isolado contradiz o seu próprio fim; ele não é educativo”. (Teixeira, 2006, p. 35).

Os aspectos trabalhados por Dewey, corroborado por contemporâneos do movimento de Escola Ativa ou Escola Nova buscam a formação do cidadão, com direitos e deveres, com influências da biologia para o desenvolvimento de uma unidade orgânica, a que Dewey denominava *Eficiência Social da Educação*. Ao formar cidadãos conscientes de seu papel social o enriquecimento da vida social amplia as possibilidades de revigoramento deste sistema. Ao garantir um mínimo de certos bens e serviços essenciais. (Assistência médica; moradia; educação; salário mínimo) o Estado garante a segurança do cidadão que por sua vez responde na produção e aprimoramento da vida social que garante a segurança do Estado. (Teixeira, 2006)

Com estes princípios sendo bem fundamentados e difundidos, juntando-se a necessidade de formação profissional requerida pelos processos de produção cada vez mais complexos, vários países, principalmente europeus e os Estados Unidos da América, os inseriram na formação escolar em massa. Esta educação profissional era tida como modernização da educação devido seu caráter de preparar para o mundo do trabalho moderno, adequando o cidadão, em sua maioria migrantes e imigrantes de setores agrários, ao novo modo de produção. A nova educação buscava adequar a formação clássica, dualista, resquício dos sistemas sociais agrários a uma formação igualitária para todos: a formação cidadã unia a formação geral com base nos novos conhecimentos científicos da humanidade e a formação profissional para as novas formas de produção. O objetivo era formar o homem novo,

cidadão de um novo tempo. Pretendo aqui tecer breves considerações ao percurso da escolarização em massa no contexto capitalista moderno.

Tomo como marco o princípio republicano, da escolarização como direito do cidadão e dever do Estado, por entender que este foi o processo que influenciou o mundo capitalista moderno como um todo, incluindo a vertente capitalista dos países socialistas totalitaristas, que se utilizam desta estrutura republicana, porém suprimem o elemento político de cidadania e reforçam o elemento social. A estes últimos quero apenas me referir ao processo de massificação de escolarização que é realizado, buscando a formação nos parâmetros de formação do homem novo, com os mesmos princípios de formar uma unidade orgânica social, nos moldes de vida e produção moderna. É claro dada as devidas proporções aos direcionamentos ideológicos de cada sistema.

A complexa obra Michel Foucault apresenta conceitos que escolhi trabalhar nesta análise. Especificamente alguns termos do livro *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977–1978)*. Nesta obra Foucault nos permite perceber que o *modus vivendi* moderno envolve aspectos dos conceitos biológicos que mudam as relações humanas em uma quantidade imensa de hábitos e formas de pensar o mundo, fazendo do século XX uma revolução nunca antes vista, pois não há tempo de cristalização destes *modus vivendi*. Isto é, a dinâmica de produção tecnológica tem acelerado cada vez mais a mudança nos hábitos sociais inviabilizando os sujeitos de se reconhecerem enquanto pertencentes a um grupo sociocultural. Isto implica no estranhamento dentro dos grupos sociais e, nas últimas décadas estranhamentos dentro de grupos genéticos, onde de uma geração à outra há uma mudança sensível nos hábitos. Isto também impacta no processo de escolarização em massa levando a um retrocesso aos tempos aristocráticos. Ou seja; o que se inicia como proposta de libertação do ser humano da sua condição de desigualdade onde havia os senhores e os serviçais em direitos de liberdade, está levando a humanidade à condição onde todos são servis e obedientes ao pré determinismo do sistema social irracional onde são alienados de sua condição humana.

Nesta análise Foucault utiliza três categorias (se é que posso assim dizer) de análise: Segurança, Território e População.

Aqui, devido ao limitado número de laudas, vou me restringir a fazer uma análise da formação da educação em massa nos Estados Unidos da América sob a ótica do termo ‘biopoder’ – *Aula de 11 de janeiro de 1978*; E também ao conceito de governamentalidade – *Aula de 1º de fevereiro de 1978*. Tal análise se mostra pertinente pois para Foucault, a reflexão sobre o termo biopoder é construída sob os efeitos da busca por segurança.

Este sistema de segurança se baseia em um binarismo composto por lei e punição, onde “É portanto o mecanismo legal ou jurídico. O segundo mecanismo, a lei enquadrada por mecanismos de vigilância e de correção, e é evidentemente o mecanismo disciplinar”. (Foucault, 2008, pág 8)

Já o termo “governamentalidade”, é definido por Foucault como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado". (Foucault, 2008, Pág 143–144)

Foucault afirma que um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental – partes deste termo, é usado na governança da população, através de mecanismos essenciais e/ou dispositivos de segurança.

Foucault (2008, pág 3) apresenta o termo “Biopoder”, como a representação de uma série de fenômenos ou “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder”. Segundo ele, a partir do século XVIII as sociedades ocidentais modernas, passam a considerar a condição biológica na relação dos seres humanos pelo poder. O biopoder se constitui nas relações, determinando, por uma série de eventos para ser entendido como a forma de racionalizar o natural e naturalizar o ideal racional. Mas Foucault não pretende uma teoria sobre o que é o poder [...] “mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que tem como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder” (Foucault, 2008, pág 4, Grifos Nossos).

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado. (Foucault, 2008, pp 4–5)

Para ele estes mecanismos vem da emergência de tecnologias de segurança, seja de mecanismos de controle social – penalidade; seja dos mecanismos que têm por função modificar em algo o destino biológico da espécie, naturalizando o ideal. Esta naturalização do ideal é o trabalho/planejamento de controle da população. Nas palavras de Foucault “a correlação entre a técnica de segurança e a população, ao mesmo tempo como objeto e sujeito desses mecanismos de segurança, isto é, a emergência não apenas

da noção, mas da realidade da população.” (Foucault, 2008, pág 15) Assim a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos e a segurança se exerce sobre o conjunto de uma população.

A disciplina só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, ou um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade. [...] E, para uma disciplina, o indivíduo é muito mais uma determinada maneira de recortar a multiplicidade do que a matéria-prima a partir da qual ela é construída. A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades, e não algo que, a partir dos indivíduos trabalhados primeiramente a título individual, construiria em seguida uma espécie de edifício de elementos múltiplos. Portanto, afinal, a soberania, a disciplina, como também, é claro, a segurança só podem lidar com multiplicidades. (Foucault, 2008, pág 16)

A disciplina só existe na medida em que há uma intencionalidade em moldar comportamentos individuais em comportamentos funcionais, organizados para uma função de convivência múltipla e coordenada, onde a autodisciplina é a objetivação desta formação. A escola e sua massificação se ajustam a um modelo de produção onde a função é para além da difusão de conhecimentos e cultura científica. Seu objetivo primordial é a autodisciplina e o ajustamento ao sistema em que se encontra o indivíduo.

Governamentalidade

Para Foucault, no período entre os séculos XVI e XVIII houve a transição da vontade soberana de um ser divino para a soberania de todos, colimado na ciência política. Se todos são iguais perante a lei, o governo de si é uma responsabilidade do cidadão. Parte do *Pacto Social*. Retorno ao Estoicismo. (Foucault, 2008). Ele analisa *O príncipe* de *Maquiavel*. O Príncipe recebe de maneira externa o principado. “O vínculo que o liga ao seu principado é um vínculo ou de violência, ou de tradição, ou ainda um vínculo que foi estabelecido pelo acomodamento de tratados e pela cumplicidade ou concordância dos outros príncipes, pouco importa”. (Foucault, 2008, pág 122) O que vai determinar seu governo é a relação do Príncipe com o que ele possui. É esse vínculo

lo frágil do príncipe com seu principado que a arte de governar, a arte de ser príncipe apresentada por Maquiavel deve ter como objetivo. O governo se resume em manter o poder, a ameaça ao poder vem das relações *biopolíticas* e todos os mecanismos que a envolvem. Sejam externas ou internas. O *Savoir-Faire* do Príncipe de Maquiavel é que é a arte de governar. Foucault analisa também que a literatura anti-Maquiavel, que quer substituir por algo diferente e novo do *savoir-faire* do Príncipe. (Foucault, 2008, pág 123)

Há o governo do Príncipe e o governo da escola, da família, da empresa, etc. A diferença é que o governo do Estado é indiretamente o governo dos outros governos. É o Estado que determina o que é família, escola, etc. É ele que põe as regras que disciplinam o *biopoder*. “Há, portanto, ao mesmo tempo é pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado, multiplicidade e imanência dessa atividade, que a opõem radicalmente a singularidade transcendente do Príncipe de Maquiavel.” (Foucault, 2008, pág 124)

É a arte do governo, tal como aparece em toda essa literatura, deve responder essencialmente a esta pergunta: como introduzir a economia – isto é, a maneira de administrar corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas, como fazê-lo no seio de uma família, como pode fazê-lo um bom pai de família que sabe dirigir sua mulher, seus filhos, sua criadagem, que sabe fazer prosperar a fortuna da sua família, que sabe arranjar para ela as alianças que convém –, como introduzir essa atenção, essa meticulosidade, esse tipo de relação do pai de família com sua família na gestão de um Estado? A introdução da economia no seio do exercício político, é isso, a meu ver, que será a meta essencial do governo. Assim o é no século XVI, é verdade, mas será também ainda no século XVIII.” (Foucault, 2008, pág 126)

Pode parecer um anacronismo relacionar eventos do século XX com relações citadas por Foucault dos Séculos XVI e XVIII. Mas entendo que este movimento é contínuo. No século XVI é o *gérmen* do governo de Estado. No Século XVIII é retomado e vai evoluindo e se difundindo da teoria à prática. Fato inclusive que não cessou ainda. Segundo ele este processo se dá pela inserção da estatística como mecanismo de controle dos ru-

mos sociais. Para Foucault o avanço deste processo estatístico que desencadearia a arte de governar não avançou no século XVII devido ao grande número de eventos – guerras, revoltas, crises – que impediam o avanço deste processo. Mas no século XVIII a estatística era chamada de ciência do Estado (Foucault, 2008, pág134).

Evolução da educação em massa

No capitalismo a educação é mercadoria. Mészáros (2005) afirma que a educação tornou-se um instrumento da sociedade capitalista: “Fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.” (Mészáros, 2005, Pág 15). A escolarização proposta por Dewey no início do século XX buscava formar o cidadão moderno, ou seja, romper com uma estrutura educacional elitizada que apostava na formação do eruditismo (traço forte da tradição escolar europeia e na educação brasileira). A estruturação da educação humanista clássica, era aristocrática por que “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (Gramsci, 1982, pág 115)

Na obra *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, publicado em 1916, Dewey escreve um capítulo denominado *Cultura como Meta*, onde reflete sobre o que cada cultura define como criança, infância, práticas pedagógicas e políticas públicas. Para Dewey a cultura é entendida como valores e conhecimentos que subjazem ao objetivo da educação. A criança em uma sociedade democrática deve integrar-se às intervenções valorativas da sociedade com o poder de desenvolver o simbolismo do ser humano. Ao apreender o interesse individual da criança e buscar conexão com interesses coletivos, o que se fez na escola americana é inserir o sujeito em seu meio, ou seja, se baseia em focalizar nos interesses das partes para, a partir daí, direcionar a ação. A escola quer cuide de interesses vocacionais ou de interesses especiais, não será educativa se não utilizar esses interesses

como meios para a participação em todos os interesses da sociedade. “Latim, Grego ou a profissão de carpinteiro devem ser ensinados com o mesmo espírito de fazer do educando um membro da sua atual sociedade, com poder e oportunidade para participar em todos os seus interesses”. (Teixeira, 2006, p. 72). A escola se constituiu numa agência de contínua transformação social ao trazer o interesse individuais dos alunos e discipliná-los com o que existia de conhecimento científico, dentro de sua estrutura de pensar e dominar os problemas que afligia o dia a dia do ser humano. Assim o seu conteúdo coincidirá com o conteúdo da sociedade democrática em movimento.

O novo sistema produtivo, de base industrial, buscava toda uma série de capacidades e habilidades que não existiam no sistema anterior baseada neste dualismo educacional. A separação dos conhecimentos gerais das habilidades profissionais só serviam ao propósito de determinismo de classe. A introdução do espírito científico na resolução e domínio dos problemas cotidianos pôs em cheque a estrutura aristocrática velada devido sua ineficiência produtiva gerada pelo prestígio social. A educação norteamericana se modifica valorizando esta união denominada humanismo moderno.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (Gramsci, 1982, pág 115)

A escolarização em massa vista com a função de inserção dos novos membros à sociedade, formando cidadãos plenos de seus direitos e deveres, passa a, também direcionar os mais jovens a descobrir sua vocação para inserir-se no mercado de trabalho. Até aqui a escola pensada por Dewey não difere na sua prática da proposta de formação cidadã com formação profissional.

Porém para o novo mercado de trabalho, onde o controle da produção não está nas mãos do trabalhador, este é inserido no

mundo da produção como uma peça da máquina. Me falta elementos da história da educação estadunidense para identificar quando exatamente e como se deu esta mudança. Abaixo explicarei melhor o que me leva a crer que esta mudança ocorreu mais intensiva após a crise de 1929. Quanto ao como ocorreu, o que começa na formação do homem novo, que une conhecimento geral com formação profissional, passa a ter um foco no controle do processo produtivo, onde o ser humano é reificado. Quero aqui usar um termo anacrônico para explicar. O que era para ser sondagem e desenvolvimento de vocações, dentro do interesse individual, passa a ser o acoplamento do ser humano à máquina, onde às “*competências*” exigidas, foco de formação então, são “do posto de trabalho” e não mais determinadas por questões de escolhas individuais ou por capacidades biológicas. E mais. A partir de ações de controle da vida do trabalhador, o que se vê é a re-tomada do controle de seu corpo, agora também nas horas de folga. Se antes o trabalhador vendia sua força de trabalho, vendia seu tempo laboral dentro da fábrica, neste novo mundo do trabalho ele passa a ser peça de produção onde o controle total de sua vida é determinado, não por ele, mas pelo que ele produz. Gramsci (2008) nos alerta sobre isso quando analisa questões sobre o controle sexual dos trabalhadores e o Proibicionismo nos EUA. Para ele a racionalização dos novos métodos de trabalho e o taylorismo “[...] demandam uma rígida disciplina dos instintos sexuais (do sistema nervoso), um reforço da *família* no sentido amplo e não desta ou daquela forma de sistema familiar, da regulação e estabilidade das relações sexuais.” (Gramsci, 2008, pág 66). Assim os extratos populares assumem a *virtude* discursiva moralizante da classe superior e aceitam sua concessão iluminista e libertária.

Quanto ao proibicionismo, Gramsci apresenta uma análise direta desta lei com o controle do operariado:

As investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados em algumas empresas para controlar a *moralidade* dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem menosprezasse estas iniciativas (mesmo que tenha fracassado), e visse nelas só uma manifestação hipócrita de *puritanismo*, negaria qualquer possibilidade de entender a importância, o significado e a *meta objetiva* do fenômeno americano, que é tam-

bém o maior esforço coletivo conferido até agora para criar, com extraordinária rapidez e *consciência de finalidade* nunca vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem. (Gramsci, 2008, pág 68)

Gramsci nos diz que está sendo cortês com Taylor, quando denomina de *consciência de finalidade* o objetivo de controle. Citando André Philip ele lembra que “Taylor considerava que um gorila amestrado poderia fazer o trabalho atualmente efetuado por um operário.” (Gramsci, 2008, pág 69 – nota de rodapé). Para ele a finalidade da sociedade americana era “desenvolver no trabalhador posturas maquinais mínimas e automáticas; [...] eliminar o antigo senso psicofísico do trabalhador profissional qualificado, que demandava uma participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente.” (Gramsci, 2008, pág 69–70) Assim Gramsci expõe a função *puritana* destas iniciativas como hipócritas, pois elas matam o princípio puritano de espiritualidade humanidade. Esta nova postura para ele não foi forjada por Ford e Taylor, mas podemos verificar sua evolução desde o nascer do próprio industrialismo.

Esta humanidade e espiritualidade não pode realizar-se senão no mundo do trabalho, na criação produtiva; esta era a máxima do artesão, do demiurgo, quando a personalidade do trabalhador refletia completamente no objeto criado, quando ainda era forte a ligação entre arte e trabalho. Mas justamente contra este novo humanismo que luta o industrialismo. (Gramsci, 2008, pág 70)

Para Gramsci as iniciativas puritanas devem ser mantidas em foco para manter a integridade *muscular e nervosa* do trabalhador e para isso a manutenção no que diz respeito a moralização do trabalhador. Ao controlar elementos nocivos à saúde do trabalhador como álcool e suas conseqüências – devassidão e liberdade aos impulsos sexuais – este direciona sua energia e capacidade de consumo para os fins da produção.

Lembrando a citação de Foucault acima, “A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades”; O controle exercido aí começa formar uma consciência de autodisciplina em todo um grupo, uma classe, uma população, de forma muito mais

eficiente que a coersão e muito mais seguro para as novas necessidades de potencialização da produção de alienar os trabalhadores de sua condição humana. A criação de um meio sócio-cultural é neste caso fundamental para o desenvolvimento da autodisciplina. Elementos contemplados em sua explicação do termo “governamentalidade”, da qual podemos inferir a existência também na escola norte-americana desta época. No meu entender é neste momento que a cultura norte americana sofre uma nova transformação. Esta pode ser entendida como um Americanismo nos moldes Fordista, onde a relação produção e educação é potencializada também para produzir trabalhadores auto disciplinados física e moralmente, porém nos moldes da disciplina fabril adestrada, mecanizada e alienada da sua condição humana, mas com fortes traços de um moralismo.

No ideal Deweyano, a educação em massa estadunidense foi uma formatação do pensar que deu identidade e liberdade na constituição de cidadãos. Porém este fato foi sutilmente sendo modificado para a formação profissional deixando de lado alguns aspectos da formação cidadã, como os citados humanismo (que dá lugar ao individualismo competitivo) e o espiritualismo (que dá lugar a uma moralidade utilitarista), principalmente após a potencialização dos meios de produção através do sistema taylorista/fordista. Tal mudança, que retira a humanidade e espiritualidade da formação humana em prol de uma formação puramente técnica, foi absolvida e aceita pela população sem muita resistência. Mas não sofreu resistência nem desconforto talvez por facilitar as ações, aumentando o automatismo e eliminando o desconforto de tomada de decisão, trazendo segurança individual, sem risco de erros no processamento de decisões sobre o que fazer para viver e dando acesso a elementos que facilitavam a vida diária – consumismo. Os que não se adaptaram a esse novo *modus vivente* eram vozes isoladas que acabaram ecoando em setores artísticos e intelectuais, mas afastados dos meios populares. Para Foucault estas ações discordantes fazem parte do meio capitalista e dos mecanismos de segurança que acabam por assimilar a crítica, fazendo dela uma válvula de segurança que dá vazão aos desejos, mas controladamente para não afetar a produção.

Um exemplo disto é também um fator preponderante para a instauração desta revolução passiva. Os avanços tecnológicos proporcionaram a criação e ampliação do acesso aos meios de comunicação como o rádio e o cinema. Nesta primeira metade do século XX a propaganda se torna um eficiente instrumento no controle do ideário popular. Aqui um novo fator, muito mais eficiente e de baixo custo, de auxílio no controle e manutenção de um *modus vivendi* próprio do Americanismo: O aparato tecnológico de comunicação. Dewey cita este aparato quando visita a URSS na década de 1930 e relata que a propaganda anticomunista era inventada, pois o que ele verificou lá era muito diferente do que havia escutado nas propagandas governamentais norte-americanas. Se olharmos pela ótica foucaultiana, essa “mentira” sobre o sistema comunista, podemos inferir que a propaganda anticomunista tinha a função de exercer controle e direcionar individualidades com os argumentos de ameaça à soberania e liberdade dos Estados Unidos. Isto traz elementos de autodisciplina e coesão para a sociedade e consequentemente controle e direcionamento para seus líderes. É mais um elemento poderoso na criação de um meio propício à produção.

E, enfim, o meio aparece como um, campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias – o que acontecia no caso da soberania –, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai-se procurar atingir, precisamente, uma população. Ou seja, uma multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda, essencial, biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem. (Foucault, 2008, Pág 28)

Nos anos pós II Grande Guerra a indústria cultural norte americana avança. Através dela se propaga elementos que ajudam a manter o poder e outros que ameaçam a ordem estabelecida, questionando o moralismo e o intervencionismo americano. Na década de 1960, a contracultura pregava a liberdade sexual e o uso de drogas como forma de libertação da massificação do pensamento. Ou seja, o mesmo mecanismo de controle é usado para romper o controle. Porém o que parece um efeito colateral é assi-

milado. A visualização de um aspecto de libertação, quando não é possível na realidade acaba por servir de válvula de escape às pressões sofridas. A indústria dos sonhos, da rebeldia e da contracultura encontra nova função quando serve de vazão a desejos e ampliação da alienação, trazendo ao sujeito a sensação de incapacidade de luta e conseqüentemente de sujeição às condições de alienação. A vida imita a arte. A arte é referência para o desejo de vida. Não posso ser “Chaplin”, mas vê-lo é um privilégio, pois me faz rir de mim mesmo.

Também no período pós II Grande Guerra houve intensificação do fator da polarização entre os modelos capitalista e comunista de governo. Mecanismos de controle e segurança são ampliados para além das fronteiras e acabam por seguir esta divisão geopolítica. A necessidade de formar populações em determinadas ideologias se torna latente, reeditando a disputa por consciências entre o protestantismo e os católicos nos séculos XV, XVI e XVII. (Mészáros, 2005)

No caso do Brasil, por exemplo, as primeiras gerações da população, agora em sua maioria urbana, necessita de formação controlada. José Oliveira Arapiraca, em sua dissertação acadêmica *A USAID e a Educação Brasileira*, publicada em 1982 cita o *Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional*, conhecido como *Relatório Pearson*, que diz: “O crescimento rápido da população pode ser nocivo à sociedade mesmo que os pais, individualmente, desejem ter grandes famílias.” (Relatório Pearson, apud Arapiraca, 1982, pág 76). Para Arapiraca, era necessário a institucionalização de mecanismos que legitimem a ação de controle social. Estas ações de controle ficam claras em outra parte citada do Relatório:

[...] se as nações desenvolvidas quiserem preservar suas próprias posições no mundo, deverão desempenhar plenamente sua parte na criação de uma nova ordem mundial... O desenvolvimento internacional é o grande desafio de nossa época. Nossa receptividade mostrará se compreendemos essas implicações de interdependência ou se preferimos nos iludir com o fato de que a pobreza e a privação da grande maioria da humanidade podem ser ignoradas sem que isso acarrete conseqüências trágicas para todos nós. (Relatório Pearson, apud Arapiraca, 1982, pág 77)

Foucault (2008) afirma que o controle do espaço aparece mesmo antes do espaço. Ao se planejar a disposição de uma urbanidade não é a questão física espacial que foi levada em conta, mas o meio que se queria criar. Se antes do iluminismo se pensava a povoação em relação aos meios de subsistência – Vivia-se perto dos rios por causa da água; das matas por causa da caça; ou ainda nas montanhas para dificultar o ataque de inimigos; na modernidade os espaços urbanos são pensados para crescer e a circulação é a base racional. Assim também não só a circulação física das coisas, mas a circulação de ideias e seus efeitos. A quantificação estatística das circulações físicas e de ideias cria os indicadores que serão usados para diagnosticar e domesticar o meio. A soberania, muito mais que uma questão espacial, passa a ser uma questão do controle do que circula em meio as massas.

A criação da Escola Superior de Guerra (ESG) em 1949 é onde se inicia esta política no Brasil. É neste momento que se estrutura a Doutrina de Segurança Nacional baseado no controle interno em vez de ser apenas controle das fronteiras. (Borges, 2012, pp. 20–21). É neste momento que se cria os mecanismos de ação para modernização do Brasil como forma de controle da população. E também atropelando as oligarquias tradicionais conservadoras que insistiam na estrutura agrária “feudal”, quando foi se instalando o pensamento de modernidade com base nos interesses imperialistas norte-americanos e europeus. Precisava-se de um elemento motivador de fazer-se uma intervenção silenciosa, consentida, no sistema econômico social brasileiro (abaixo falaremos sobre este elemento), uma vez que ainda em 1961, com a promulgação da primeira LDB, ficou claro que a elite brasileira estava profundamente desatualizada da nova ordem de dominação e gerava riscos, com a manutenção de um conservadorismo oligárquico de uma estrutura escola dualista. Os movimentos de emancipação popular cresciam e com eles os desejos de uma sociedade igualitária e a exigência de reformas de base. A utilização da mesma tática de propaganda, criticada por Dewey, quando foi usada nos EUA na década de 1930, era aplicada no Brasil na década de 1950–1960, extirpando os dissidentes sob o julgo de “comunismo”, e dando unidade de povo, agora em sua maioria urbana, ao mesmo tempo que formatando as mentes aos interesses expansionistas de mercado.

No caso brasileiro citado acima, podemos verificar que se havia uma necessidade de escolarização em massa no início do século XX devido a reorientação do mundo do trabalho, que necessitava de um sujeito com competências e conhecimento mínimos dos princípios iluministas de domínio do homem sobre a natureza (ciência!?) a partir dos últimos 50 anos este processo se amplia para o controle das massas globais, crescendo inversamente proporcional à aquisição dos princípios iluministas de domínio do homem sobre a natureza.

Para Arapiraca, no período de expansionismo mundial, o capitalismo começa a perceber que o uso abusivo do poder de polícia estava obtendo um efeito iatrogênico. A já citada Revolução Cubana em 1959, foi a prova cabal desta situação e desencadeia outra ação, que passa a ação através do programa de ajuda humanitária dos EUA para a América Latina, denominado Aliança Para o Progresso. Assim o próprio Governo Estadunidense estabeleceu um programa de ajuda humanitária para países do 3º mundo que, em conjunto com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional financiou a expansão da educação básica nestes países. Neste caso, como afirma Warde (1977) uma das funções dessa expansão no Brasil serviu de válvula de escape às pressões populares à igualdade de oportunidade, com a igualação dos currículos de formação básica, mas tinha velado dois objetivos básicos: Política de reversão de expectativas ao mesmo tempo que um sistema de controle e segurança para as elites.

A alternativa de seus ideólogos para manutenção de sua hegemonia em países periféricos foi a utilização da educação na busca de novos parceiros. Os pactos com burguesias nativas tornaram-se favoráveis. O processo educativo neste caso necessita de intervenções em outros processos estruturados, pois este se dá como “totalidade em interação, numa dança transacional de inter-relações de vários sistemas que, em se estruturando em novas totalidades, se desestruturam em outras inter-relações, tornando a se reestruturarem *ad infinitum*.” (1982, pág 170) A Educação – Educação em massa – como instrumento de construção de identidades, aliada a um aparato de campanhas, movimentos, etc. se tornam a nova arma na construção/expansão imperialista. Neste processo há todo um discurso simulado de democracia, moderni-

zação com igualdade de oportunidades educacionais, onde a ascensão social depende do desempenho individual. Além da potencialização do processo de produção.

Para Kuenzer (1998, Pág. 5) a estrutura que se implanta tem por finalidade articular a educação ao processo de trabalho capitalista, disciplinando a vida social e produtiva, nas especificidades dos processos de produção. Para ela o processo pedagógico se utiliza de duas estratégias básicas:

– **a dualidade estrutural**, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho;

– **a fragmentação curricular**, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, a partir do que a teoria se supõe separada da prática; a expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries 8 e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares; (Kuenzer, 1998, pg 7–8)

Tanto a dualidade estrutural quando a fragmentação curricular levam o sujeito escolar a uma sublimação do todo como algo sobre natural e incomum. Escolas de elite ou de trabalhador tem o mito de serem mais ou menos exigente, quando na verdade a aproximação ao contexto real (realidade) é que determina dominantes e dominados. É comum em escolas de elite a submissão dos professores aos alunos quanto a capacidade de decidir. Já em escolas populares a decisão cabe ao professor, mesmo que este queira ter uma abordagem mais problematizadora.

A fragmentação curricular confirma a sobre naturalidade do conhecimento. É difícil encontrar alunos bons em todas as diversas áreas. Fragmenta-se a capacidade em ser bom em “português ou em matemática”, fragmentando assim a capacidade cognitiva de conhecer o todo, dando a quem tem domínio das técnicas e meios de produção (classes dominantes) um verniz de seres do Olimpo. Este fato só reforça a teoria de incapacidade de domínio do todo.

Além do mais, a implantação de uma finalidade de resposta crítica aos problemas do meio são controladas para solucionar os problemas do meio produtivo. O processo avaliativo da capacidade de resposta rápida tem que ser vinculada ao processo produtivo, sem questionar a funcionalidade do todo (mítico). A seleção dos melhores entram na avaliação dos que tem características internalizadas de dar respostas à questões que se mantém dentro do grupo, fragmentado de todo o processo. Pessoas que internalizaram o mito de que o todo só é compreensível por competências muito superiores às suas, mas para se chegar a compreensão do todo, é suficiente apenas acompanhar este comportamento internalizando-os nas ações no grupo. Um sujeito que não está sobrenatural, mas em formação de ser mítico. Um *Dionísio do Olimpo* produtivo.

Desta forma, o proprietário de bens econômicos (O capitalista) aluga a força de trabalho pelo critério de maior escolaridade e qualificação do trabalhador para em menos tempo e menor custo manter o processo de acumulação de suas riquezas; ao passo que o trabalhador (mesmo sendo mais escolarizado) vê-se remunerado simplesmente pelo seu trabalho o suficiente para subsistir segundo as exigências do seu ofício que dessa forma mantém, as suas expensas, inclusive, a sua reprodução de classe ao ter que custear a educação de sua prole com recursos do seu salário. (Arapiraca, 1982, Pág 164)

Na educação em massa, esta unidade, esta articulação entre escola comunidade acontece entre escola e comunidade produtiva, onde são colocados não os problemas da comunidade no sentido lato, mas os problemas relativos ao mercado de trabalho e suas competências. Um exemplo é a discussão sobre o saneamento básico, qualidade de escolas públicas, de acesso à saúde, enfim aos direitos sociais básicos (principalmente a falta destes), que não faz parte de discussões em sala de aula apesar de afetar a vida da população escolar.

Neste período podemos verificar a escolarização que manipula; um ajustamento transformando questões vitais do meio em mera adaptação ao mundo do trabalho moderno, reificando o ser humano à questões de manutenção de um processo produtivo, onde a capacidade de ação que interessa é a capacidade de re-

solução de problemas que o próprio processo capitalista cria. O interesse individual não é levado em conta, pois este se renova a cada geração e, percebe-se recentemente, se até mesmo dentro de uma mesma geração, diluindo as identidades e os hábitos, como se estes fosse parte de uma obsolescência programada justamente para não se cristalizar. A educação profissional, estática, prescrita em conteúdos técnicos e mecânicos para atuação em um posto de trabalho onde as funções são pré determinadas e o caráter vocacionado já não leva em conta um *ethos*. Isso para senhores e empregados. É difícil ter consciência de classe em um ambiente de disputa profissional; É difícil ser humanizado em uma reunião de acionistas. Todos cumprem seus papéis pré estabelecidos nas relações capitalistas modernas onde o único interesse real é a lucratividade. A educação passa a ter a função de conformação ao sistema e a seus postos de trabalho. “Uma das funções principais da educação formal na nossa sociedade é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (Mészáros, 2005, pág 45)

A educação passa a ser um elemento que visar formar um sujeito com habilidades de resolver problemas específicos de reprodução e ampliação dos mecanismos de controle social. Aqueles que se destacam ou vão para grandes centros ou são consumidos por suas funções que sugam suas ideias e desqualificam sua pessoa. A educação de classes facilita a formação de determinismos sociais. No Brasil o sistema privado de ensino sempre tratou de formar as elites e de influenciar nos parâmetros da escola pública, mantendo sua qualidade duvidosa (ou, pelo menos, propagandeando isto) e principalmente, mantendo este setor sob um controle populacional. No sistema capitalista o aparelho escolar deve refletir uma educação diferenciadora e não-igualitária – ser uma escola de classe. Isto se mostra claro no sistema escolar competitivo que tem por função excluir àqueles que não se submetem à docilidade requerida. Mas as duas versões da escola de classes me parecem pura ilusão, pura alienação de desejos humanos secretos, que se externados não cabem neste sistema predefinido.

Neste processo, o discente virtuoso, que se adequa à docilidade requerida, internaliza elementos do processo produtivo em

que o comportamento adequado pode ser um elemento valioso na escalada social. Internaliza hábitos, atitudes, capitaliza-se de uma cultura empresarial, que vem transvestidos de crescimento pessoal, onde a sujeição ao “sistema” é a base de crescimento. Ao investir neste processo de autodisciplinamento, em busca de capitalizar-se culturalmente, com bens que em sua grande maioria não se encontram na escola regular, o sujeito se converte em um capitalista, mesmo sem ter capital. Suas chances no mercado de trabalho aumentam, mas o lucro obtido pelos patrões é potencializado pelo aumento substancial do capital cultural de seus funcionários.

E assim o gesto “virtuoso” se transforma numa expiação que, a exemplo de Sísifo, o trabalhador, como indivíduo, vê-se isolado de sua classe, buscando ultrapassá-la com argumento internalizados da “Escola de Classe”. Desta forma, “diferenciado” de sua classe social, o trabalhador alimenta o ledor engano de um dia poder se transformar em um capitalista. Então passa a expiar, por toda a vida afora, a alienação do seu gesto individualista apostando na “quina” como se a vida fosse um jogo. (Arapiraca, 1982, Pág 164)

Por outro lado, a escola de patrões também necessita fazer com que seus discentes internalize hábitos, atitudes, capitalize-se de uma cultura empresarial, que vem transvestidos de crescimento pessoal, onde a sujeição ao “sistema” é a base de crescimento. Para ser patrão, também é necessário abrir mão de vontades e desejos que não cabem no sistema.

Enfim este sistema deve conformar os indivíduos de que estão no lugar que lhes compete. O pensamento crítico pode ser considerado não conformação, e se resistir às investidas de enquadramento, se torna risco ao sistema. Assim, o discente que demonstre habilidades que não interessam ao sistema produtivo, a sua não conformidade gerará problemas de convívio, de inadequação e consequentemente de exclusão. Ao fim todos o considerarão, inclusive ele próprio, o responsável pelo seu fracasso, por que não se esforçou o suficiente.

A antropóloga Marília Gomes de Carvalho afirma que a expansão do *modus vivendi* capitalista nos trouxe a separação do

mundo entre duas partes distintas e não intercambiáveis: O mundo da instrumentalidade que tem na lógica ocidental moderna, capitalista e racional, suas características básicas, onde razão e objetividade são princípios fundamentais. Este mundo é organizado em sua base pelo desenvolvimento tecnológico e os meios produtivos mais avançados e eficientes, onde para o ser humano a prioridade é o trabalho e a busca pelo sucesso econômico. Por outro lado o mundo das identidades culturais cujos objetivos são garantir a prática de padrões culturais específicos, mas também garantindo a luta pela aceitação de suas diferenças. Citando Alain Touraine (1995) ela diz que esses dois mundos – Instrumentalidade e Identidade – são contraditórios e entram em choque toda vez que há interposição de interesses de um sobre o outro. E neste embate a instrumentalidade tem avançado sobre as identidades. O Planeta está virando uma única aldeia, as fronteiras horizontais estão dando lugar às fronteiras verticais, onde a *classe A* de um país possui uma relação de culturas e costumes com membros da *classe A* de outros países, mas não possui vínculos e valores culturais com as respectivas *classe B* de seus países. (Carvalho, 1997). Pode inclusive considerá-los inferiores, de outra “casta” e dependendo da diferença de classe, de outra raça, biologicamente inferior e incapaz.

Conclusão

Atualmente o processo de escolarização em massa tem por finalidade formar *Sísifos* que acreditam ser *Dionísios*, como peixes que vivem dentro de um aquário, em um apartamento, acreditando que são parte da família humana.

Se no início do Século XX podemos identificar nos princípios da escola Ativa, a superação de uma educação por imposição leva ao cumprimento das tarefas por medo, não por intenção. Hoje os mecanismos de *governamentalidade* atingiram tal eficiência que, na educação tecnicista, a formação é o mesmo treino de adestramento que se referia Dewey, cuja capacidade de reação passa pelo estabelecimento de um comportamento operante típico do clássico behaviorismo, o treinamento sem conexões que desenvolve a habilidade especializada e não a geral. E de forma

espontânea disputa-se lugar nesta escola, onde os melhores são os mais passivos. A arma do medo se transformou em convencimento de ambição e a vontade do capitalista sendo operadas e valorizadas pelo trabalhador como sendo suas vontades.

Mas o que temos a partir dos anos 1970, com a educação tecnicista, e que a alienação–reificação é de todos no processo produtivo moderno. Tomando-se como base a estrutura funcional do mercado de trabalho, os mecanismos exigidos para o cumprimento de tarefas em toda hierarquia funcional já está sedimentado e se reproduz massivamente na maioria dos setores sociais, a partir da formação familiar e escolar, etc. A formação que recebem os sujeitos estão pré determinadas, sejam para altos cargos ou chão de fábrica, onde o ser humano vai se moldando como peça de reposição em uma estrutura pronta, alienado da sua condição humana e do seu livre arbítrio. Se a alienação no processo produtivo moderno é por muitos considerada, como do trabalhador desde o início da revolução industrial, hoje podemos perceber que no processo produtivo todos estão alienados. Esta afirmação é parte de uma das hipóteses de um trabalho de pesquisa em andamento que busca verificar traços da cultura estadunidense que aporta no sistema educacional brasileiro na década de 1970. A argumentação indiciária que sustenta a confirmação desta afirmação se apoia no pensamento de autores como Michel Foucault; Adorno e Horkheimer; Jonh Dewey; Antônio Gramsci; Istevan Mèzáros; Hanna Arendt; José Oliveira Arapiraca, etc.

Esta situação vem essencialmente pela formação escolar onde *a disciplina é um modo de individualização das multiplicidades, e não algo que, a partir dos indivíduos trabalhados primeiramente a título individual, construiria em seguida uma espécie de edifício de elementos múltiplos.* Disciplinar é a função básica na arte de governar. Portanto, afinal, a soberania, a disciplina, como também, é claro, a segurança só podem lidar com multiplicidades. O *biopoder* sempre existe, a disciplina consiste em pré estabelecer o que é ser *bio*, para daí controlar a luta pelo poder. É o estabelecimento de regras que comecem por controlar a agressividade biológica e vão até a formatação de discursos. Afinal o povo não sabe falar. Tomando a questão legislativa, Advogados; sindicatos; políticos; etc. falam por ele. A institucionalização de posições/profissões retira do sujeito co-

numa possibilidade de disputa pelo poder. O embute de poder. Os discursos também estão prontos.

Por fim, a *governamentalidade* atual trouxe um futuro de coisas mortas. Os elementos de cidadania cunhados em três séculos pós Revolução Francesa, se perdem nesta estrutura atual. *No setor econômico o direito civil básico é o direito a trabalhar, o de seguir a ocupação de seu gosto, no lugar de escolha, sujeito apenas à legítima exigência do treinamento técnico preliminar.* Pode-se dizer que na atualidade, com os sistemas de controle o que temos é o contrário: Obrigação de trabalhar, no interesse do mercado.

No elemento social: Refere-se a tudo o que vai, desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas à ele o sistema educacional, já não transmite a herança social e sim reproduz uma relação de classe, retorno à herança de sangue, uma vez que a visão mercadológica de *capital cultural* deixa a cargo do trabalhador se capitalizar, assumindo uma estrutura plutocrática onde a capacidade individual determina o sucesso ou o fracasso na ocupação social. O que significa dizer que uns são mais competentes na aquisição de conhecimentos, por isso mais ricos. Os pobres são sempre os mais preguiçosos e incapazes mentalmente. A origem social de cada um é ignorada. Os serviços sociais, outro ponto que tem desaparecido a olhos vistos, são considerados despesas pelos governos e se tornam inoperantes sob ideologias de ineficiência construída por maciças propagandas e crises cíclicas que auxiliam no convencimento da necessidade de desaparecerem para manter vivo o sistema econômico. Os serviços sociais são vistos hoje como “coisa de esquerdista” que querem comprar o voto do povo. Assim o objetivo dos direitos sociais que era equivalente à redução das diferenças de classe adquiriu um novo sentido. Assumiu o aspecto de ação revolucionária que ameaça a harmonia “natural” existente. Confundindo o trabalhador simples e disfarçando a plutocracia implantada, pois desde que o mundo é mundo a capitalização cultural favorece a grupos que já possuem um grande capital cultural, eliminando completamente a possibilidade de igualação.

O senso comum hoje acredita cegamente nos pressupostos de informação das mídias e age numa política de poder dis-

cursivo limitado por enlatados mentais fornecidos por essas mídias. Agem assim cumprindo o papel de cidadão numa soberania que acreditam, onde o capitalista assumiu o papel de provedor, pai da grande família produtiva nacional. É a partir deste ponto que pode-se levar toda a população para a formação de uma única visão econômica de produção. Depois da II Grande Guerra, mais que domínio territorial ou ideológico, a guerra fria era uma disputa de hegemonia econômica sobre o planeta. A URSS, mesmo em seus primórdios incorporou o processo de produção taylorista/fordista e instaurou um controle sobre a população. O próximo passo era a expansão de mercados, fato que observávamos nos EUA. Assim a disputa geopolítica era por mercado, por formação de consciências de produção vinculadas às propostas de dois países. Comunismo ou capitalismo não importam. São apenas mecanismos binários que serviam muito mais no controle populacional (de ambas as partes) e justificativas para o expansionismo de imperialismos mercadológicos (instauração de economia política). A propaganda anticomunista por exemplo, sempre vinculou o comunismo a uma desagregação da família, ponto essencial do capitalismo na propriedade privada. O comunismo soviético, por sua vez, se apoiava no individualismo igualitário e assim vinculava consumismo como perversão do humano. A educação, assim como no binarismo do período final medieval entre católicos e protestantes, já sofria influências do mercado – mercantilismo, e disputavam consciências no período pós-guerra (1960–1970). Porém no período pós *Glasnost* e *Perestroika*, a educação tem sofrido cada vez mais intervenções de órgãos internacionais, que instituem exames que alimentam o sistema de dados estatísticos – indicadores que servem de reforço ou ajuste dos rumos da educação nos controles sociais. Cada vez mais vemos fortalecido a “alma” do lucro, do egoísmo e individualismo liberal disfarçado de empreendedorismo, conformando consciências e trazendo de volta as velhas castas sociais, agora revestidas de um sistema plutocrático. Na disputa entre dois modelos ideológicos, o capitalismo sagrou-se imbatível, dando a sensação de que o ápice humano é este sistema. Para todos a “democracia” venceu. Mas o que vemos é um retorno à idade das sombras, onde o humano ainda não se descobriu. A Globalização hoje pode ser considerada a expansão do *modus vivendi* europeu, principal berço da revolução in-

dustrial e do liberalismo de mercado. Entendo que esta Globalização, levando-se em conta o pensamento de Carvalho (1997) como expansão do mundo da instrumentalidade, fez do Planeta um *Feudo europeu moderno*, cristalizado nos primórdios do século XVI, conforme citado por Foucault (2008), onde há circularidade dos serviços, mercadorias e das ideias, mas em um meio pensado para controlar e dar a segurança necessária a manutenção do poder – biopoder. O poder justificado pela economia, não precisa mais de Deus, mas da religião na manutenção de controle. A educação em massa é mecanismo fundamental neste processo, assim como o era a igreja católica no feudo rudimentar.

Referências

- ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- ARAÚJO, José Carlos. Apresentação in: DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário** Tradução: Carlos Lucena; Prefácio: Carlos Lucena e Lurdes Lucena. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. ISBN: 978-85-92592-00-4
- GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura** – 4 edição Ed civilização Brasileira RJ 1982
- _____. **Americanismo e Fordismo** – São Paulo, Ed Hedra. (2008)
- BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os Governos Militares. In: Ferreira, Jorge. Delgado, Lucília de Almeida Neves (ORG). **O tempo da ditadura: Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012 – 5ª Edição, (O Brasil Republicano Volume 4) pp.13-42
- CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. In: **Revista educação & tecnologia**, Nº 1, 1997 <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1011>> acesso em 13 jun. 2017

DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário** Tradução: Carlos Lucena; Prefácio: Carlos Lucena e Lurdes Lucena. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. ISBN: 978-85-92592-00-4

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 2008.(Coleção tópicos)

MARSHALL, Tomas H.. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1967.

WARDE, Mírian Jorge. **Educação e Estrutura Social – A Profissionalização em questão**. Editora: Cortez & Moraes, 1977

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A ARTE DE EDUCAR E O TRABALHO: CONTRIBUIÇÃO DE MICHAEL FOUCAULT E KARL MARX

*Cláudio Marques Ferreira
Manoel Messias de Oliveira*

Introdução

Educação é uma das características tipicamente humanas: o ser humano não pode viver em sociedade sem passar por um processo contínuo de ensino–aprendizagem. Dos primórdios da humanidade até os nossos dias, em todo grupo social, é possível verificar a presença de educandos e educadores. Porém, faz–se necessário indagar: educar para quê?

Luckesi (1990) atesta que não existe proposta pedagógica sem um fundamento filosófico, sendo que a Filosofia estabelece a finalidade da educação, respondendo à questão: que “tipo” de ser humano “formar”? Por sua vez, a pedagogia contribui desenvolvendo metodologias e outros meios de atingir a finalidade estabelecida. Ora, se olharmos a história da Educação, poderemos identificar diferentes propostas relacionadas à formação ou à educação das pessoas.

Neste texto, pretendemos apresentar duas vias, dois caminhos que levam a distintos modos de viver em sociedade, abordando, especialmente, a relação entre educação e trabalho e, ainda, sobre o papel do Estado na escolha das políticas educacionais, visando a educar ou formatar os seus cidadãos ou “súditos”. Nesse sentido, refletiremos sobre a proposta de fundamentação liberal em contraponto à proposta oriunda do socialismo.

A princípio, apresentamos a contribuição de Michael Foucault, sobretudo, a sua reflexão sobre a Razão de Estado, enfati-

zando a noção de Estado na concepção liberal e neoliberal. Para este fim, utilizamos as obras “Segurança, Território, População” e “Nascimento da Biopolítica”. A primeira exhibe o curso que o autor ministrou no Collège de France, entre os meses de janeiro a abril de 1978, e a segunda o curso ministrado na mesma instituição, em 1979.

A partir da análise do Estado, fundamentado no liberalismo, refletiremos sobre a necessidade de formar o indivíduo para atender às necessidades do mercado. Neste cenário, matutaremos sobre a relação entre a prática docente e o trabalho: qual a relação entre trabalho e educação?

Em um segundo momento, apresentamos a contribuição da proposta de Marx para a formação homem, tendo como referência a contradição interna do próprio trabalho. Nesse itinerário, percebe-se o trabalho alienante e emancipatório.

A arte de governar: segundo Michael Foucault

Na aula de 8 de março de 1978, Foucault se propõe a refletir sobre a racionalidade (razão) governamental. Ele retoma, mesmo que brevemente, o pensamento escolástico, via Tomás de Aquino. Nesta perspectiva, no exercício de sua função – governar – o soberano tem “Deus” por modelo. O soberano governa em nome de Deus e deveria basear as suas decisões a partir da vontade Dele: o pastor que conduz o seu rebanho.

Nesta forma de governo, as ações do governante não visam a sua manutenção no poder, como “defende” Maquiavel, tampouco o desenvolvimento do Estado, mas a salvação eterna de seus súditos. O fim do governo é marcado pela dimensão escatológica. O rei como um bom pastor, deve conduzir os seus súditos com vistas à perfeição e à felicidade eterna e plena: a beatitude¹.

¹ Para Tomás de Aquino, perfeição, felicidade (plena) e beatitude se confundem. Assim, o soberano deveria conduzir os seus súditos visando a dar continuidade ao cuidado de Deus em relação aos homens. O reino terrestre é transitório, o soberano deverá viabilizar o ingresso no reino eterno.

Os séculos XVI e XVII testemunham uma ruptura com a concepção de governo abalizada no pastoreio. Rompe-se com a ideia segundo a qual o rei estabelece o “governo de Deus na terra” (FOUCAULT, 2008a, p. 312) e governa visando a salvação eterna de seus súditos. É necessário encontrar no próprio Estado a sua razão de ser e existir, enfim, é preciso encontrar uma arte de governar cujo fundamento esteja no próprio Estado e não fora nele, muito menos em uma esfera metafísica.

Na tentativa de responder à questão “o que é a arte de governar?”, Botero, segundo Foucault, (2008a, p. 318), diz que a razão de Estado “[...] é o conhecimento dos meios adequados para se fundar, conservar e ampliar essa dominação.” Em outras palavras, a razão de Estado é o tipo de “racionalidade que vai possibilitar manter e conservar o Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 318), ou seja, a salvação do Estado deve estar acima de qualquer outra razão.

Com o advento do chamado Estado moderno, sob a ótica absolutista, verificou-se a implantação da arte de governar fundada na razão de Estado, com o denominado mercantilismo: concentração de poder, aumento gradativo dos mecanismos de controle e fortalecimento da polícia com o seu aparato de regulamentadora e disciplinadora. No decorrer dos anos, esta arte de governar foi questionada, haja vista que buscava-se liberdade e contestava-se o excesso de vigilância e controle: estavam lançados os germes do liberalismo.

A nova arte de governar: o liberalismo

Se a razão de Estado, gestada nos séculos XVI e XVII, exigia controle e disciplina, uma normatização e um vigiar crescente, conforme o aumento populacional, a nova arte de governar, de fundo liberal e centrada na economia e no mercado, caminha em direção à descentralização do poder.

Se os séculos XVI e XVII testemunharam o nascimento da arte de governar baseada na razão de Estado, substituindo o modo de governar fundamentado no pastoreio, o século XVIII

verá o nascimento de uma arte de governar, gestada a partir das leis do mercado, de acordo com dados da aula do Foucault, no dia 17 de janeiro de 1979.

A nova arte de governar não visa ao crescimento indefinido do Estado, mas, sim, a partir do interior do Estado, limitar o exercício do poder de governar. Dessa forma, ela supõe o princípio do “Estado mínimo”: governar o menos possível.

Nessa nova arte de governar, a razão de Estado é atender às demandas do mercado. Este, que antes era o lugar da justiça distributiva, converteu-se em princípio norteador do governo. Por essa perspectiva, o Estado não deve buscar a razão em si, mas no mercado, compreendido como um mecanismo regido por leis próprias, gestadas em sua própria natureza. Assim, o mercado assume o papel modalizador – dita o que convém e o que não convém o governo fazer – enfim, abaliza as práticas governamentais: um bom governo é o que segue a verdade do mercado.

Na aula do dia 24 de janeiro de 1979, Foucault continua suas reflexões a respeito desta nova arte de governar, o liberalismo, retoma alguns aspectos abordados no ano anterior, aprofunda pontos específicos e acrescenta determinadas considerações sobre as características dessa nova governamentalidade regida pelo cálculo da utilidade, cujo centro ou razão de ser é o mercado.

Os críticos da proposta liberal chamam a atenção para os paradoxos do Liberalismo, por exemplo, o da liberdade: é necessário produzir condições de liberdade, mas, ao mesmo tempo, é preciso consumir liberdade. Para edificar liberdade é imprescindível estabelecer limites, mecanismos de controle e instrumentos de coerção, enfim, é preciso “destruir” ou “limitar” a liberdade.

A arte de governar liberal conheceu críticas e entrou em crise, diante de regimes totalitários que limitavam ou suprimiam a liberdade ou devido ao fato de não se respeitarem a lei da oferta e da procura. Por diferentes fatores, foi necessário repensar, ou ajustar a arte de governar liberal, dando origem ao que se denomina neoliberalismo. Este, que foi o objeto das aulas ministradas entre 31 de janeiro e 14 de abril de 1979, é tratado na próxima seção.

A “novíssima” arte de governar: neoliberal

Segundo Foucault (2008b, p. 106), o Estado “[...] não é nada mais que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas.” Ora, se é assim, novos desafios poderão exigir a mudança de paradigma. A necessidade de liberdade dos governados, as necessidades do mercado, entre outros fatores, deixam claro, mais uma vez, que o Estado não deve ser concebido como fonte de poder em si mesmo. Diante de novos desafios e perspectivas históricas, de novas conjunturas econômicas, políticas e sociais, o liberalismo não conseguia mais atender às necessidades, o que ocasionou a sua reformulação, dando origem ao neoliberalismo.

Foucault (2008) destaca a contribuição da Alemanha, como o denominado ordoliberalismo, e a dos Estados Unidos da América. Neste texto, abordamos apenas o aporte norte-americano.

O liberalismo, na concepção norte-americana, enquanto arte de governar, é uma economia que pode ser comparada com um jogo fundamentado em parceria entre todos os parceiros econômicos e cujo espírito permeia toda a sociedade. Neste jogo, as regras são redigidas pelo Estado, mas seguindo a orientação do mercado. Assim, pode-se afirmar que a função do Estado é definir as regras do jogo e garantir que estas sejam efetivamente observadas por todos os jogadores.

Segundo Foucault (2008), os defensores do neoliberalismo tentam introduzir ou reintroduzir o trabalho no campo das análises econômicas e criticam o liberalismo clássico por esquecerem-se de analisar o trabalho na esfera econômica. Ora, se a economia é a propulsora das decisões do Estado, não se deveria descurar da esfera sem a qual nada se produz: os trabalhadores.

O trabalho, por esta ótica, é compreendido enquanto capital humano. Por sua vez, define-se capital humano como um conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos, inatos ou ad-

quiridos, que capacitam uma pessoa para que esta possa produzir, laborar e, assim, receber um salário.

Diante do exposto, infere-se que o trabalho não é uma mera mercadoria, resultado de uma abstração – força de trabalho – ele é um capital, o que leva Foucault (2008) a dizer que o trabalhador, neste prisma, é uma espécie de empresa para ele mesmo. Em outras palavras, o trabalhador é um “*homo oeconomicus*”, é um empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p. 311).

Foucault (2008) chama a atenção para o fato de os neoliberais não enxergarem o “*homo oeconomicus*” como “parceiro de troca”, mas apenas como uma empresa que tem o lucro assegurado pelo trabalho. Este homem trabalhador é sua renda, sua fonte de renda, enfim, o seu capital. Daí advém a expressão capital humano.

Como foi dito, o trabalhador enquanto capital humano é constituído por elementos físicos e psicológicos inatos e/ou adquiridos. Ora, se ele é uma empresa, ou máquina, deverá desenvolver as suas competências para adquirir condições de produzir mais e obter uma renda (salário) maior, o que o leva a investir para adquirir cada vez mais capacidades para executar o seu trabalho. Vale ressaltar as palavras de Foucault (2008) quando menciona que mesmo o afeto dos pais poderá capacitar melhor esta máquina humana, fazendo com que ela possa produzir mais e gerar mais capital.

No sistema neoliberal, esta novíssima arte de governar, na acepção norte-americana, exige que se reflita e incentive o investimento constante no capital humano, daí o ininterrupto estímulo para que os trabalhadores se capacitem e cuidem de sua saúde, ou seja, aperfeiçoem a sua arte de produzir, pois, sem o trabalhador devidamente qualificado e em boas condições, o crescimento econômico do país no qual ele se encontra é inviabilizado.

Nesse viés, as políticas econômicas, no Ocidente, bem como as políticas sociais, culturais e educacionais, voltam sua atenção ao investimento no capital humano. Todos os países desenvolvidos, ou em desenvolvimento, compreendem que, sem um investimento adequado no capital humano, o desenvolvimento econômico será ínfimo. Neste processo, o sistema educacional exerce um papel fundamental: o de capacitar as pessoas cada vez mais para atender às necessidades do mercado. No Brasil, por

exemplo, é comum as instituições de ensino superior concentrarem as estratégias de *marketing* chamando a atenção para este aspecto.

Consequências da concepção neoliberal da educação para o trabalho

A concepção de educação neoliberal não é propriamente uma educação para emancipação, ou seja, para que o educando possa escolher o que deseja ser. O trabalho não é um meio de aprendizagem. A arte de governar, no que se refere a políticas educacionais, não visa os educandos como centro das atenções, não olha para as suas necessidades e sonhos, e sim para o mercado, haja vista ser este o verdadeiro líder e senhor que todos deverão seguir.

Qualquer sistema educacional que não atenda às necessidades do mercado será tachado de ineficaz, gerador de crise de qualidade, e deve ser repensado. Segundo Gentili, (1996, p. 4), “A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares”. Para superar a crise no sistema de ensino–aprendizagem, é imperativo “[...] articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.” (GENTILI, 1996, p. 7), neste sentido, “a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo [...]” (GENTILI, 1996, p. 10).

Ora, neste aspecto, é preciso olhar não o que a pessoa deseja ser, mas educá-la para que seja o que o mercado exige que ela seja. Assim, os sistemas de ensino devem colaborar com a empregabilidade, desenvolvendo nos educandos a capacidade de flexibilidade e adaptação para que possam atender às necessidades do mercado de trabalho. Desta feita, apreendemos que, diante da questão “Educar para quê?”, o Estado neoliberal responde: para atender à demanda do mercado.

Concepção do trabalho educativo na modernidade

Ao determinar a ideia de trabalho como empreendedorismo, parceria, percebe-se com translucidez a utilização da polidez pelo pensamento neoliberal ou burguês repetindo em si a sua astúcia ideológica para impedir o movimento revolucionário que se iniciou no século XVII, quando a *dívida* cartesiana inaugurou um novo paradigma de conhecimento cujo referencial de formação é o da matematização, o qual alicerçou o cálculo e a mecanização da produção e fez nascer a competição dos movimentos dos corpos com os das máquinas, dando simetria entre a relação do intelectual com a materialidade. Assim, no processo de conhecimento, forma e matéria se unem, inaugurando o empírico-formal e a técnica-ciência, a formalizar, com estes saberes, novos meios de adquirirem mais propriedade para atender à demanda das carências sociais.

No entanto, esse avanço histórico, que modela o objeto com o suporte teórico e prático, torna-se independente do pensamento religioso – esta é a emblemática do sujeito pensante de Descartes. Este princípio do iluminismo cartesiano realiza as suas transformações da natureza mediante o seu conhecimento que efetiva no trabalho, a refletir no desenvolvimento histórico, inaugurando definitivamente a dominação do sujeito sobre a natureza, como ilustra o pensador:

Pois elas (algumas noções gerais relativas à física) me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que são muito úteis à vida, e que, em vez de filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra, prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos ofícios de nossos artífices, poderíamos empregá-los, da mesma maneira, em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornamos como que senhores e possuidores da natureza. (DESCARTES, 1968, p. 154).

Nesse sentido, percebe-se também o movimento pendular do trabalho, pois este faz o deslocamento de escravo, servo e trabalhador para senhor, nobreza e burguesia, ou, então, possui em si a sua contradição: ele pode oprimir, mas, também, libertar. Se na modernidade viu-se arrancar o trabalhador de seu *habitat* natural – onde ele realiza a totalidade do plasmamento do objeto, apreendendo, com isso, o formar e formar-se com seu labor – vê-se, agora, ele desfigurado.

A partir da dominação da natureza, o homem, com seu conhecimento da matemática, instrumentalizou a física ao seu favor e desenvolveu novas técnicas de produção, sobretudo, aquelas com as quais pudesse aumentar seu produto, pois isto geraria mais capital. Inflado pelo sentimento do ter mais capital, o homem perde a sensibilidade em relação ao outro despossuído dos meios de produção, submetendo-o não ao trabalho, mas ao domínio das necessidades das máquinas, que ocupam o centro de produção – as fábricas. Ele deve aprender a operar a máquina, zelar dela como se fosse o ser mais perfeito da criação. Esse cuidado pela coisa tem uma função de despedagogizá-lo, tendo em vista que esse processo tende a insensibilizá-lo em relação ao outro, despoticizá-lo do seu Ser.

O trabalho alhures era o sentido vital de sua existência, nele o homem realizava a sua formação, principalmente quando ia operar o objeto, posto que este provocava a sua imaginação. Ao talhar o objeto, fazia-se aparecer o que estava escondido tanto em si quanto na coisa. Ele dava luz aos seres, realizava em si *exducere*, ou seja, conduzir para fora de si as potencialidades do seu formar e formar-se, efetivando o seu ser na matéria, tal como a práxis e *poiésis* deixam a pegada do homem racional a diferenciá-lo de toda a criação da natureza.

Nesse momento da modernidade, o homem não opera mais a coisa; a cirurgia do objeto perdeu o calor da sensibilidade de suas mãos e passou à frieza do esmeril da máquina. Ela corta sem sentimento o objeto e, também, a potencialidade do trabalhador, seu sentimento e pensamento. Com isso, o processo de produção torna o homem sujeitado não ao seu pensamento de um outro, mas a qualquer instrumento artificial de trabalho. Tem-se, então, com o processo histórico, a perda dos homens e surge um sujeito formal, possuidor de luminosidade capaz de irradiar o seu

pensar com a finalidade de alienar a inteligência e a sensibilidade dos outros agentes na execução do comando de suas ações.

Esse paradigma da luz, que inicia com Descartes e avança no desenvolvimento histórico, perde a prudência em relação à propriedade. A ganância cega e a irracionalidade de uma ambição devoradora, sem limites, submete homens, mulheres, crianças e animais a saciar uma fome insaciável de bens materiais. Com isso, é mister transformar homens e mulheres em sujeitados aos desejos infinitos dos donos dos meios de produção.

Esse avanço em seu nascedouro sonhava com a possibilidade de gerar os pilares da felicidade humana. O homem, desalienado do paradigma Metafísico, desvinculado da fé, sendo ele mesmo o senhor do mundo e responsável pelo destino dos outros e com a capacidade de gerar mais produtos para satisfazer as carências primárias, só poderia esperar que realmente o paraíso seria construído na terra pelas mãos dos homens. Ledo engano, pois todo esse processo pedagógico do trabalho corrou a desfiguração da maioria da humanidade, como assinala Kurz:

Aquilo que agora ainda pretende ser chamado de crítica radical só pode apartar-se com ira e asco do inteiro lixo do intelecto do Ocidente. É demasiadamente limitado o alcance daquela figura de pensamento, assaz conhecida, que tenciona defender o Esclarecimento enquanto tal contra os seus atuais monopolizadores burgueses uniformizados, exigindo, de uma maneira quase aburguesadamente culta, um elevado nível de reflexão de outrora contra a plebe intelectual e o populacho ocidental do século XXI. (KURZ, 2010, p. 38).

Percebe-se que o dogmatismo da matematização, que ilustrou o pensamento moderno, pode ter formado alguns homens transformando-os em sujeitos, à medida que outros passaram a ser escórias da sociedade. Isso fica mais evidente quando ocorreu a formação do paradigma da neurociência, em que houve o desenvolvimento da inteligência artificial, capaz de substituir o trabalho humano pela robotização em certos setores com maior eficiência, além de proporcionar mais lucros e menos gastos.

Assim, a criatura torna-se estranha ao seu criador e o substitui no seu trabalho na fábrica. Têm-se, desse modo, a mor-

te de alguns homens, porquanto deixam de ser importantes tanto no meio social, por não poderem fazer parte do mercado consumidor, quanto no processo produtivo, uma vez que suas operações manuais e intelectuais não são necessárias.

Marx: a reviravolta da formação na modernidade

Dentro da realidade supra-apresentada, nota-se a importância do pensamento de Marx, que faz uma verdadeira transformação na sociedade. Com sua práxis, germina uma ação que passa por dentro do objeto, a criar uma nova cultura. Essa mudança ele nos brinda com leitura do “Grundrisse”:

Não é preciso ter perspicácia fora do comum para compreender que, partindo, p. ex., do trabalho assalariado resultante da dissolução da servidão, as máquinas só podem surgir em contraposição ao trabalho vivo, como propriedade alheia e poder hostil diante dele; i.e., que elas têm de se contrapor a ele como capital. (MARX, 2011, p. 707).

Com essa leitura, percebe-se a radicalidade pedagógica do texto de Marx. O trabalho morto substitui o vivo, mas o que se deseja é que o trabalho vivo substitua o morto. Daí, a fundamental importância de entender que o ato educador da leitura de Marx não se encontra só no espaço escolar, mas, sobretudo, no chão de fábrica. É aí que o operário com a sua sensibilidade volta a formar e formar-se através do trabalho. Se a alienação é a conjugação de exteriorização e estranhamento no processo produtivo, portanto, é nesse processo e não em outro que o trabalho, ao formar o objeto, descobre que ele não é uma coisa como quer que ele seja. Ele é, também, o desocultamento do objeto que constitui, em sua essência, a formação do trabalhador. O objeto ao tocar o homem, nesse sentido, provoca nele tanto o afeto, que é passividade, como impele também os seus sentidos a movimentar em direção do objeto para conhecê-lo, ou seja, o homem é possuidor do *pathos*, o qual se afeta, mas também possui a força que o faz movimentar em direção ao outro, tal como a práxis o faz voltar para si e, posteriormente, exterioriza o seu ser.

Esse movimento é semelhante ao *exducere*, o conduzir para fora de si mostra sua força educacional. Nesse sentido, a educação expressa a sua potencialidade formadora do homem, diferenciando da passividade do ensino quando este mantém o discente somente receptivo, tal como o trabalho não será mais estranho em relação ao seu produto, ao processo de produção, ao gênero e ao gênero e sua generalidade. Isso porque a matemática utilizada na economia política por Marx não usa o seu saber para transformar o homem como meio de produção; mas como fim dessa produção. Esse pressuposto desvela a ideologização e fundamenta uma outra concepção de sociedade em que o homem conquiste a sua liberdade através de uma interpretação do seu Ser social.

Nessa nova leitura, todos os seus sentidos estão voltados para observar, verdadeiramente, o sentir, o ver, o escutar, o ouvir, o tatear e o cheiro dos objetos construídos por ele. Esse olhar do sensível e do inteligível, mediado pelas experiências da realidade, resgata gradativamente a sua consciência de si, em si do trabalhador que se percebe formar nele, paulatinamente, uma consciência de classe, tendo, assim, o proletariado. Ou seja, ao relacionar consigo e com os indivíduos, toma reconhecimento que o processo produtivo de todos os produtos existentes são frutos de suas mãos e de suas inteligências. Portanto, eles não são mais estranhos a eles, pois nada são senão o exteriorizar de si através da efetividade concreta de seu trabalho. O fazer pedagógico toma consciência de sua potencialidade e deseja a sua emancipação através do trabalho, como comenta Marx no “Manuscrito Econômico–Filosófico”:

A supra–sunção da propriedade privada é por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teóricos*. (MARX, 2008, p. 109, grifos do autor).

Percebe-se que o desejo do texto de Marx é de fazer uma verdadeira reviravolta na realidade e, para isso, é necessário efetivar a subsunção da propriedade privada. Todavia, é mister resgatar a propriedade de seu corpo para inseri-lo conscientemente numa nova *Bildung* em que a práxis e *poiésis* estejam juntas e tenham o homem como fim. Com esse pressuposto, o trabalho não será esfalfante, mas fruto de prazer e a identidade generalizada entre os indivíduos no processo de criação entre o homem e a natureza sem esterilizar esta, nem destruir o seu meio ambiente, e haverá uma consciência com corresponsabilidade com vida de todos os seres.

Considerações finais

Desse modo, ao transitar do pensamento de Foucault a Marx, nota-se a importância do trabalho no processo formativo. Se de um lado, no pensamento liberal e neoliberal, ele é instrumentalizado para acumular capital desmerecendo ou negando o homem que trabalha; por outro lado, Marx percebe o processo alienante do trabalho, mergulha até as suas raízes e emerge com novos pressupostos que possibilitam uma transformação radical nos fundamentos neoliberais. Portanto, com Marx, pode-se pensar a formalização de uma teoria educacional, partindo-se da seguinte indagação: será que as Universidades não estão despedagogizando quando não criam verdadeiros espaços de prazer para efetivar o compromisso com um saber libertador?

Referências

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, 1968.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977–1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução por Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção Tópicos).

_____. **Nascimento da Biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978–1979). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

GADELLA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação.** Introdução e conexões, a partir de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tadeu Tomaz; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9–49. Fragmento disponibilizado em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>.> Acesso em: 30 de out. 2017.

KURZ, Robert. **Razão sangrenta:** ensaios sobre a crítica emancipatória da modernidade capitalista e seus valores ocidentais. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortes, 1990.

MARX, Karl. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857–1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **Manuscritos econômico–filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

RANIERI, Jesus. **A câmara escura:** alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.



TRABALHO, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE REFORMAS: RETOMANDO ANTIGAS REFLEXÕES SOBRE A POLITECNIA, CONVITE PARA UMA NOVA RESISTÊNCIA

*Jone Mendes Silva Ferreira
Leandro Montandon de Araújo Souza*

Breves apontamentos críticos acerca da nova Reforma do Ensino Médio

Frente ao esforço de análise e enfrentamento da realidade educacional brasileira, faz-se necessário um cuidadoso recorte que permita que este esforço analítico, mesmo que inicial, não se reduza a uma superficialidade argumentativa. Obviamente, não há a pretensão também de realizar um aprofundamento teórico a tal ponto que se esgote, apenas neste texto, toda a análise proposta. Na verdade, nosso esforço pode ser entendido como uma resposta à provocação de I. Mészáros que sugere que partamos sempre do local no qual nos encontramos e no momento em que estamos. Nesse sentido, nesta parte do texto, procuraremos discutir alguns poucos aspectos, porém graves, daquilo que fora chamado de *Reforma do Ensino Médio*, definida nos termos da Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), sancionada pelo presidente da república Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017

Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar “aqui e agora” [...], se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno (MÉSZÁROS, 2015, p. 67).

Reconhecemos que o momento político-econômico do Brasil atual fora marcado por inúmeros processos que representam, ou minimamente sinalizam, perdas significativas para diver-

soz grupos sociais brasileiros. Assumimos, por isso, que neste contexto o simples esforço de reflexão crítico–propositiva já carrega em si uma essência revolucionária pois sob as sombras de um crescente retrocesso democrático, reflexões como as aqui propostas podem oportunizar o surgimento de movimentos maiores e mais intensos de novas inspirações, novas lutas e novas (re) conquistas futuras.

Assumimos, ao mesmo tempo, que a educação, de fato, é carente de inúmeras soluções diante das dificuldades que enfrenta, no entanto, não existe na realidade concreta observável razão alguma que justifique o modo como se deu a *Reforma do Ensino Médio*. Uma vez que a referida reforma não busca dar solução aos problemas que os próprios entes públicos reconhecem, tem–se explicitada as verdadeiras motivações que conduzem os rumos das atuais políticas públicas. Na aparência, são anunciadas como a solução tão aguardada para antigos problemas, na essência, evidenciam sua função de manutenção das desigualdades estruturais antigas e tão necessárias aos interesses de mercado.

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata–se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2015, p. 44, grifos do original).

De modo mais preciso, pensar a realidade educacional brasileira exige reconhecer que 88% das matrículas dos estudantes na educação básica estão na rede pública, exige reconhecer também que o rendimento médio da escola pública contempla 13% de reprovação e 8% de abandono. Se considerado o ano escolar com índices mais graves, o primeiro ano do Ensino Médio, encontramos um índice de reprovação de 18% e de 10% de abandono (BRASIL, 2015).

Neste mesmo estudo, o próprio Ministério da Educação – MEC demonstra que no conjunto dos estudantes brasileiros exis-

te uma taxa de distorção idade–série de 30%. É esta a razão de 35% dos jovens entre 15 e 17 anos, que dada a idade deveriam compor turmas do Ensino Médio, ainda se encontrarem no Ensino Fundamental. Considerando a mesma faixa etária, o referido estudo indica que 17% destes jovens se encontram fora das escolas, alimentando e inviabilizando a solução de outra estatística cruel, a dos 32% de adultos entre 18 e 24 anos que não concluíram o Ensino Médio e não o estão cursando.

Evidentemente existem razões para os gestores públicos, e suas políticas, se preocuparem com a educação e, nela, com o Ensino Médio. No entanto, é no mínimo estranho que frente a desafios ainda tão vultuosos de universalização da educação básica seja a *Reforma do Ensino Médio* a política pública levada a cabo pelo atual governo e que represente a grande ação do Estado para tratamento das questões vinculadas à Educação no Ensino Médio.

Tão grave quanto o fato citado da reforma desconsiderar as condições reais de inserção dos estudantes que compõem essa faixa de ensino, é o modo como esta desconsidera completamente as condições materiais da escola e de trabalho dos professores e demais profissionais que nela atuam. Não faz referência e, conseqüentemente, não oferece soluções para o fato de apenas 23% das escolas brasileiras possuírem infraestrutura adequada (BRASIL, 2015). Se qualidade do ensino ofertado fosse seu objetivo real, e não propagandístico, traria no mínimo proposições de solução para o fato de apenas 44% das escolas possuírem laboratório de ciências, de apenas 66% possuírem biblioteca ou, ainda, para o fato de apenas 59% possuírem rede de esgoto (BRASIL, 2014).

O fato é, a Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), sancionada pelo presidente da república Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, estabeleceu a chamada *Reforma do Ensino Médio* por meio de graves alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e nos modos como o Ensino Médio se organiza. Sem ultrapassar o nível superficial da aparência, a LDB estabelece em seu Art. 35, § 7º, que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e

socioemocionais” (BRASIL, 1996). No entanto, revela em seguida sua contradição ao inviabilizar qualquer possibilidade de uma formação integral na medida em que dilacera o conteúdo formativo em cinco diferentes itinerários formativos. Veicula nos meios midiáticos a vantagem de o estudante escolher a área de formação de seu interesse, mas, na prática, legalmente, determina que serão os sistemas de ensino que definirão quais serão estes arranjos curriculares disponíveis.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, *conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino*, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I – linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II – matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III – ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV – ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V – formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades *será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino*. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De imediato evidencia-se outro problema que se relaciona aos moldes como se deu a *Reforma do Ensino Médio*. Se por um lado, como dito, ela inviabiliza a possibilidade de uma formação integral do estudante ao fatar o currículo do Ensino Médio naquelas cinco áreas de concentração. Por outro, ela agrava um antigo problema educacional brasileiro, a carência de professores. Dados oficiais indicam um *déficit* de 32 mil professores para o

atendimento de todas as disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio¹ nas redes públicas estaduais² (BRASIL, 2014).

Isso significa que se a carência de professores para o atendimento da demanda educacional nacional exigia rigorosas políticas públicas capazes de equacionar a formação docente distribuindo-a nas diversas regiões, com a *Reforma do Ensino Médio* esta mesma carência se torna a justificativa para a adoção de itinerários formativos específicos. Dessa forma os sistemas de ensino solucionam a carência de formação de professores simplesmente não adotando os itinerários formativos que exigirão profissionais especializados nestas áreas carentes. E, ao fazerem, estão amparados por lei uma vez que a disponibilidade é uma das justificativas postas no Art. 36 da LDB (BRASIL, 1996) para a oferta dos diferentes currículos e áreas de concentração.

Na prática, isso significará um desmantelamento dos conteúdos teórico–escolares do Ensino Médio, primeiro ao estabelecer focos em áreas de formação específicos retirando do currículo os conteúdos das diversas outras áreas e, segundo, ao intensificar a carência de formação de professores reduzindo suas oportunidades de trabalho e motivos de formação. Nesse horizonte vindouro, não seria estranho observar o rareamento da oferta das áreas de concentração de vieses teóricos e o crescente predomínio da oferta de formações profissionais. Especialmente se considerarmos o fato de que a docência na formação profissional não exigirá uma formação específica do professor. Segundo o Art. 61, inciso IV da LDB (BRASIL, 1996), profissionais com notório saber estão aptos ao exercício da docência para a formação profissional.

Paralelamente ao desmantelamento dos conteúdos teórico–escolares e à tendência do predomínio da oferta de formação profissional, a *Reforma do Ensino Médio* impõe uma subordinação

¹ Apenas com fins de destaque do presente argumento, é válido apontar que as três principais disciplinas que apresentam maior *déficit* de professores são Física, Química e Sociologia, representando um total percentual de *déficit* de 30%, 15% e 14% respectivamente.

² Outro dado que merece destaque é o fato de que estudos do MEC/INEP publicados no ano de 2015 apontam que a rede pública estadual responde por 85% das matrículas em estabelecimentos de ensino públicos em todo o Brasil para o mesmo ano (BRASIL, 2015).

da escola aos interesses produtivos incluindo ao conjunto da oferta com ênfase profissional e técnica “*a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo* ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (BRASIL, 1996, Art. 36, § 6º, inciso I, grifo nosso). Dessa forma, o próprio exercício de trabalho no setor produtivo passa a se constituir enquanto componente curricular podendo ser agregado ao conjunto da carga horária letiva total do estudante.

É sugestiva, por isso, a forma como a reforma promove também uma modificação da carga horária relativa ao Ensino Médio. Antes os estudantes possuíam uma carga horária anual de 800 horas distribuídas ao longo de 200 dias letivos. Agora, as modificações impostas na LDB, Art. 24, § 1º, determinam que essa mesma carga horária “deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas” (BRASIL, 1996). A escola de tempo integral é assim propagandeada pois no conjunto total do Ensino Médio o período de formação do estudante saltaria de 2.400 para 4.200 horas. Contraditoriamente, a mesma lei em seu art. 35–A, § 5º, define que a “carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (idem). Isso significa que o tempo total de formação relativo ao Ensino Médio fora ampliado, porém, simultaneamente fora reduzido o tempo dedicado à formação teórico–escolar. Na verdade, trata–se de uma dupla limitação, além de restringir a formação dos conteúdos teóricos e disciplinares relativos à Base Nacional Comum Curricular a 1.800 horas, esta formação teórica ainda se dará limitada à área de formação específica de cada estudante.

Fica evidente assim o modo como a reforma subordina a Educação aos interesses produtivos. Observe que se o Ensino Médio passará a contar com um total de 4.200 horas de formação do estudante, e considerando ainda que destas apenas 1.800 horas se destinarão à formação teórico–disciplinar, o que exatamente ocorrerá com as 2.400 horas restantes? Não seria espantoso constatar seu emprego na forma daquelas vivências e práticas no setor produtivo anteriormente anunciadas.

Muitos outros elementos poderiam ser trazidos no intuito de compor a crítica a forma como se deu a *Reforma do Ensino Médio*, mas, infelizmente, não poderiam ser tratadas todas aqui. Nem mesmo os aspectos apontados foram devidamente explorados. Trazê-los, mesmo que na forma de apontamentos para uma discussão inicial, se deu no intuito de fomentar desconfortos e oportunizar a continuidade de um diálogo sobre os rumos da Educação e, em especial, das lutas a serem empreendidas por educadores, pesquisadores, estudantes e interessados em geral na educação pública de qualidade.

O fato é que os verdadeiros problemas presentes na educação brasileira foram negligenciados, toda a riqueza das pesquisas científicas educacionais foi ignorada, todo o debate sobre os rumos da educação foi forçosamente silenciado quando uma reforma tão abrangente é desencadeada inicialmente por meio de uma Medida Provisória (BRASIL, 2016). Mesmo os problemas cujos próprios documentos oficiais reconheceram, publicados por órgãos governamentais, foram ignorados. As modificações impostas pela *Reforma do Ensino Médio* não oferecem solução a estes problemas e permitem, por negligência, sua continuidade e, como se não bastasse, criam diversos outros que buscamos minimamente apontar nas análises realizadas.

Nesse sentido, é valiosa a contribuição de Libâneo (2012) ao analisar a escola brasileira e constatar seu dualismo perverso. É histórico o processo no Brasil de estabelecimento de distintos modelos educacionais, um primeiro, de foco propedêutico das escolas voltadas ao atendimento das elites e, um segundo, assistencialista voltado às escolas que atendem os filhos de trabalhadores. Não parece forçosa a constatação de que no conjunto das ações promovidas pela *Reforma do Ensino Médio*, tem-se uma indicação do agravamento deste dualismo perverso. Isso se evidencia através das formas como se estabeleceram a tendência, implícita, dos sistemas de ensino assumirem como foco da formação técnica e profissional a educação ofertada na rede pública.

Tem-se, dessa forma, tornado ainda mais sofisticado os mecanismos educacionais responsáveis pela manutenção do *status quo*, garantindo pela atuação da escola, como afirmado por Mészáros (2015, p. 44) a “‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social”.

Muito além de não se comprometer com a melhoria da educação ofertada na educação básica, a *Reforma do Ensino Médio*, garante a manutenção das desigualdades de classe e realiza o inverso daquilo que anuncia ao estabelecer a inviabilidade da formação integral dos estudantes brasileiros.

Se, no início desta parte do capítulo, afirmamos que esta breve análise teve o intuito de atender à provocação destes autores, parece-nos que, ao menos minimamente, foi possível esclarecer as condições reais da atual conjuntura da educação brasileira que devem servir de ponto de partida para qualquer esforço propositivo e de luta que se seguir.

Nesse sentido, certamente em tom utópico, e por isso mesmo fundamental para as forças sociais comprometidas com a democracia e a cidadania efetivas, e que por essa razão defendem uma formação que seja de fato integral para os estudantes brasileiros que faremos o esforço de apresentar alguns aspectos da chamada *educação politécnica* como possibilidade para pensarmos a escola média brasileira. Assim, com o mesmo compromisso assumido anteriormente pelos autores de provocar a reflexão e o debate sobre a *Reforma do Ensino Médio* e alguns de seus desdobramentos na realidade sócio educacional brasileira, no próximo tópico do presente artigo permanecerá o mesmo intuito de reflexão e debate que consideramos vital no sentido de fomentar as discussões relativas ao tema.

Com esse propósito trataremos em seguida da perspectiva da educação politécnica delineada no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, por ocasião dos debates em torno da formulação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). No entanto, para compreendermos a gênese histórica da concepção politécnica de educação que subsidiou os debates nacionais, buscaremos apoio nas ideias do pedagogo russo Moisey M. Pistrack (2015), como também em Saviane (1899; 1997; 2003), Rodrigues (1998), Machado (2015), entre outros, no sentido de elucidar nossa compreensão do que pode ter sido a máxima expressão dessa concepção de educação em âmbito nacional.

Princípios da escola politécnica: o ensaio brasileiro e seu campo de possibilidades

Vinculada à pedagogia socialista formulada nas primeiras décadas do século XX, a ideia de uma escola politécnica, ou nas palavras de Pistrak (2015, p. 25), uma “escola da sociedade socialista” surge apoiada, segundo esse mesmo autor, nos escritos de Marx e Engels, em algumas declarações de V. I. Lenin a esse respeito, e também em artigos de importantes pedagogos soviéticos da época como N. K. Krupskaya e A. V. Lunacharsky.

Todavia, é atribuída a Marx a formulação da concepção politécnica de educação fundamentada nos ideais de uma educação gratuita, geral, obrigatória e politécnica, ou seja, uma educação que de fato seja capaz de levar a conhecer, *em teoria e na prática* os principais ramos da produção. De modo bem resumido é possível afirmar que reside no conhecimento das etapas do processo produtivo o princípio primeiro no qual se fundamenta ideia da escola politécnica, ou seja, da escola do trabalho, esta, por sua vez, comprometida em “contribuir para a preparação de um novo tipo de pessoa” (PISTRAK, 2015, p. 73)

Outros dois importantes princípios que distinguem a escola politécnica, segundo Pistrak (*idem*), também foram depreendidos das ideias de Marx e Engels e de outros pensadores vinculados a tradição marxista. Um desses princípios, deveras polêmico se tentarmos compreendê-lo descolando-o do momento histórico no qual se deu sua formulação, e à luz dos valores capitalistas que regem a sociedade ocidental, diz respeito à participação direta da criança, a partir dos nove anos de idade no trabalho produtivo desenvolvido nas fábricas³ (PISTRAK, 2015). O terceiro princípio se refere a articulação do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual dos estudantes (*idem*). Todavia, cabe ressaltar que a ideia da estreita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo ou socialmente necessário

³ De acordo com Pistrak (2015), essa ideia foi inicialmente formulada na Resolução do Congresso de Genebra da Primeira Internacional escrita por Marx e se refere ao ano de 1864.

como defendem alguns autores, dentre esses, Machado (2015), se refere ao conceito de trabalho concebido numa sociedade socialista e não na sociedade capitalista⁴.

Desse modo, pensava-se em um ensino que preparasse crianças e jovens “multilateralmente desenvolvidos” (PISTRAK, 2015, p. 23) por meio de uma estreita ligação dos estudos com o trabalho, transformando a escola em uma das alavancas principais de modificação das pessoas em direção a uma sociedade socialista, por meio da formação de uma consciência que superasse os limites do trabalho alienado.

No Brasil, embora em nenhum dos seus períodos históricos tivéssemos vivido a eminência de uma revolução socialista como ocorreu na antiga União Soviética, berço da concepção da educação politécnica com vista à formação de uma nova sociedade, preocupações de importantes estudiosos da educação brasileira vinculados a tradição marxista se voltaram para necessidade locais pujantes. Entre essas necessidades destacou-se a emergência de se pensar uma formação integral para as nossas crianças e jovens que almejasse o enfrentamento efetivo do agudo processo de exclusão social vivido por grande parte de população ao longo de toda a história do Brasil.

Gaudêncio Frigotto (1998, p. 13–14), no prefácio escrito para o livro de José Rodrigues intitulado *A Educação Politécnica no Brasil* chama a atenção para esse aspecto:

A pertinência histórica deste debate (sobre a educação politécnica no Brasil) plota-se na materialidade das contradições do modo de produção capitalista que, em sua lógica interna, necessita desenvolver as forças produtivas, mas é incapaz de democratizar, no plano das relações humano-sociais, o produto social deste avanço. A nova base científico-técnica do processo produtivo e os renovados mecanismos, hoje em nível globalizado, de exclusão social e sua naturalização pela ideologia neoliberal são a evidência cadente desta contradição. A manutenção das relações capitalistas, em sua fase de maior desenvolvimento, tem

⁴ Devido aos limites desse trabalho e na tentativa de manter o foco na sua temática principal, não serão realizadas maiores reflexões acerca da concepção de trabalho nas perspectivas socialista e capitalista, apesar de reconhecermos que tal discussão possui importância central.

como resultado perverso uma crescente esterilização e atrofiamento do trabalho humano e o aumento das mais diferentes formas de exclusão e barbárie.

Ainda no prefácio da referida obra Frigotto (1998, p.14) adverte que “as perspectivas produtivistas e fragmentárias de formação humana”, na melhor das hipóteses, dentro do contorno social capitalista, só podem se expressar na oferta em uma educação com características polivalentes⁵. Tais características indubitavelmente não são capazes de oferecer os instrumentos que possibilitem o enfrentamento do problema da exclusão social, pelo contrário, contribui ainda mais para o seu aprofundamento. Foi, portanto, a partir desse lugar histórico, sobretudo por ocasião das discussões para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que alguns estudiosos viram a oportunidade para a inserção mais incisiva do debate sobre a politécnica no contexto teórico e prático da educação brasileira.

Dentre os principais representantes do debate no país destacam-se, no plano específico das pesquisas e publicações que tratam prioritariamente do tema politécnica, as contribuições de Dermeval Saviani (1986, 1988a, 1988b, 1989, 2003), Gaudêncio Frigotto (1984, 1985, 1988, 1998, 1991), Acácia Kuenzer (1988, 1989, 1991, 1992), Lucília Machado (1989, 1990, 1991a, 1991b, 1992) e José Rodrigues (1998, 2005).

Para além do debate teórico, propriamente dito, em 1988, teve início uma das primeiras experiências voltadas para a formação politécnica no Brasil. Trata-se da criação do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), na perspectiva de

Pensar um projeto de educação articulado com um projeto de sociedade não excludente, pensar um ensino de segundo grau que se desvie da dualidade [educação propedêutica X formação profissional], pensar uma educação que tenha o ser humano como centro e não o mercado [de trabalho]. (MALHÃO, 1990, p. 3)

⁵ Isso se bem-sucedida do ponto de vista do desenvolvimento de competências definidas pela concepção unidimensional do mercado e da produção.

De acordo com Machado (2015), a grande e diversificada produção intelectual, marcada pelo contexto e pela conjuntura brasileira, consubstanciou um debate específico sobre a concepção marxista de educação que, posteriormente se fez presente nas discussões que antecederam a formulação da então *nova* LDB (Lei nº 9394/96). Essas discussões trouxeram à tona propostas diversas de reformas educacionais, dentre as quais estavam incluídas aquelas que defendiam conceitos relativos a escola unitária, a politecnicidade e o trabalho como princípio educativo. Tais conceitos, apresentados e desenvolvidos pelos estudiosos acima citados e também por muitos outros pesquisadores do tema à época, reafirmaram, por assim dizer, o ideário socialista do trabalho como princípio educativo que de alguma forma se fez presente no texto preliminar da LDB (Lei nº 9394/96).

Não cabe aqui explicitar a trajetória da LDB que culminou na derrota da proposta da concepção marxista de educação, porém é de suma importância registrar que no texto aprovado ficaram apenas menções genéricas e inconsistentes à politecnicidade (Saviani, 1997, 2003). Porém, vale ressaltar, contudo, que no texto final da referida lei mais uma vez se reafirmou a perspectiva historicamente assumida no país, qual seja, a de uma educação dualista: educação geral e propedêutica para os filhos da burguesia e formação profissional para os filhos da classe trabalhadora.

Para Machado (2015), compreender tal derrota nos coloca efetivamente em condições de analisar a natureza das soluções apresentadas pelos campos do liberalismo e do socialismo para questões que envolvem o processo aparentemente concorrente, porém associado, de unificação e diferenciação escolar e suas relações com a divisão social do trabalho.

[...] a proposta liberal de escola única/unificada e simultaneamente diferenciada, que veio responder, de um lado, à necessidade de acomodação dessa instituição à direção da burguesia, sob o lema da educação como direito de todos e dever do estado. De outro, com perspectiva diferenciadora, essa proposta entendeu que a escola se organizaria de forma segmentada e hierarquizada para realizar funções sociais de formação geral para uns e de formação profissional para outros, sob a justificativa de que tais divisões de-

correm das diferenças naturais de aptidões pessoais (MACHADO, 2015, p. 240).

Cabe ressaltar ainda, de acordo com Machado (2015) que:

[...] a construção social do conceito de unificação escolar do ponto de vista liberal [...] atendendo à necessidade universalista do processo de produção capitalista de contar com ampla força de trabalho talhada ao seu modo e aos interesses de unidade nacional, tão cara à afirmação da hegemonia burguesa. Tal perspectiva agregadora não rejeitou, porém, a perspectiva de uma diferenciação interna à estrutura escolar, de currículos e métodos pedagógicos para atender as necessidades da divisão social do trabalho capitalista e suas necessidades técnicas e de controle político e ideológico. A escola, conclamada como direito de todos, também foi recrutada a legitimar a distribuição desigual, as hierarquizações ocupacionais e o exercício diferenciado da cidadania por meio da criação de segmentações conforme tipos, níveis e qualidade de ensino.

A perspectiva formativa referida acima, tão bem caracterizada por Machado (2015) parece ter assumido contornos ainda mais perversos na nova *Reforma do Ensino Médio* definida nos termos da Lei nº 13.415 de 2017. Conforme salientado no tópico anterior desse artigo, na aparência, as mudanças propostas são anunciadas como a solução para antigos problemas, no entanto, na sua essência fica explícita a sua função de manutenção das desigualdades estruturais tão antigas quanto necessárias aos interesses de mercado. Em resumo, muda-se tudo tão somente para manter e aprimorar os sofisticados mecanismos promotores de desigualdade e de exclusão em nosso país.

Sem a pretensão de esgotar qualquer uma das reflexões propostas, consideramos que recordar brevemente a discussão sobre a politecnia neste modesto artigo tem a intenção apenas de servir como um convite à retomada de uma discussão mais ampla e imensamente mais importante. Se é verdade que as transformações qualitativas rumo a formação de uma consciência de outro tipo, portanto, de um novo homem dependem da intensificação das contradições existentes, poderia esse cenário de inúmeras reformas promovidas no atual governo, como a *Reforma do Ensino Médio*, ser uma oportunidade para a retomada da reflexão crítica e

de uma nova e mais intensa luta? Se sim, quem seriam os protagonistas destas reflexões, destas críticas e dessa luta? Sem nenhuma pretensão descabida, esse artigo representa tão somente a sinalização do intuito dos autores em contribuir com esse desafio tão importante e atual. Representa o fomentar de lembranças muito caras ao ideário educacional nacional crítico e emancipatório, já quase esquecidas, agora revisitadas pelo nosso convite para que outras tantas contribuições se somem a esta e contribua para a retomada e a ampliação deste importante debate.

Considerações Finais

Entendemos que a discussão acerca da concepção de escola e de educação na perspectiva da promoção dos avanços históricos que são fundamentais ao ideário da emancipação humana ainda se apresenta como pertinente. Recolocar o debate acerca dos conceitos de escola unitária e da politecnia, ambos referenciados na noção do trabalho como princípio educativo, pode ser compreendido enquanto instrumento de luta para a superação do arraigado paradigma educacional dual, recentemente reeditado com a promulgação da Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017).

Novamente, muito além da oferta de soluções simplistas, é momento de fomentar o diálogo e intensificar reflexões capazes de embasar uma nova prática, uma nova resistência, estabelecer novas metas a serem conquistadas e, nesse caminho, buscar uma outra educação distinta da já precária e atualmente reformada. Em tempos de intolerância e avanço do pensamento liberal, conservador e reacionário, a politecnia pode ser um interessante ponto de partida prático e crítico.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. Tribunal de Contas da União. **Auditoria coordenada educação: ensino médio** / Instituto Rui Barbosa; Brasília: TCU, 2014. Disponível em:

<<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A24F0A728E014F0B2E7AEE35D3>>.

Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. MEC/INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2015.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 set. 2016.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto–Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto–Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art11>. Acesso em 24 mai. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2015.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico–social capitalista**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.

_____, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do Senac**, Ano 11, 3: 175–192, set.–dez., 1985.

_____, G. **Formação Profissional no 2º grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1988. (Transcrição da aula inaugural, proferida pelo autor, do curso técnico de 2º grau da EPSJV/Fiocruz).

_____, G. Trabalho–educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, 14(1):17–26, jan.–jun., 1989.

_____, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**, 105: 131– 148, abr.–jun., 1991.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____, O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, 68: 21–28, 1989.

_____. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, W. & CUNHA, C. (Orgs.) **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991. (Cadernos Seneb, 5)

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Traba-**

lho e Educação. Campinas/ São Paulo, Papirus/Cedes/Ande/Anped,1992. (Coletânea CBE)

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

_____. Em defesa da politecnia. In **Ciência & Movimento**, Ano 1, 1: 55–61, set., 1990.

_____. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. In **Teoria & Educação**, 3: 151–174, 1991a.

_____. de S. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W. & CUNHA, C. (Coords.) **Politecnia no Ensino Médio.** São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991b. (Cadernos Seneb, 5)

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação.** Campinas: Papirus/ Cedes/Ande/Anped, 1992.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

_____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, 3(2): 259–282, 2005.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. Bimestre. In **Revista do 2º grau**, 1(1): 13–15, out.,1986. (Entrevista)

_____. Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa. In: XI Reunião Anual da Anped, 1988, Porto Alegre, **Anais...**, Porto Alegre, abr. 1988a. (Mimeo.)

_____. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho–escola. In: Seminário de Ensino de 2º grau – Perspectivas, 1988, São Paulo, **Anais...**,1988b, p. 79–91.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

_____. **A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1, 131–152, 2003.

MALHÃO, A. P. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Niterói: Faculdade de Educação – UFF, 1990. (Mimeo.)

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Fernanda Quaresma
Marlei José de Souza Dias
Naiara Sousa Nlela
Carlos Lucena

Uma visão histórica – ontológica do trabalho e educação: compreendendo a profissão do docente universitário no contexto atual

Todo o contexto histórico do trabalho e educação corrobora para a compreensão da profissão do docente universitário, já que, é impossível desconsiderar o passado para a análise do presente e, possíveis apreensões futuras. O trabalho e a educação são termos que necessitam ser compreendidos do ponto de vista histórico e ontológico (SAVIANI, 2007). Isso porque tratam da ação do homem ao longo de um tempo, seja ele sincrônico ou diacrônico.

Nesse contexto, torna-se relevante dar início a discussão a partir dos seguintes questionamentos: Como se deu a separação entre o trabalho e educação? Quais consequências essa separação ocasionou ao trabalho docente, especialmente do ensino superior? Quais os desafios apresentados a partir do processo de precarização do trabalho docente?

Tanto o trabalho, quanto a educação são atividades desempenhadas pelo ser humano, que por sua vez se constitui mediante algumas características próprias, como também do senso comum, ou filosófico: corpo, alma, ser animal, racional, instintivo e detentor de inteligência (SAVIANI, 2007). Assim, o homem, por se tratar de um animal, mas, ao mesmo tempo, racional, se

sobrepõe a partir de duas concepções diversas: universal e abstrata. Para Saviani (2007), certamente, no campo relacionado ao trabalho e educação, segue-se a mesma associação e divisão. Conforme o autor, essa dualidade também deixa aberto “a possibilidade de que o trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais (SAVIANI, 2007, p. 153)”.

Contudo, na definição da humanidade, o homem precisa agir sobre a natureza para ter sua existência, e essa ação desenvolvida é definida como trabalho. Logo, a existência humana não é uma dádiva natural, é produzida pelo próprio homem, sendo, portanto, produto do seu trabalho e a base para qualquer transformação da sociedade.

Saviani (2007) apresenta as primeiras formas de trabalho que se estabeleceram ao longo da história, destacando, primeiramente, a relação de vassalagem, em que uns eram os proprietários de terra, e outros aqueles que apenas trabalhavam para seus senhores. Um modo de vida comunal, em que os detentores de alguns bens viviam do trabalho alheio.

Posteriormente, tem-se a educação para homens livres e também para os escravos. Enquanto os homens livres recebiam sua formação na escola, os escravos a tinham no próprio trabalho. Nascimento e Bezerra (2015) afirmam que nesse período, denominado como Idade Média,

Aos filhos da nobreza era reservado cultivar o espírito e desenvolver habilidades das artes liberais, podiam frequentar a escola e aprender sobre arte, música, literatura, ciências, retórica, e aprender a arte da guerra, pois estes eram preparados para assumir os postos de comando da sociedade, ou seja, assumiam a função de comandar o Estado. Enquanto, o restante do povo devia ser submisso a essa nobreza e realizavam os trabalhos manuais e mais degradantes (NASCIMENTO e BEZERRA, 2015, p.2).

Após esse período, surge um modo de produção capitalista, com a mudança de uma educação confessional, realizada pela igreja, para outra estabelecida a partir do poder estadual, que forjava a ideia de escola pública e universal. Aqueles que recebiam a educação na escola estavam sendo preparados para atender as demandas do trabalho. Para Silva e Wittizorecki:

Vivemos em uma sociedade individualista, desigual e extremamente competitiva onde a dignidade do sujeito passa necessariamente por sua condição de sobrevivência e de consumo. Nesse sentido o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. Para muitos a primeira finalidade da educação, e, por conseguinte de seus agentes, é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho (SILVA e WITTIZORECKI, 2013, p. 34).

A afirmação anterior enfatiza com clareza os estudos aqui citados, dando ênfase à situação na qual os docentes estão inseridos. Em meio a isso, é preciso considerar que desde então, a escola é vista como “reprodução do modo capitalista (SAVIANI, 2007, p. 157)”. E nessa sociedade de classes, a relação de trabalho e educação tende a apresentar como dicotômicas.

Como consequência, todo esse contexto histórico, ocasionou a crescente separação do trabalho manual e intelectual. Porém, segundo Antunes (2010, p. 21) “não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual. Não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, logo, até mesmo na atividade manual está presente a intelectual.

De acordo com Saviani (2007, p. 158) “esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial, levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX”. Nesse contexto, reverbera a consequente mecanização das operações manuais e reorganização na forma de produção de existência humana, como também das relações sociais.

É nesse contexto que a escola se apresenta como via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais. No século XXI, há apenas uma “nova roupagem” com o advento da tecnologia e a exploração do trabalhador que, “o transformou no escravo da máquina, mas ainda há os que operam as máquinas de acordo com o ritmo delas, e os que pensam os processos de produção e gerenciamento para os operários (NASCIMENTO E BEZERRA, 2015, p.4)”.

Destarte a isso, cabe ressaltar que, no que se refere ao trabalho do professor universitário, sabe-se que este não se define como um trabalho físico, mas intelectual, o que abre fendas para

diferentes interpretações e concepções arraigadas e enviesadas a partir do contexto histórico-ontológico.

Nessa questão, a produção de trabalho do professor se direciona tanto no que se refere a atividades relacionadas à docência, como também a pesquisa, e em ambas, há a constante avaliação por parte de políticas públicas que despendem valor ao aspecto quantitativo, com poucos rebatimentos ao qualitativo.

Diante disso, pode-se citar que o trabalho do professor universitário, muitas vezes, passa a ser mecanizado, com excesso de publicações para quantificar ações que o possibilita progredir em sua carreira profissional, como também o propiciando bolsas de financiamento para projetos nas áreas que se faz pesquisa.

De acordo com Dourado (2011, p. 6) a autonomia da Universidade passa a ser “regulada, por pressões as mais diferenciadas para uma vinculação as necessidades do mercado.”. Trata-se de metas de produtividade exacerbada, impostas a partir de uma cultura de avaliação de resultados, políticas de curto prazo, produtividade, competitividade e multiplicação de alternativas de financiamento.

Tudo isso reafirma que “durante o capitalismo as funções produtivistas básicas bem como o seu controle, foram radicalmente separadas dos trabalhadores, entre aqueles que produzem e aqueles que controlam (ANTUNES, 2010, p. 15)”. Nisso, a educação, de um modo geral, passa a ser controlada a partir de mecanismos e exigências que transformam as práticas em operacionais e mecanicistas, desconsiderando a formação humana, social, política e cultural. Para Antunes (2010, p, 15) “recuperar a unidade hoje, entre trabalho e produção efetiva dos meios de produção”, é um dos principais desafios da sociedade contemporânea. Ainda nesse sentido, Araújo e Rodrigues (2010, p. 61) enfatizam a importância da “educação que toma o trabalho como princípio educativo já é um passo nessa direção”.

Ciavatta (2005) menciona que, o trabalho coletivo dos docentes, o autoreconhecimento da mudança social e institucional, e outros apontamentos, podem corroborar para a visão da educação enquanto princípio educativo. Assim, a autora pressupõe que:

- Responsáveis pela educação manifestem a vontade política de romper com a redução da formação a simples preparação para o mercado de trabalho;
- Elaborarem coletivamente estratégias acadêmico–científicas de integração. Elaboração curricular que articule o geral e específico, teoria e prática;
- Parte das necessidades apresentadas pela realidade escolar, um lugar de memória e resgate de identidade;
- Seja professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados a integração; valorização e integração das diversas instâncias responsáveis pela educação do país como um todo (CIAVATTA, 2005, p. 14 – 17).

A precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro e os desafios atuais

Evidenciamos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes em virtude da complexidade e pluralidade de questões que envolvem a docência superior. Questões relacionadas à formação, à identidade, e aos saberes e práticas do docente superior vêm sendo problematizadas no campo educacional, porém temos que problematizar que esse profissional tem vivenciado, frequentemente, exigências cada vez maiores relacionadas à sua formação para a docência, aos dados quantitativos relativos à sua produção, como também, relacionados à velocidade com que o conhecimento científico é transformado.

Estamos passando por um processo de transição em todos os campos, seja ele social, político, econômico e educacional, advindo da sociedade informacional e da globalização que afeta, diretamente, os processos de ensino–aprendizagem e as perspectivas para a atuação docente no ensino superior. Bauman (2005, p.11), vê a “globalização como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações

entre Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro”.

As transformações na economia, devido ao atual processo de globalização, adquiriram patamares significativos no uso extensivo do conhecimento científico e tecnológico, demandando do trabalho docente nas instituições de educação superior uma sobrecarga de produção antes nunca vivenciado. Segundo Estevam (2011, p.723) “o trabalho acadêmico, ou seja, o trabalho intelectual tem características diversas do trabalho produtivo, esta influência do mercado no ensino e na educação interfere sobremaneira em sua qualidade”.

As mudanças socioculturais e tecnológicas ocorridas nessa passagem de século e de milênio demonstram que estamos em um período desafiador no campo educacional, pois o conhecimento é produzido e divulgado de forma intensiva, fato que implica em novas demandas formativas para que os sujeitos percebam o mundo e aprendam de modo contínuo e permanente sobre os conteúdos das áreas em que atuarão.

O fato é que o mundo globalizado exige das instituições de ensino mudanças que não afetam somente quem aprende, mas, fundamentalmente, quem ensina. Nesse cenário de transformações, o professor, tanto da educação básica quanto do ensino superior, é posto frente de desafios constantes e de grande complexidade. Este movimento de diversas e rápidas mudanças da contemporaneidade requer do professor competências e habilidades que, muitas vezes, não foram abordadas em seu processo formativo.

Além do mais, muitos docentes começam atuar sem a formação docente, ou seja, apenas como bacharéis. Porém, há anos predomina na educação superior a premissa apontada Masetto (2003, p.11), de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”. Esse modelo não atende às demandas atuais de grande produção de conhecimentos e nem as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Diante do exposto, faz-se necessário repensar os espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente, além das condições de trabalho de forma a proporcionar a profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1992, p.23) “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu

estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia.” Masetto (1998) quando trata da história da educação superior nos mostra que:

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compondo os corpos docentes de nossas universidades (MASETTO, 1998, p. 11).

Hoje, quase 50 anos depois, a situação não é diferente, pois a entrada dos docentes nas instituições de ensino superior se dá, muitas vezes, pelo currículo que eles trazem na bagagem, sendo resguardados ainda pela LDB 9394/96 quanto à habilitação para a docência, caso possuam mestrado e/ou doutorado. Mas, “não há, na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado (MELO, 2009, p.30).”

Nesse sentido, apenas comprovamos a ênfase dada aos conhecimentos técnicos. Esse fato gera muita polêmica e debates sobre a questão da profissionalização, pois o que fundamenta o pensamento educacional, nesse contexto, é o princípio da racionalidade técnica: quem “sabe” (conhecimento científico), automaticamente “sabe ensinar” (conhecimento didático-pedagógico). Porém, a falta de conhecimentos didático-pedagógicos, filosóficos e daqueles oriundos dos campos da sociologia e da psicologia impactam no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, mas, devemos ressaltar que muitos desses saberes são construídos na experiência docente, como nos aponta Tardif (2002). Saberes da experiência, para o autor, são aqueles que brotam da experiência, são por ela validados e constituem uma fonte segura para atuação docente, pois já foram testados/ aplicados na prática.

Pode-se presumir que, os universitários, em especial, os bacharéis, que decidem seguir a carreira de docentes, enfrentam vários desafios. Devido ao modelo de formação centrado nos conhecimentos técnico-científicos, os professores, quando come-

çam a atuar, sentem o quanto é complexa a tarefa de desenvolver o processo de ensino–aprendizagem, como apontam Murillo et al. (2004):

Os profissionais que decidem continuar na vida universitária encontram verdadeiros problemas no momento de começar sua atividade profissional como docentes, detectando–se, portanto, determinadas necessidades formativas no que se refere fundamentalmente à utilização de estratégias docentes que melhorariam sua incorporação ao mundo da docência universitária. Estes professores reclamam por formação e assessoria pedagógica e didática para a melhoria de sua tarefa docente, ou seja, propostas formativas adequadas ao desempenho de seu papel como profissionais da educação superior^[1] (MURILLO et al., 2004, p.74)¹.

Por falta de formação específica para a docência, há uma tendência em reproduzir o modo como foram ensinados ao longo da vida acadêmica. De acordo com Cortesão (2000, p.40), o que se observa é que “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”.

A formação acadêmica dos diversos cursos superiores é centrada em conteúdos, dessa forma, os saberes específicos são considerados como sendo essenciais, porém quando esses profissionais decidem seguir a carreira docente sentem que as exigências são muito maiores e vivem o que Tardif (2002) e outros autores denominam de “choque” de realidade, entre suas concepções e as perspectivas que se delineiam na prática profissional.

¹ Tradução nossa para o seguinte trecho: [...] “los profesionales que deciden continuar en la vida universitaria encuentran verdaderos problemas a la hora de comenzar su actividad profesional como docentes, detectándose, por tanto, determinadas necesidades formativas en lo que se refiere fundamentalmente a la utilización de estrategias docentes que mejorarían su incorporación al mundo de la docencia universitaria. Estos profesores reclaman formación y asesoramiento pedagógico y didáctico para la mejora de su tarea docente, es decir, propuestas formativas adecuadas al desempeño de su papel como profesionales de la educación superior” (MURILLO et al., 2004, p.74).

A docência de acordo com o Observatório de Educação² é uma profissão que está sendo colocada em segundo plano nas escolhas dos milhares de profissionais que ingressam nas universidades e instituições de ensino superior. A docência perpassa pela escolha e pela identificação com a profissão. Segundo Nóvoa (1992, p.16) “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão”, porém devido ao histórico de anos de desvalorização da profissão, muitos profissionais definem que não querem ser professores ainda no ingresso aos cursos de graduação, sendo uma das causas da falta de professores em determinadas áreas.

Porém, há um número expressivo de docentes que estão buscando uma titulação em nível de mestrado e doutorado, principalmente, porque, para atuar no ensino superior nas instituições públicas, há exigências significativas por um corpo docente qualificado. De acordo com os dados do INEP 2010³, pode observar-se, em um panorama geral, no Brasil, na esfera pública que, percentualmente, as funções docentes com doutorado passaram de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010.

Esses dados podem ser explicados devido ao plano de carreira que os docentes que atuam em instituições públicas de educação superior possuem, o qual preconiza investimento na formação profissional, especialmente, na titulação. Nesses espaços, quando se trata do ensino superior, os incentivos salariais estão diretamente atrelados à titulação do docente.

Além disso, é preciso assinalar que as instituições incentavam e liberam, em muitos casos, esses docentes para a busca pela titulação, porque considera que quanto mais qualificado for o quadro de professor, mais o ensino superior, tratado aqui em es-

²<<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1245-no-brasil-a-carreira-docente-esta-entre-as-menos-atrativas-no-mercado-de-trabalho>> Acesso em: 16 fev. 2015.

³ Censo da Educação Superior 2010, divulgado pelo INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgação dos principais resultados, p.18. Disponível em <<http://www.feteerj.org.br/wp-content/uploads/2012/09/censo2010.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

pecial, será de qualidade. As agências reguladoras externas, também, utilizam-se da titulação e da produção acadêmica para avaliar as instituições de ensino superior no país.

É possível observar, contudo, que essa correlação não ocorre de maneira recorrente, pois, em muitos casos, nem sempre aquele que tem maior titulação é o professor mais envolvido e melhor avaliado na prática pedagógica, ou mesmo que desempenha suas atividades de docência com maior engajamento e qualidade. Ocorrem situações em que os docentes mais titulados se preocupam de maneira proeminente com a realização de pesquisas e pouco dedicam ao ensino.

A titulação obtida na pós-graduação focaliza a competência científica, porém deveria constituir também em uma oportunidade de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e se constituir em um espaço onde os docentes pudessem ao menos entender e avaliar que a docência é uma profissão que exige preparo.

Além dos desafios apresentados acima a exigência de produção científica vem sendo para muitos professores e, principalmente, os que atuam na pós-graduação um fardo muito pesado e um fator desmotivador, pois o que está sendo exigido não são os aspectos qualitativos dessa produção e sim os quantitativos.

Para facilitar o controle os órgãos de fomento criarão uma plataforma informatizada que possibilita um maior controle do que é produzido cientificamente no Brasil. Esse mecanismo é a Plataforma Lattes. Essa plataforma recebeu essa nomenclatura em homenagem a “um dos maiores pesquisadores brasileiros, o físico César Mansueto Giullio Lattes, mais conhecido como César Lattes, que se tornou um ícone na produção científica mundial e um símbolo, para o Brasil, que serviu de inspiração e estímulo para as gerações⁴⁹”. Ela é muito utilizada no contexto acadêmico, pois divulga o currículo de professores, pesquisadores, estudantes e técnicos. Nela são inseridas de forma cronológica as trajetórias, as identidades e o processo de formação dos sujeitos que se dedicam à produção de conhecimento.

Os mecanismos de poder que estão por trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades e vai, aos pou-

⁴ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 16jul.2017

cos, tecendo identidades profissionais. É um mecanismo de controle e padronização funcionando como um instrumento poderoso e eficaz do quanto se produz e onde se produz conhecimento no Brasil. Constituiu-se em uma ferramenta tecnológica, fruto da sociedade informacional, controlada por um órgão governamental responsável pela gestão e fomento da pesquisa e produção de conhecimentos no Brasil.

Ao longo das últimas décadas, foram várias as tentativas do CNPq para unificar e padronizar os currículos, sendo que desde a década de 1980 vêm sendo utilizadas diversas ferramentas para essa finalidade. Contudo, apenas na década de 1990, com o advento da popularização da *internet*, tornou-se possível criar e disponibilizar um banco de currículos para a consulta pública por meio de uma ferramenta *online*. Assim, em agosto de 1999, o CNPq lançou o Currículo *Lattes* como sendo o formulário de currículo a ser utilizados no âmbito dos órgãos governamentais relacionados à educação e à pesquisa científica.

Desde então, o Currículo *Lattes* vem aumentando sua abrangência, sendo utilizado pelas principais universidades, institutos, centros de pesquisa e fundações de fomento à pesquisa dos estados como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos, principalmente, em processos seletivos para bolsas, cursos de mestrado, cursos de doutorados e concursos públicos.

A principal característica é a variedade das informações que são disponibilizadas nesta plataforma. O Currículo *Lattes* apresenta um cabedal variado das atividades profissionais dos sujeitos, além de estar disponível *online* na *internet*, permitindo a busca e a atualização constante por parte dos usuários. Porém, são muitas as críticas dirigidas a viés produtivista que o Currículo *Lattes* consolida nas universidades brasileiras. Segundo Veiga Neto (2012):

Difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando como referência a sua própria história, seus próprios avanços e retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece ser mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para finalmente, dizer o que eu ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais

útil ou o “mais qualquer coisa” (VEIGA NETO, 2012, p. 11).

Nesse caso, fica claro que a tecnologia vem sendo usada como ferramenta do sistema de gestão da produção científica com a finalidade de aperfeiçoar os processos de controle e de incentivo à intensificação da produção, fato que demarca uma série de consequências para os trabalhadores envolvidos. Muitas vezes, a análise do currículo dos pesquisadores ocorre fundamentalmente nos aspectos quantitativos e de maneira apressada. Desse modo, nem mesmo as instituições de ensino conseguem ficar fora desse complexo mundo de competitividade em que ser o melhor docente perpassa, muitas vezes, tão somente pelo quantitativo de publicações e pela titulação. É possível, no ambiente acadêmico, falar no chamado “*Homo Lattes*”, conforme argumenta Martins (2013), um profissional constituído pelo produtivismo e objetivismo.

Em linhas gerais, o modelo de conhecimento que rege a universidade pública no Brasil hoje pode ser descrito como produtivista e objetivista. Produtivista porque enfatiza a produção constante e abundante, sobretudo na forma de artigos em revistas indexadas. Objetivista porque toda essa produção é qualificada de acordo com uma escala pré-estabelecida de categorias e assim traduzida em pontos. Eis o dogma deste modelo: todo dado qualitativo será redutível a termos quantitativos. E eis seu corolário: o valor de um pesquisador será determinado, de forma análoga, pela soma dos pontos marcados pela sua produção. Nasce assim o *Homo Lattes*, um produtor de conhecimento determinado por toda uma estrutura que não cessa de lhe dizer: “quanto mais, melhor (MARTINS, 2013, s/p).”⁵

Além disso, é preciso assinalar que a Plataforma *Lattes*, ao publicizar os currículos, serve para impulsionar uma competição nas instituições de ensino superior, muitas vezes, comandada pela vaidade e por uma tentativa constante de camuflagem das falhas, dos fracassos indubitavelmente presentes em qualquer trajetória

⁵ MARTINS, S. B. *Homo Lattes*. Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

acadêmica. Vale ressaltar que essa ferramenta pode ser acessada por qualquer pessoa que tenha acesso à *internet*, bastando saber o nome do pesquisador, ou seja, é a trajetória do sujeito exposta a todos que queiram conhecê-la. Segundo Veiga Neto (2012, p. 3), estamos em meio ao “delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade”.

Hoje, vivenciamos os impactos da sociedade informacional em todos os setores, inclusive, na produção científica e acadêmica, pois a busca por descobertas, inovações torna-se a cada dia mais evidente. Tal situação é mais vivenciada pelos países que estão à frente do *ranking* das melhores economias mundiais, o que lhes dão condições para serem competitivos no mercado de produtos, informações, serviços. Tudo isso, tem gerado riqueza, desenvolvimento econômico e bem-estar social, sendo assim diferenciados pelo cenário científico e pelo potencial de investimentos em pesquisas. Essa ambiência e a busca pela produção científica também estão no horizonte dos países em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Universidades, centros e institutos de pesquisa em todo o mundo defrontam-se com uma realidade que clama por respostas rápidas e inéditas aos novos problemas sociais, ao mesmo tempo que se sentem desafiadas a construir incentivos, mecanismos de controle e instrumentos de aferição da produção de seus pesquisadores de maneira mais justa e equilibrada. O Brasil não é exceção (FREITAS, 2011, p.1158).

Apesar de a cobrança por uma intensa produção técnico-científica se impor na educação superior, há ainda barreiras significativas a serem derrubadas. Para muitos docentes, mais afeitos ao plano pedagógico, as demandas do produtivismo e do objetivismo podem constituir em um desafio significativo a ser enfrentado. Tal como assevera Martins (2013)

Os currículos inchados nada mais são do que duas imagens extremas — mas tristemente normalizadas, porque corriqueiras — do que a academia está se tornando sob os auspícios do produtivismo e do objetivismo. Que formação intelectual pode advir desse contexto? Que ética do

conhecimento está implícita aí? Que espécie de saber se pode esperar desse acadêmico burocratizado? Queremos acadêmicos conformados ao que já se conhece, ou capazes de abrir perspectivas críticas e científicas⁶?

Esse sistema de controle, do qual a Plataforma *Lattes* exerce importante papel, vai constituindo identidades, necessidades, no tempo e espaço, no cotidiano, nas tarefas e nos desafios profissionais, enfim, vai construindo um modelo de profissional, um modelo de desenvolvimento profissional. Podemos, então, constatar que a partir das demandas da globalização e, por conseguinte, da sociedade informacional novos modelos de construção de identidades vão sendo gerados, e guiados. Podemos nos remeter aos estudos de Dubar (2005) que define a identidade como sendo resultados de processos individuais e coletivos que se relacionam com os processos de socialização profissional. Desse modo, ao se desenvolver profissionalmente e, nesse caso específico como docente, o sujeito professor constrói suas identidades profissional e social, que são imbricadas pelas dimensões sociais, políticas, filosóficas e culturais como também institucionais.

Em suma, o currículo *Lattes* é apenas um dos diversos mecanismos a serem exemplificados como instrumento de políticas públicas que reforça ainda mais a precarização do trabalho docente. O excesso de publicação, participação em eventos, palestras, dentre outros contextos retoma a discussão da visão histórica – ontológica da educação. Compreendendo toda a questão histórica do trabalho e educação, é possível perceber uma relação de estranhamento do homem ao trabalho produzido. Nessa dimensão, o docente universitário se torna refém de uma cultura de mercado e produtividade.

Considerações finais

O presente capítulo buscou aprofundar as discussões relacionadas à precarização do trabalho docente no contexto atual. Levantamos alguns questionamentos para podermos direcionar as

⁶ Artigo de Sergio Bruno Martins, publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

reflexões, e estes se pautaram nas consequências da separação entre trabalho e educação. Pudemos notar que a precarização do trabalho docente é consequência desta separação, e que esta escassa situação impulsiona diversas problemáticas que estão relacionadas com o tema.

Observamos que os docentes se sentem obrigados a atender as expectativas das instituições, que exigem demandas cada vez mais “produtivistas”, não priorizando momentos para que esse profissional possa realizar atividades que o auxiliem na sua formação e preparação para a docência, o que acreditamos ser essencial para que este profissional se envolva na organização e sistematização dos cursos que estão envolvidos nas instituições de ensino, e conseqüentemente na melhoria destes espaços para a sua atuação.

Percebemos que muitas são as fragilidades do trabalho do professor universitário e, que este está rodeado de complexidades evidentes, em que o docente se vê desamparado diante dos desafios que o cerca. Vive-se um intrincado processo em que, os professores se veem atrelados a condições de trabalho extremamente estafantes, que os colocam na condição de responsáveis por resolver diversas situações que permeiam o cotidiano da profissão. Além do mais, sabe-se que a dedicação “exaustiva”, diante das necessidades que o rodeiam, ou na busca incessante por produções que tem por finalidade atender apenas a demandas políticas, tornam esta profissão ainda mais complexa.

Notamos que no decorrer da história, este profissional sempre esteve envolto em situações em que ele foi colocado em segundo plano, e apesar de as políticas públicas aparentarem ter por objetivo a melhoria da qualidade da educação, o docente, se vê arbitrário nas decisões tomadas por essas políticas. Acreditamos a luz das reflexões teóricas anteriormente debatidas, que a profissão docente necessita emergencialmente de uma resignificação.

O contexto em que o professor está inserido carece de mudanças significativas não apenas em seu ambiente de trabalho, mas a começar pelas políticas públicas que favoreçam a profissão, tendo em vista a qualidade social da educação. Esta resignificação só é possível a partir de um tripé de mudanças que incluiria a valorização do trabalho docente, políticas públicas direcionadas a

qualidade do trabalho deste docente e mais investimentos em educação. Ainda, que as instituições de ensino devem se constituir como um espaço democrático que oportunize a este profissional se desenvolver ao longo da profissional e, se sentir valorizado e atendido nas suas necessidades.

Portanto, a partir das reflexões levantadas, avistamos a necessidade de mudanças significativas no que tange o trabalhador docente. Concluímos que não nos cabe solucionar todas as adversidades pela qual a educação e a docência tem se constituído, mas consideramos a necessidade de fomentar discussões acerca deste assunto. Acreditamos que a temática suscita reflexões e debates semelhantes, a fim de superar os diversos desafios da profissão.

Referências

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

ARAÚJO, R. M.; RODRIGUES, D.S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.-br/ccivil_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 mar. 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In **Trabalho necessário**. Ano 3. Número 3. 2005.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Portugal, Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.29, n.79, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004–2009). **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703–730, nov. 2011.

FREITAS, M. E. de. O Pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, opinião 1, Rio de Janeiro, Dez. 2011 p.1158–1163. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n4/13.pdf>>. Acesso em: 3ago.2014.

GRAMSCI, A. **Homens ou máquinas?** In: MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2012. (Coleção Educadores).

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981. Hobsbawm, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, S. B. **Homo Lattes**. Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MASETTO, M. T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas–SP: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, G.F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Rio de Janeiro: **SENAC/Educação Profissional**, 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>>. Acesso em:02 ago. 2014.

MURILLO, P. E. *et al.* Las Necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**. v. 6, p.74–95, 2004.

NASCIMENTO, M. L. O.; BEZERRA, T. S. A. M. Trabalho manual versus trabalho intelectual: dualidade e historicidade na qualificação do trabalhador. In: II Conedu Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande. **Anais... II CONEDU – (2015)**. Campina grande: Realize, 2015. v. 2. p. 1–10.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, V. F. de. G. In. MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS:FAPERGS/RIES, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v.12 n.34, jan./abr. 2007.

SILVA, M. A. da; WITKIZORECKI, Elisandro Schultz. Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. **Revista Didática Sistemica**. Edição especial v. 15, n.2, 2013. p.31–42.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA NETO, A. **Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios**. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso–Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/TEM-PORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios_avaluatorios.pdf> Acesso em: 28 jul.2014.

“OS NOVOS CAPITÃES DE AREIA”: UMA ANÁLOGA REFLEXÃO SOBRE A CONDIÇÃO DO “MENOR INFRATOR” NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

*Maria da Conceição Rodrigues Martins
Graciela Maria de Sousa Poelho*

Introdução

Após oito décadas do lançamento do livro *Capitães da Areia*, ainda se lê em jornais de todas as unidades federativas brasileira, inúmeras denúncias semelhantes as que eram publicadas no imaginário *Jornal da Tarde*. As aventuras de um grupo de meninos que praticava furtos na capital baiana na década de 1930 são relatadas no romance do escritor Jorge Amado. Lá constam as narrativas do amor de Dora e Pedro Bala e as diversas peripécias do bando de menores que atuava arbitrariamente pelas ruas e pelo cais de Salvador.

Sabemos que o romance *Amadiano*, mesmo que fictício, traduz uma, dentre tantas problemáticas, que afeta a vida dos trabalhadores. Embora hoje os argumentos utilizados sejam outros, pautados por novas leis, novos discursos sobre democracia e cidadania, somos cientes de que ainda estamos distantes de uma efetiva solução para a problemática do adolescente que comete ato infracional.

Capitães da Areia (1984) é uma leitura marcante que chama atenção para o trato dado à causa pelas autoridades da época, destacadas na obra do escritor, que mantinha estreitas ligações com os partidos de esquerda; bem como a coragem e esperteza dos mais de 100 meninos que viviam no velho *Trapiche* sob o comando inteligente do seu chefe Pedro Bala.

Como o acaso é, na concepção de Lukács (1978), uma categoria do real, outros novos capitães existem, – não os fictícios

como Pedro Bala, o Sem Pernas, Dora, Gato ou o Professor; não os do litoral baiano, fruto da imaginação e aguçada percepção de um dos maiores escritores desse país – são indivíduos reais que integram diversas regiões brasileiras, não somente no litoral, como os personagens fictícios do romance amadiano. Jovens que perdem parte de suas vidas envolvidos com o mundo da criminalidade, distante, impossibilitados de usufruir das potencialidades de alegrias e criatividade juvenis.

Uma série de dificuldades impacta nas suas vidas: dependência química, violência, desequilíbrio emocional e extrema pobreza econômica e cultural. É um problema estrutural desta forma de sociabilidade, pois o estado capitalista não anula a desigualdade social, ao contrário, fortalece-a e, como afirma Tonet (2005, p.117),

A esfera pública é, por sua própria natureza, essencialmente limitada, quer dizer, a alienação está aberta a um aperfeiçoamento indefinido, porque sua origem e sua função social não advêm dela própria, mas do antagonismo existente na sociedade civil. Por isso mesmo a ação do Estado diante das desigualdades sociais jamais poderá deixar de ser meramente paliativa.

Sendo assim, existe uma longa distância entre o que pregam as leis do Estado e o que se efetiva objetivamente na realidade cotidiana. Nas palavras de Tonet, “[...] não se trata de meras intenções subjetivas. Pode-se ter a melhor das intenções e estar equivocado” (idem, p.121).

A seguir caracterizaremos os “novos capitães”.

Os novos capitães

Os adolescentes infratores apresentam características semelhantes em comportamento, estilo de vida, gostos e rebeldias. São, geralmente, meninos de bairros pobres, de famílias desestruturadas, com carências econômicas e afetivas; são os capitães do mundo contemporâneo, envolvidos pelas ambições que despertam as necessidades descartáveis.

Por fazerem parte dos mesmos guetos, falam a mesma língua, gostam de criar, reivindicar, surpreender, desafiar, quebrar

tabus, consumir e ser consumido pelo mundo da drogadição. Assim, na busca ilícita do supérfluo, imediatizam a própria vida.

É essa sede de consumo, uma das muitas vias de sustentação do estado capitalista, que desencadeia uma série de acontecimentos dramáticos, tais como: distanciamento da família – que, muitas vezes, já não é tão presente – fuga do mundo da escola e, por conseguinte, afastamento do mundo de conhecimento, das novas tecnologias, de uma cultura mais elaborada e da construção de uma maturidade. Rejeitam a condição de pobre, ao passo que se deixa levar pelas tentações da mídia divulgadora de uma cidadania de consumo. Consumo de moda, estilo, por muitas vezes, massificados.

Ninguém quer ser diferente da turma, assim, os adolescentes, buscam uma identidade “coisificada”, respaldada pela mesmice repetitiva através da música, da televisão, dos jornais, das revistas, do rádio, da Internet, ou seja, a tecnologia que por vezes é utilizada para a sedução do capital e contra o desenvolvimento intelectual, emocional e social, humano, que acaba por levar seres em pleno desenvolvimento a perderem-se de si mesmos.

Na pior das hipóteses, essa perda de si mesmo os aproxima da mais fatal forma de consumo que é a droga, a mesma que pode encaminhá-lo ao abismo do vício, que uma vez instalado, passa a consumi-los. Dentre o consumismo aqui citado, esse se configura no mais negativo na aceleração do encontro desse adolescente com o mundo de transgressões.

Tomados por essa concepção de mundo, eles seguem na vontade de possuir um “pisante” novo, “uma beca” legal, de andar “nos panos”, de curtir festas, de impressionar as “minas” e a “galera”, de obter uma “máquina”; esses adolescentes acabam esquecendo sua minguada condição econômica e buscam usufruir um novo jeito de ser ‘livre’, na sua mais completa marginalidade, passam a incomodar outros sujeitos, burgueses ou trabalhadores. Deste modo todos passam a viver essa condição de semi-livre.

Primeiro ocorre o furto dentro de casa, depois na casa do vizinho. Em seguida, vai à rua, ao bairro, ganha a cidade e perde o mundo. Deste modo a liberdade – que, de acordo com os discursos afinados coma nova ordem mundial, deveria ser vivencia-

da por nossa juventude –, vai dando lugar aos conflitos travados entre os adolescentes e as leis do Estado Democrático.

Para Tonet (2005), o que se vivencia nesse sistema não passa de uma liberdade formal, baseada na emancipação política, na democracia e na cidadania; algo radicalmente diferente da real emancipação humana, que só pode ser concretizada em uma nova forma de sociabilidade para além do capital. Seguindo a mesma ideia, Porfírio (2007, p.111) afirma que “A emancipação humana só será plena, se restituir ao homem a sua integralidade, extinguindo de vez o fosso entre indivíduo e cidadão, devolvendo ao ser social aquilo que lhe é mais caro: sua liberdade.”

Assumir-se como protagonista do processo histórico, negando a retirada de direitos já conquistados anteriormente e avançando em novas conquistas para a condição de humano, bem com exigindo justiça para os outros e para si próprio. Porquanto, é objetivo vislumbrado por quem anseia por liberdade humana. Terão os “capitães” essa possibilidade na atual conjuntura?

É a negação dessa liberdade que nos salta aos olhos, levando-nos a questionar essa forma de sociabilidade. Assim, passamos a desenvolver a compreensão de que tanto os meninos infratores quanto os trabalhadores vivenciam essa falsa condição de liberdade; e que a formalidade jurídica não impede que sejamos alvo da violência, do descaso político. Para Soares (2004), a imparcialidade da lei, na sociedade capitalista, não passa de fantasia e sua defesa apenas alimenta as relações de alienação.

Ao escrever *Capitães de Areia*, Jorge Amado, a partir de um olhar sociológico, sabia escrever mais que uma obra literária, o autor parecia estar consciente de que o conteúdo de seu livro constituía um grande alerta acerca da problemática da infância e adolescência abandonada pelo estado.

Hoje a sociedade brasileira assiste incrédula à crescente presença dos menores infratores, das crianças expostas, menores de rua, meninos na rua, adolescentes em conflitos com a lei, adolescentes autores de ato infracional e tantas outras denominações que carregam historicamente, todas utilizadas para designar essa categoria de indivíduos excluídos das possibilidades de desenvolver-se como partícipes do gênero humano. Como a questão independe de nomenclaturas, Jorge Amado preferiu denominá-los de capitães de areia.

O livro foi publicado em setembro de 1937, logo em seguida à implantação do Estado Novo, regime violentamente anti-comunista. Assim, a edição é apreendida – e exemplares do livro são queimados em praça pública, na Capital baiana. Pena que junto aos livros, o regime ditador de Vargas não conseguiu eliminar (e nem poderia) a problemática do menor infrator.

Em sua obra, Jorge Amado utilizou-se de um periódico jornalístico para demonstrar o jogo de repasse das responsabilidades das autoridades locais em relação ao caso e a forte tendência da imprensa em separar os bons cidadãos da leva de malfeitores que perturbavam a paz da cidade, demonstrando assim a existência de dois mundos distintos: a cidade alta e a cidade baixa. Na concepção de Nakagawa (2005, p.60) “a luta de classe em momento algum é ignorada na obra de Jorge Amado, pois aparece nos jornais incorporados ao romance.”

Embora isso não fique claro no livro, é possível constatar que a ação do Estado no período em que a obra foi escrita se dava através do Código de Mello Mattos, de 1927, que considerava como objeto de sua atuação aqueles denominados de “expostos”, abandonados, vadios, mendigos e libertinos. Sua aplicabilidade efetivava-se através da ação do juiz de menores: “Ao juízo de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo contra eles instaurado” (AMADO, 1984, p.16).

Passaram 90 anos da implantação da primeira legislação específica à causa do menor brasileiro¹ para que se articulasse uma nova legislação, mais compatível com as exigências do mundo contemporâneo e todas as implicações inerentes a esta modernidade presente nessa contemporaneidade. Sabe-se que, “existem ainda aproximadamente neste país três milhões de crianças que não têm casa e origem familiar definida” (NAKAGAWA, 2008, p.53).

¹ Em 12 de outubro de 1927, no Palácio do Catete, o presidente Washington Luiz assinava uma lei que ficaria conhecida como Código de Menores.

O estatuto da criança e do adolescente

Com a Constituição de 1988, iniciou-se um processo de articulação da sociedade com o desafio de alterar a situação do adolescente no aspecto legal. Houve a inclusão do art. 227, na Constituição Federal, baseado na doutrina de proteção integral (VOLPI, 2001). Surgem movimentos organizados da sociedade, cujos representantes apresentavam propostas e alternativas de atendimento à criança e ao adolescente. Estas ações foram as maneiras encontradas pelos setores da sociedade civil para se opor às políticas até então apresentadas pelo Estado (ROSA, 2001).

Nasce, assim, através da lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); para muitos, um ponto de partida para nova concepção de criança e de adolescente. Estes deixam de ser objeto de punição e passam a ser sujeitos de direitos. Não mais se utiliza o termo “menor”, de caráter estigmatizante (VOLPI, 2001).

Antes, pelo Código de Menores, os problemas sociais eram compreendidos como disfunções e desvios de conduta dos indivíduos envolvidos, também não havia distinção entre criança e adolescentes vítimas de abandono, dos autores de atos infracionais. No seu texto original, o ECA compreende-os como pessoas em desenvolvimento: “Considera-se criança para os efeitos da lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e, adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade” (art. 2º do ECA). Além da idade, a separação fundamenta-se também sob os aspectos psicológicos e sociais.

Vários autores, entre eles Albergaria e Nogueira, fazem restrições à colocação do limite de 12 anos para o início da adolescência, pelo fato de a distinção pretendida pelo legislador não coincidir com a evolução biológica de uma para outra. [...] Nogueira entende que “a fixação do início da adolescência pelo estatuto aos 12 anos completos, principalmente para responder por ato infracional, através de processo contraditório com ampla defesa, não, salvo melhor juízo, de ser uma temeridade, pois aos 12 anos a pes-

soa ainda é uma criança” (NOGUEIRA, apud LIBERATI, 2001 p.14).

Para alguns especialistas, o grande risco dessa limitação são as más condições ofertadas pelas bases estruturais de formação da criança e do adolescente. A família desestruturada, seus membros desempregados, sem quaisquer expectativas de melhorias econômicas para uma mudança de vida; e, para agravar o quadro, a escola, que é outro centro de formação, no Brasil, é considerada uma das principais causas de insucesso dos sujeitos.

Ocorre que o desenvolvimento do indivíduo é situado na história social e nas culturas humanas, e para que ocorra é necessária apropriação, por parte dos indivíduos, dos produtos culturais, tanto os da cultura material como aqueles da cultura intelectual, fazendo-os atribuir significado à realidade.

Nesse processo, a singularidade humana é constituída de modo dinâmico e dialógico, pelas relações vividas, pelas vozes de muitos outros com quem compartilhamos nossas experiências, sob a influência do tempo e do espaço em que vivemos. Outrossim, a constituição da educação não difere à do ser, pois é uma produção humana, estando sujeita à temporalidade e ao movimento da história. A partir dessa perspectiva, a educação é o processo pelo qual o ser se constrói na sua relação com o outro, com o mundo e com o saber acumulado de sua espécie, de sua cultura e de seu contexto social, ou seja, é a nossa própria vida.

Segundo Gleizer (2005), toda a vida real e concretizada do ser humano relaciona-se à natureza do seu conhecimento e, para que a potência intelectual desenvolva-se e torne-se efetiva, é necessário que as condições exteriores sejam favoráveis.

Na voz de Mészáros (2005) a educação não é somente transferência de conhecimento, mas conscientização e produção humana que objetivam a desconstrução das redes que potencializam o determinismo liberal, clarificando, desse modo, que a história é um campo gerador de contínuas possibilidades. Que possibilidades são concedidas aos capitães na contemporaneidade?

Comprendemos que as condições dadas a esses novos capitães na escola que temos se distancia da proposta de emancipação humana, o insucesso vem sendo expresso nos altos índices de distorção série-idade, consequência da repetência e do aban-

dono da escola dentre tantas outras questões de natureza problemática.

Um sistema socialmente perverso, cuja lógica destrutiva de mercantilização e de reificação exclui boa parte de sua população no que se refere a atendimentos que são prioridades para um completo exercício de direitos defendidos pelo artigo 4º do ECA – que trata dos deveres da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.

Assim, não garantir educação, saúde, cultura, lazer, profissionalização etc., que são mecanismos fundamentais e estruturais para um ser que se encontra em desenvolvimento, acarreta prejuízos à vida de crianças e adolescentes e compromete, de forma negativa, o futuro de uma geração.

Na avaliação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, os direitos de mais de 23% das crianças e adolescentes do Brasil (14 milhões) estão sendo completamente negados. São crianças pertencentes a cerca de 9 milhões de famílias brasileiras com uma renda mensal *per capita* inferior a 1/4 do salário mínimo. (Dados UNICEF 2003 *apud* BRASIL, 2006, p.4).

Ora, em um país com um alto índice de desemprego, com uma das mais injusta distribuição de renda no mundo, fica no mínimo difícil a concretização de fato do art. 4º do ECA. O que, logo, nega o artigo seguinte: Artigo 5º – “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos direitos fundamentais” (BRASIL, 2004, p. 11– 12).

A realidade nos mostra que não há negligência maior que permitir que os pais de uma criança e/ou adolescente não tenham as condições mínimas de sustento à sua prole. Não há crueldade e violência mais gritante do que se acostumar a conviver com pouca ou nenhuma comida, escasso saneamento básico, higiene duvidosa, educação precária, lazer inexistente, cultura minguada e tantas outras faltas que os levam a acreditar que tais ausências estão sob a vontade de Deus.

Todavia, a mais assustadora de todas as negligências é a punição à vida, quando ocorre a negação do pão, tal negação configura-se na maior e na mais absurda das violências, tornando necessário mais que debates, mais que campanhas de solidariedade, mais que projetos de exaltação da cidadania, pois compreendemos que o cerne do problema está ligado à nova ordem mundial e à completa plenitude do poder do capital. Assim, se, para a maioria, os direitos fundamentais são negados, torna-se questionável o artigo 15º do ECA, que trata de liberdade, respeito e dignidade.

Analisar a veracidade dessa liberdade dentro de um sistema que demonstra uma imensa injustiça social, a qual acaba alimentando as estatísticas de penúrias, faz-nos concluir que o conclamado cidadão brasileiro, seja adulto, criança ou adolescente tornou-se um ‘semi-livre’ dentro de um Estado que não permite usufruir de liberdade alguma porque uma real liberdade humana impediria incontestavelmente a liberdade do próprio capital.

O Estado, portanto, não é apenas um instrumento de defesa dos interesses particulares da burguesia, mas também uma expressão invertida da desigualdade social de raiz. Invertida porque o interesse particular, que reina soberano na sociedade civil, apresenta-se, na sociedade política, sob a forma de interesse geral (TONET 2005, p.116–117).

Desse modo, para compreender a realidade social é necessário entender a relação sujeito/objeto, ou seja, a maneira pela qual o ser humano se conecta com os acontecimentos, com a natureza, com a vida e com as coisas. Pela ótica Marxista, sujeito e objeto na base real são unificados na história. Portanto, não somente é considerado o movimento do pensamento, mas também a atividade histórica dos envolvidos na sua totalidade, inclusive o processo de pensamento e sua relação com a realidade objetiva.

É mister, portanto, refletirmos sobre a dinamicidade deste movimento, posturas e atitudes que demarcam as nossas relações sociais, considerando o sentimento de pertença dos indivíduos à sociedade em que se inserem e expansão da consciência, pois o processo histórico revela que a emancipação humana não surge do nada, nem tampouco a simples conquista legal de alguns direitos significa a realização desta.

De acordo com Marx e Engels (2002), a consciência da necessidade de manter relação com os outros indivíduos marca o ensino da consciência do homem de que vive, de fato, em sociedade. Dessa forma, compreendemos que é no convívio cotidiano que exercitamos a ação consciente e crítica, por meio das relações que estabelecemos com os outros, com o próprio ambiente, com o mundo do trabalho, com a escola, com o mundo.

Nesse aspecto, propomos uma educação comprometida com a emancipação humana, onde ocorra a objetivação de atividades emancipatórias, comprometida com os filhos da classe trabalhadora, com a infância e com a juventude como um todo. O sujeito somente será considerado livre quando compreender que desalienar é diferenciar entre acumulação de conhecimento e compreensão de mundo (MÉSZAROS, 2005).

Uma real emancipação humana é, sobretudo tratar o indivíduo como pessoa no sentido amplo da palavra, mente, corpo e espírito. Desse modo, o conhecimento produzido em sala de aula não tem valia se não for relacionado ao contexto social e cultural, permitindo que o indivíduo perceba-se como produtor da sua história.

À guisa de conclusão

Sabemos que para muitos entre os aplicadores e defensores do ECA, a lei 8.069, representa um avanço na legislação brasileira em termos de garantias de direito à infância e à juventude, tendo sido apontado pela Organização das Nações Unidas ONU como exemplo de lei para a proteção à vida. Todavia, na esteira marxiana, passamos a compreender que a tão alardeada cidadania encontra-se atrelada aos interesses da sociedade burguesa. Assim a comunidade política não é uma comunidade real, pois, no solo social que lhe dá origem, as relações são predominantemente de oposição e não de união (TONET, 2005).

Destarte, a existência de uma lei em um país, não garante aos seus pares o usufruto de tudo que lhe é conferido, quadro bastante evidente na sociedade capitalista.

[...] para Marx, a política não é uma resposta do conjunto da sociedade à existência de conflitos e contradições em seu interior, mas a resposta da parte hegemônica do ser social, as classes dominantes, à questão de como continuar a reprodução da sociedade sem pôr em perigo a sua posição privilegiada. Que a manutenção desta posição privilegiada tenha levado – como resultado da luta de classes – à criação das mais diversas formas de exercício do poder, incluindo a contemplação de interesses das classes dominadas, não altera a essência de dominação de classe do poder político (TONET, 2005, p.95).

Deste modo, faz-se necessária, cada vez mais, nos mais diversos lugares, a criação de mais casas que acolham (mesmo que temporariamente) os sempre novos capitães de areia, de pedra e de aço; (cada vez mais fortalecidos em desencantos e fúrias), no litoral ou no sertão. Um espaço que abrigue aqueles que ameacem (e tiram) a paz burguesa.

Em substituição ao velho trapiche, serão sempre construídos novos muros, novas semiliberdades, novos abrigos, novos centros de triagem que possam abrigar e acalmar os ânimos, ambições e tensões destes meninos, pois estes são produtos ou subproduto do próprio capital e da crise estrutural que lhe dá sustentação.

Referências

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

BERNARDES, W. L. M. **Da nacionalidade**: Brasileiros natos e naturalizados. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Assessoria de Comunicação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. – Brasília: MEC, ACS, 2004.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Diretrizes Nacionais para a política de atenção integral à infância e a adolescência**. Brasil, 2006.

- GLEIZER, Marcos André. **Espinosa e a afetividade Humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5ª ed. – São Paulo: Malheiros Editores, 2000.
- LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**: temas de Ciências Humanas. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NAKAGAWA, Yoshie Sônia **Os capitães de areia e as notícias de jornal**. <<http://www.unipinhal.edu.br>> acesso: 27 jul. 2008
- ROSA, Elizabet Terezinha Silva. Adolescente com prática do ato infracional: a questão da imputabilidade penal. *In: Serviço Social e Sociedade*, nº67, São Paulo: Cortez, 2001.
- PORFÍRIO, Cristiane. Democracia e cidadania *versus* socialismo e emancipação humana: os imbróglis do discurso social–democrata. Org.: JIMENEZ, Susana Vasconcelos (et al) *In: Contra o pragmatismo e a favor da Filosofia da Práxis*: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza–CE– EdUECE, 2007.
- SOARES, Rômulo. Das relações entre aparências e essência no contexto da emancipação política: breves considerações. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos et al. (Orgs). **Trabalho educação e luta de Classes** – Fortaleza–Ce: Brasil Tropical, 2004.
- TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005
- VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direito**: a experiência da privação de liberdade na percepção dos adolescentes. Editora Cortez, 2001.

A DIMENSÃO EDUCATIVA DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES – O LEGADO DA PEDAGOGIA RUSSA PRESENTE NAS ESCOLAS EM UBERLÂNDIA (MG)

Douglas Gonçalves Fêvero

Denise Nunes De Gordi

Sérgio Paulo Morais

“Pai, mãe estou na ocupação! E só pra tu saber eu luto pela educação!”

Introdução

No dia 18 de outubro de 2016 a Escola Estadual Prof. José Ignácio de Souza em Uberlândia (MG) foi ocupada por estudantes em protesto contra o Projeto de Emenda Parlamentar (PEC) 241 – que ficou conhecida como a “PEC dos tetos” – e contra a reforma do ensino médio, ambas propostas do Governo Federal. A prática das ocupações como ação política rapidamente se espalhou pela cidade, atingindo um total de vinte e nove escolas ocupadas.

As ocupações das escolas da rede pública de ensino básico em Uberlândia devem ser analisadas no contexto da ampla mobilização dos estudantes secundaristas por todo o país no ano de 2016 numa “segunda onda de ocupações” – posterior às ocupações das escolas de São Paulo em 2015 – que se iniciou no Paraná e se espalhou por diversos estados.

¹ Palavra de ordem dos estudantes secundaristas durante o movimento de ocupações de escolas.

Motivados por alguns elementos da pedagogia russa² enquanto uma base teórica, propomos a análise do processo de organização das escolas pelos estudantes durante as ocupações de modo a notar os processos de gestão autônoma de participação política e de instituição de instrumentos de ação política. Centrados nas dimensões características da pedagogia russa no tocante à auto-organização, destacamos os aspectos de atualidade, trabalho, coletividade e a relação com a comunidade. Assim, buscamos observar como elementos que foram incorporados pelos estudantes podem ser lidos e compreendidos a partir das mudanças ocorridas na dimensão pedagógica dos processos de organização da vida escolar.

Levantamos a hipótese que nesta dimensão os estudantes imprimiram sua experiência social e suas expectativas, rompendo processos estáticos que impõe para a escola o espaço não de formação social, mas de formação alinhada à valores individualistas. Dessa forma, os secundaristas aspiraram uma escola mais democrática, incluindo toda a comunidade escolar no processo pedagógico como um todo.

A partir da experiência de acompanhamento do cotidiano das ocupações, realizamos entrevistas com os estudantes buscando perceber suas impressões acerca dos processos de organização, autogestão e a motivação para ocupar. A seleção dos estudantes para as entrevistas semiestruturadas foi feita de modo a priorizar escolas localizadas em diversas regiões da cidade, abrangendo assim distintos perfis socioeconômicos e diferentes níveis

² Chamamos aqui de pedagogia russa ou soviética as práticas pedagógicas desenvolvidas na Rússia no período de 1917 a 1931. Apesar da diversidade de concepções pedagógicas existentes no período, ancoramo-nos nas experiências da Escola-Comuna (ou do Trabalho) de Pistrak e nas colônias de jovens dirigidas por Makarenko. Cf. PISTRAK, Moisey, Mikhailovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução de Daniel Aarão. São Paulo: Expressão Popular, 2000. PISTRAK, Moisey, Mikhailovich (Org.). *A escola-comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo, Expressão Popular, 2009. MAKARENKO, Anton Semionovich. *Metodologia para a organização do processo educativo*. 1936. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002. MAKARENKO, Anton Semionovich. *As minhas concepções pedagógicas*. 1947. In: LUEDEMANN, op. cit. MAKARENKO, Anton Semionovich. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005, v. único.

de envolvimento dos estudantes com as ocupações. Ao todo fizemos doze entrevistas, todas realizadas durante as ocupações e nas escolas.

Na perspectiva da pedagogia russa, a centralidade de seus processos pedagógicos foca na construção de uma escola para a vida, na qual, “[...] as crianças [...] não estão sendo preparadas para a vida, mas estão vivendo, naquele momento, *sua grande vida*”³. Para o educador liberal John Dewey é exatamente neste ponto que reside a grandeza da pedagogia soviética. Sobre a auto-organização dos estudantes John Dewey escreve:

As organizações de alunos voltadas à autodisciplina não são criadas para o bem exclusivo da escola “governamental”, mas, as mesmas crescem no próprio exercício do trabalho e na vizinhança da escola. Aqui, enquanto a ideia de autogoverno desenvolvido em escolas norte-americanas foi o fator originalmente estimulante, a prática americana normal é entendida como externa e artificial, sendo criticada por imitar as formas de organização política dos adultos (em vez de crescer nas próprias relações sociais dos alunos). Tendo em vista o pensamento comum em outros países sobre a total falta de liberdade e desrespeito aos métodos democráticos pela Rússia bolchevista, é no mínimo desconcertante, para quem compartilhou com essa crença, encontrar crianças nas escolas russas mais organizadas democraticamente do que as do meu país; e notar que recebem uma formação muito mais sistemática por meio do sistema de administração escolar, para posterior participação ativa na autodireção de ambas as comunidades e indústrias locais do que, declaradamente, em nosso país democrático⁴.

Neste sentido que buscamos elucidar, a partir de nossas observações em campo e pelas entrevistas realizadas, como esses elementos da pedagogia soviética estiveram presentes nas ocupações das escolas e como essas vivências afetaram os estudantes a

³ FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey, Mikhailovich (Org.). *A escola-comuna*. São Paulo, Expressão Popular, 2009. p. 35.

⁴ DEWEY, John. *Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário*. Tradução de Carlos Lucena. 1 ed. eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2016. p. 104 e 105.

partir de uma dimensão pedagógica, buscando suas próprias representações sobre os fenômenos que eles mesmos foram os protagonistas.

A dimensão coletiva da gestão escolar, auto-organização e autodireção

O que nos interessa nesse debate é que o fundamento central da escola do trabalho é a formação de cidadãos autônomos, comprometidos com o profundo processo de transformação social e a ideia embutida em tal pedagogia de forjar a capacidade de organizar qualquer trabalho socialmente útil. Dessa forma, a escola está intimamente vinculada com a atualidade, pois se entende que as crianças e adolescentes não estão sendo formados para a vida, mas já são parte desta atualidade, da vida social cotidiana, de modo que:

A tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. [...] A escola deve *formar* nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, *desembocar* na escola, desembocar de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela⁵.

O processo de formação cidadã e autônoma implica em assumir como centro do processo educativo o papel ativo dos estudantes, articulado na dimensão da autodireção – daqui para frente auto-organização – na construção da escola. Por auto-organização podemos compreender como as formas de gestão da vida social são expressas dentro e fora da escola, no desenvolvimento de hábitos de trabalho e de noções sobre a coletividade, de forma que “[...] *toda* criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais (órgãos) não devem manter prazos de mandato muito longos⁶.”

A auto-organização possibilita para as crianças e adolescentes desenvolverem o hábito do planejamento, organização e execução das tarefas, tanto na dimensão coletiva quanto individu-

⁵ PISTRAK, 2009, p. 118.

⁶ Ibid., p. 126.

al, conferindo uma autonomia real e relativa aos estudantes na construção dos rumos da escola, desenvolvendo a capacidade criativa e organizativa para as questões colocadas. De forma sintética:

A autodireção na nossa escola foi vista como forma de organização da vida dos adolescentes em todas as suas manifestações. No campo da educação é o método de pesquisa autônoma e organização grupal dos trabalhos. Nas questões de formação é a recusa da autoridade absoluta do pedagogo e um amplo aproveitamento das crianças na criatividade pedagógica, baseado na clara compreensão das exigências pedagógicas⁷.

Dessa forma, a auto-organização exigirá e se concretizará na autoatividade dos estudantes⁸. Nisso consiste em organizar, entre os próprios estudantes, todas as atividades da escola, que começa pelo trabalho no autosserviço e em torno de tarefas determinadas. Assim, a auto-organização possibilita a criação de hábitos de organização nas crianças, incentivados na atuação em diferentes organismos na escola. Nesse sentido, a auto-organização deve ser flexível e ir adaptando-se às demandas concretas da vida escolar⁹.

Makarenko alerta para o perigo da organização dos estudantes no âmbito escolar, de forma que não reproduza as hierarquias e relações de poder, nesse sentido é que a auto-organização se constitui no desafio da superação dessas relações¹⁰. Dessa forma, a auto-organização proporciona plenos poderes e, ao mesmo tempo, responsabilidades pelo trabalho que realizam e das decisões que tomam, colocando a centralidade do processo pedagógico no coletivo, não de maneira que negue o indivíduo, mas que esses transcendam suas próprias condições, para o autor:

[...] É preciso organizar a coletividade de tal forma que se eduquem qualidade reais e verdadeiras da personalidade e não qualidades imaginárias. É isto o que somos obrigados a fazer e, nestas condições, o método individual terá um

⁷ Ibid., p. 275.

⁸ Ibid., p. 247.

⁹ PISTRAC, 2000, p. 33.

¹⁰ MAKARENKO, 2005, p. 560.

efeito muito mais forte, mais belo e adequado. Se não houver coletividade e educação coletiva, com o método individual surge o risco de que eduquemos indivíduos e nada mais. [...] Só se pode formar o caráter mediante a participação prolongada da pessoa na vida de uma coletividade corretamente organizada, disciplinada, forjada e orgulhosa de si mesma¹¹.

No âmbito da disputa política nacional, as pautas reivindicativas mais amplas das ocupações foram organizadas em torno de questões da política institucional para a educação formal como a PEC e a reforma do ensino médio. No entanto, com a realização das entrevistas notamos que as questões de atualidade e auto-organização assumiam um caráter primordial entre os estudantes no cotidiano das ocupações, pois eram estas que permitiam a continuidade dia após dia do processo de ocupação e da construção de um diferente tipo de relação política. Ao final das entrevistas perguntamos qual a escola ideal para os estudantes e deparamo-nos com afirmações como a de Augusto,¹² trazendo à tona a questão da atualidade e a formação de cidadãos críticos e autônomos:

Denise: Qual é a escola ideal para vocês? O que vocês esperam depois desse período de ocupação e qual que é a escola ideal para vocês? Qual seria a escola ideal para vocês? [...]

Augusto: Uma escola que... que saiba instigar seus alunos a olhar de maneira realista, entendeu? Porque eu acho que esse sistema de ensino que a gente tem romantiza muito, muito, sabe? Acaba iludindo o pessoal para uma falsa ideia de conforto proporcionada por capital, entendeu? [...] O conforto que deve ser fornecido pela escola basicamente, é... a perspectiva de conforto que devem dar é aquela que a pessoa se sente bem vivendo a vida dela, não [vendo] um mercado de trabalho que priva ela de viver realmente¹³.

¹¹ MAKARENKO, 1947, p. 380.

¹² Todas as entrevistas foram realizadas mediante termo de ciência e, no caso de menores mediante termo de autorização dos responsáveis. E, para assegurar o sigilo quanto a identidade dos jovens, os nomes utilizados são fictícios.

De certa maneira, a questão da atualidade perpassou por todas as escolas, de forma que eram organizadas atividades intercaladas com a vida social e o momento político do país. Debates e atividades educativas eram organizados em torno dos conteúdos escolares, mas também para questões diversas como opressões, sexualidade, a PEC 241 e a reforma do ensino médio. Dessa forma, os estudantes buscavam permanentemente atividades de seus interesses, a partir de suas experiências, trazendo outra dimensão para o processo educativo, como aponta Juliana:

Denise: E você acha que estar aqui na ocupação te mudou de alguma forma?

Juliana: Eu acho que eu mudei pra melhor, tipo... eu ampliei mais meus olhos pra política, essas coisas. [...] To procurando mais saber entender as coisas, tudo que tá por trás disso tudo. Porque as coisas não começaram agora [...] começaram lá no passado, [...] a gente tem que olhar no retrovisor, a gente tem que aprender o que tá acontecendo lá na frente, pra depois a gente olhar todo o contexto que tá acontecendo na realidade¹⁴.

A dimensão da auto-organização pode ser notada quando, em praticamente todas as entrevistas, ao falar sobre a escola ideal, um dos pontos ressaltados pelos estudantes referia-se a sua participação nos diálogos sobre os rumos da escola em sua dimensão educativa. Esse destaque nos oferece uma dimensão da conjuntura das escolas atualmente no que diz respeito as duas formas de gestão. A autogestão se consolidou no período de ocupação, pelas mãos dos estudantes, mas não se configura como característica da gestão em “tempos de normalidade” e está longe de vista quando a primeira reivindicação relacionada à gestão é para que os estudantes sejam ouvidos. A fala de Tiago permite notar:

¹³ AUGUSTO. Escola Estadual de Uberlândia (Museu), Uberlândia (MG). 31 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

¹⁴ JULIANA. Escola Estadual Neuza Rezende, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

Denise: Qual seria a escola ideal para vocês?

Tiago: Olha, a escola daqui pra frente tem que ser mais humanitária [...] Sabe, uma escola que aceite a opinião de alunos, sabe? Que aceite críticas construtivas, sabe? Uma escola onde possamos ir pondo ideias. [...] Algumas coisas aqui que eu acho que a escola poderia ter há muito tempo é esse diálogo com os alunos, sabe? É ouvir pra tá impondo as ideias pra todos¹⁵.

De acordo com o estudante Lucas:

Denise: Qual seria a escola ideal para você?

Lucas: Uma escola que a gente pudesse dar nossa opinião sem ser julgado, entendeu? Eu falo por todos os alunos que já... que eu sei, porque já me falaram a mesma coisa. Uma escola que conseguisse entender a gente totalmente, porque tipo... se a gente faz qualquer coisinha diferente é motivo pra falar que a gente é qualquer coisa, por exemplo, que a gente tá aprontando na escola, que “vocês são os arruaceiros”... isso eu acho errado, entendeu? Uma escola que consiga compreender os alunos, mas... sem julgar¹⁶.

Mesmo com todos os limites e pressões¹⁷ colocados, os estudantes conseguiram por um mês extrapolar os muros das escolas ao partirem da realidade social em que estão inseridos e articular a vida escolar com o seu contexto social, econômico e político. Da mesma forma que mostraram ser capazes (e pensantes) de participar de maneira direta na construção cotidiana e nos rumos da escola, visto que fizeram isso de forma independente e autônoma, gerindo a escola, organizando o dia a dia e criando um verdadeiro processo coletivo autogestionado.

¹⁵ TIAGO, Escola Estadual Teotônio Vilela, Uberlândia (MG). 31 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

¹⁶ LUCAS, Escola Estadual Jerônimo Arantes, Uberlândia (MG). 2 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

¹⁷ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

O trabalho socialmente útil e o dia a dia da escola

Gerir a escola de maneira independente durante o período de ocupação levou os estudantes a confrontarem-se com tarefas necessárias para a reprodução da vida escolar que até então não eram percebidas. Questões como a limpeza, alimentação, segurança, organização das atividades e outras foram colocadas desde o primeiro dia da ocupação, gerando a auto-organização em torno do trabalho socialmente útil, elemento também central na escola do trabalho visto que:

A teoria é verdadeiramente simples: o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação. [...] Graças ao trabalho, o homem se torna disciplinado e organizado, é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria, educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação¹⁸.

O aspecto positivo do trabalho tinha outra dimensão no período da Rússia Revolucionária, dada a perspectiva de desaparecimento do trabalho assalariado¹⁹. Entretanto, na sociedade em que prevalece a dimensão abstrata do trabalho,²⁰ esta perspectiva positiva deste processo aparece como um confronto à lógica da exploração. Dessa forma:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático²¹.

¹⁸ PISTRÁK, 2000, p. 48.

¹⁹ FREITAS, 2009, p. 37.

²⁰ MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. v. I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural (Os economistas), 1988. p. 51–52.

²¹ PISTRÁK, op. cit., p. 30.

Nas ocupações, o trabalho socialmente útil se estabeleceu não por uma intencionalidade teórico-pedagógica, mas por uma questão concreta, de necessidade. Somente foi possível utilizar do trabalho como ferramenta pedagógica pela auto-organização que assumiu em cada escola – mesmo que sob diferentes formas – a partir das necessidades que estavam postas em cada uma.

De uma maneira geral, a organicidade assumida nas ocupações se deu por equipes de tarefas específicas: cozinha – responsável pela alimentação, o que incluía café da manhã e da tarde, almoço e janta –, limpeza – responsável por manter a escola permanentemente limpa –, pedagogia – responsável por organizar as atividades e aulas diárias – e segurança – responsável por fazer ronda durante a noite, resolver conflitos e controlar a entrada e saída de pessoas.

Estes grupos, ou comissões, variaram de escola para escola, um exemplo é a comissão de comunicação, presente apenas em algumas ocupações e com a responsabilidade de informar a escola e a comunidade das atividades realizadas, assim como falar com a mídia e receber as visitas. Algumas escolas tinham uma secretaria responsável pela organização dos materiais utilizados para as atividades. Nesse sentido, os nomes de cada comissão ou equipe também variavam, mas no geral eram estas as atividades desenvolvidas, conforme expressa Maiara:

Denise: E como que está a organização aqui na escola? Como vocês se organizaram para poder manter a ocupação?

Maiara: Nossa organização, graças a Deus, está sendo bem forte. Não tivemos problemas. Alguns problemas internos por falta de comunicação, mas nada que impeça... que impediu nossa ocupação de fluir. Nós fomos divididos em equipes: equipe da segurança, da pedagogia, da alimentação e da comunicação. E nisso, quando acontece algum conflito, ou alguma decisão, a gente reúne todo mundo, numa assembleia e pelo diálogo a gente decide o que a gente vai fazer. [...] Eu sou da segurança. [...], na função de cuidar da segurança como um todo. [...] Mas eu não

decido nada sozinha, decido na opinião de um todo e nesse um todo a gente resolve tudo aqui dentro²².

Outra característica que perpassou a maioria das escolas foi eleger um(a) coordenador(a) para cada comissão e formar uma espécie de conselho central que se reunia praticamente diariamente para deliberar sobre a auto-organização da escola, constituindo, desta forma, um organismo da autodireção.

Vale ressaltar que em algumas escolas os estudantes seguiram outro tipo de organização coletiva na qual as questões de auto-organização eram resolvidas em assembleias gerais. Em outras escolas que já possuíam formas de representação estudantil anteriores à ocupação, esse conselho era exercido pelo próprio grêmio.

Porém, independentemente das formas de autogestão assumidas, um ponto comum nas escolas eram as assembleias. Funcionando como um espaço máximo de deliberação e auto-organização, constituíram-se como espaços de resolução de conflitos, de tomadas de decisões, encaminhamentos de tarefas específicas e, também, de reorganização dos membros das equipes e suas tarefas, conforme as necessidades do dia a dia. É interessante notar que espaços políticos de continuidade às assembleias se constituíram mediante a convivência entre os estudantes ocupados:

Denise: Como que vocês definem as pautas de vocês, ou a organização de vocês no dia a dia? É... vocês sentam, conversam? Como que é essa dinâmica entre vocês?

Felipe: Todo dia a gente... no final do dia de serviço [...] senta todo mundo ali [pátio da escola] e vai ter uma assembleia da gente que... do pessoal da ocupação. Pra tá falando, tá trabalhando a parte da socialização, que você pode tá colocando em assembleia alguma ação que a pessoa teve com você e você não achou legal. [...] Aí você coloca uma ideia que você teve, pra gente tá debatendo

²² MAIARA, Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Uberlândia (MG). 29 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

mesmo se é favorável [...] o que podemos melhorar. Mas a gente sempre tá sentando ali todo dia²³.

As formas que materializaram o ato de ocupar variaram bastante entre as escolas. As primeiras escolas que foram ocupadas o fizeram a partir de um pequeno grupo que se reuniu e avaliou a possibilidade. Em outras, que acompanharam a mobilização das primeiras, o processo de ocupação foi decidido em assembleia. Em algumas destas escolas os estudantes chegaram a realizar assembleias para decidir sobre a ocupação em todos os turnos de ensino. De modo geral, algumas assembleias foram sigilosas outras divulgadas amplamente. Em escolas nas quais a maioria do público era do ensino fundamental houve casos de cartazes fixados e bilhetes para os pais informando que a escola seria ocupada no dia seguinte.

Após a materialização do ato de ocupar, iniciava-se uma assembleia para elencar as tarefas necessárias para o andamento da ocupação, assim como a divisão dos estudantes entre as comissões definidas. Muitas das vezes, essas assembleias foram repetidas nos três turnos, tentando envolver o maior número possível de estudantes na construção da ocupação. Após esse momento de organização da ocupação, iniciava-se o processo de auto-gestão, em que cada equipe se reunia para planejar e executar as tarefas elencadas.

O trabalho realizado na escola em grande medida oscilou em torno do autosserviço (alimentação, limpeza, segurança e organização das atividades), uma das formas presentes na escola do trabalho.²⁴ A dimensão do autosserviço, na avaliação dos estudantes que ocuparam, mostrou-se de grande valia pedagógica, visto que os trabalhos, antes invisíveis, passaram a ser valorizados e compreendidos em seus porquês e como serem feitos. Ao ser interrogada sobre como se sentia na ocupação Carla informa:

²³ FELIPE. Escola Estadual Teotônio Vilela, Uberlândia (MG). 31 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

²⁴ Nas escolas soviéticas o trabalho era organizado em torno do autosserviço, nas oficinas construídas nas escolas (como marcenaria e nas fábricas: primeiro de parafusos e depois de máquinas fotográficas nas escolas colônias dirigidas por Makarenko), nas fábricas próximas às escolas e em fazendas estatais durante cursos de verão (CAPRILES, 1989; PISTRÁK, 2009; MAKARENKO, 2005).

Denise: Como você se sente estando na ocupação?

Carla: Eu me sinto fazendo parte da história. Eu sempre tive muito isso em mente. Ah! Eu quero fazer parte de algo grande, de um movimento que, não sei, que vai gerar alguma coisa, que vai mudar alguma coisa. E eu acredito que já começou a mudar desde o primeiro dia que a gente tomou a iniciativa de fazer a ocupação. Já mudou muita coisa. A minha visão, tal como a dos meus colegas já mudou bastante, por exemplo, em relação a escola em si, aos funcionários. A visão que a gente tinha dos funcionários já mudou. Porque muitos dos funcionários, que trabalham na limpeza, ou qualquer coisa do tipo, eles não eram vistos, eram meio que invisíveis. Só que agora que a gente faz o trabalho deles também, que é limpar, organizar tudo, a gente percebe que, tipo, não é algo fácil, e que eles estavam ali o tempo inteiro, mesmo a gente não vendo, zelando pela nossa escola²⁵.

Laura, ao narrar o zelo que passou a ter com a escola informa os significados que a realização de tais tarefas assumiram:

Denise: O que vocês fazem aqui na ocupação que vocês acham que poderiam ser feitos nos dias normais da escola, no cotidiano da escola?

Laura: [...] A gente tá limpando a escola todo dia, a gente tem que acordar cedo, a gente tem o horário de acordar. A gente tá limpando a escola, lavando banheiro e até coisas que a escola não faz no dia a dia, a gente faz aqui, a gente rastela a grama [...] Eu to cuidando da minha escola como eu cuido do meu quarto, da minha casa. De como eu lavo uma louça, lavo o quintal, arrumo a casa... sigo regras, tudo é uma democracia²⁶.

Foi muito comum encontrar nas escolas propostas de trabalho como a narrada por Laura. Atividades que não são feitas no dia a dia escolar, como capinar a grama, revitalizar espaços abandonados, criar hortas, pintura e reforma de partes das escolas, en-

²⁵ CARLA. Escola Estadual Neuza Rezende, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

²⁶ LAURA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Uberlândia (MG). 29 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

tre outras tantas. Todo esse processo contribuiu para a criação de um sentimento de pertença com a escola antes pouco existente, chegando a ressignificar a escola a partir do trabalho, da coletividade e da relação com a comunidade como um todo.

A ressignificação da escola: a coletividade e a comunidade

Foi comum nas entrevistas relatos de restrições a algumas dependências da escola como bibliotecas e laboratórios de informática. No período das ocupações tais restrições foram rompidas e os estudantes atribuíram novos sentidos para estes espaços. Da mesma forma, todo o ambiente escolar foi modificado, seja pelos diversos cartazes espalhados, seja pelas atividades fora de sala de aulas e que envolviam a comunidade escolar como um todo.

Outro ponto marcante nas entrevistas foi a sensação transmitida pelos estudantes do fortalecimento de laços de amizade e solidariedade entre os mesmos. A ocupação possibilitou processos de sociabilidade antes restritos na escola, criando vínculos com estudantes de diferentes turmas que jamais pensaram em sequer conversar, superando preconceitos e transformando as relações existentes:

Felipe: Aqui, também uma coisa que ajuda na sala, não tem interação muito entre os alunos, é mais separado. Tem os nerd, aí tem os bagunceiros [...]. Só que aqui não, aqui acaba que a gente... o tempo que a gente tá aqui, parece que tem umas três semanas, a gente acaba criando um laço familiar. E a gente dorme junto, a gente enfrenta os problemas que aparece junto. E conforme vai passando, eu to me apegando a eles, porque sempre que tem um problema, junta todo mundo [...] ta discutindo, debatendo, ta procurando solução todo mundo unido. Também essa parte é muito boa da ocupação, está todo mundo com a mesma ideologia, com os mesmos princípios. [...]

Denise: Então hoje aqui na ocupação você acaba tendo contato com pessoas que no cotidiano normal da escola você talvez nunca conversaria?

Felipe: Não só não conversaria, pessoas que eu tacaria um prato de macarrão na cabeça, uma bolinha de papel na cabeça. Porque tem... uma parte que também tá me ajudando, porque igual... tem muitos homossexuais, né, essas coisas e tal. Eu era uma pessoa que era muito preconceituosa, só que acaba que... eu acabei que... eu vi que é uma idiotice ter um preconceito, porque todo mundo é igual²⁷.

O mesmo processo pode ser notado na fala de Carla:

Denise: Qual seria a escola ideal para você?

Carla: Eu não sei dizer ao certo. Mas eu poderia dizer qual não seria a escola ideal. [risos] E a nossa não tem sido uma escola ideal. [...] Ter uma direção que houve os alunos, que proponha atividades diferentes, onde exista o companheirismo, porque... eu to vendo uma coisa assim... não sei, inexplicável. Porque, por exemplo, tem pessoas aqui que hoje a gente se vê, eu vejo como... não só colegas, mas algo a mais do que colegas e que eu nunca imaginei que eu iria conversar com eles, que eu iria ter essa relação. E hoje a gente é bem próximo graças a esse movimento. Então, acho que quando acabar a ocupação, isso vai permanecer, sabe? Esse respeito que a gente tá construindo um com o outro, tudo isso²⁸.

A coletividade impõe o convívio com as diferenças, expõe os limites e possibilidades de cada um, em que “a quantidade se transforma em qualidade”,²⁹ possibilitando um salto na ação humana. E os estudantes souberam aproveitar disso muito bem, como demonstra Augusto: “aqui as pessoas elas são... elas podem se descobrir, entendeu? A gente trabalha com cultura, a gente explora cada ponto positivo e negativo das pessoas, sabe? A gente trabalha com isso”³⁰.

Todo esse processo construído a partir da autogestão com pano de fundo do trabalho como um princípio educativo, cria um verdadeiro coletivo, atingindo em diversos momentos, o

²⁷ FELIPE, 2016.

²⁸ CARLA, 2016.

²⁹ PISTRÁK, 2000, p. 117.

³⁰ AUGUSTO, 2016.

que Makarenko coloca como a perspectiva distante de um coletivo, sendo sua fase superior de auto-organização.³¹ Nesse ponto, a coletividade atinge uma maturidade de se compreender enquanto tal e inserido em relações sociais mais amplas, tendo, de certa maneira, a clareza dos rumos que a organização vai tomando.

Esse processo foi visível a partir da articulação de todas as escolas, criando de início uma rede de distribuição dos alimentos recebidos por doações, organizando a logística a partir das demandas, mas, também, no processo político de articulação, materializado em assembleias compostas por representantes de todas as escolas com a participação (na maioria das vezes como ouvintes) de pais e movimentos sociais³².

Por meio da rede de solidariedade criada a partir de movimentos e sindicatos, as escolas passaram a ter um contato maior com a comunidade, dando-se, inicialmente, a partir de coletas de alimentos nas casas e nas feiras e com pessoas que iam se oferecer a realizar alguma atividade pedagógica com os estudantes:

Denise: [...] Você já tinha tido experiência de alguma ocupação? Você já tinha participado de manifestações? Ido à rua?

Larissa: [...] Quando a gente resolveu ocupar, a gente não tinha noção de tanto... de tanta pessoa que... que é voluntária, sabe? Que chega aqui e fala “não trouxe isso, é... eu posso dar aula disso, eu posso trazer isso”, sabe? A gente não tinha essa noção de tão grande que era o movimento, tão grande que era o movimento, sabe?³³

Essas relações avançaram com o confronto estabelecido pela mídia, pelo Ministério Público e por pessoas contrárias às ocupações,³⁴ colocando a necessidade de extrapolar o próprio

³¹ MAKARENKO, 1936.

³² Algumas dessas assembleias foram restritas aos estudantes, sem a participação de pessoas que não eram secundaristas.

³³ LARISSA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Uberlândia (MG). 29 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes de Sordi. Acervo de pesquisa.

³⁴ TAVARES, Layla; ROMÁRIO, Vinicius. Pais e alunos pedem reintegração de posse das escolas ocupadas. *Correio de Uberlândia*. 24 out. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/grupo-de-pais-e-alunos-pede-reintegracao-de-posse-das-escolas-ocupadas/>>. Acesso em: 01 set. 2017. ROMÁRIO, Vi-

movimento. Uma das estratégias encontradas foi trazer os pais para a escola, convidando para visitas a fim de conhecer verdadeiramente as ocupações, e não o que a mídia dizia, mas também na participação de debates sobre a atualidade e da relação escola–comunidade.

Pudemos notar um confronto estabelecido pela autogestão com valores socialmente construídos, sobretudo o individualismo, pelo fato dos estudantes precisarem dar respostas coletivas para os problemas encontrados. Da mesma forma, a solidariedade apareceu de maneira bastante intensa, seja entre os próprios estudantes (da mesma escola e de escolas diferentes), seja entre a comunidade como um todo, expressa pelas doações de alimentos e ofertas de atividades a serem desenvolvidas durante as ocupações.

Considerações finais

Todo o processo de ocupação das escolas colocou os estudantes em uma situação inédita em suas vidas, uma verdadeira sacudida na experiência:³⁵ serem sujeitos e responsáveis pelo próprio processo educativo e pela própria gestão da escola, o que não foi nem um pouco tranquilo. No acompanhar o processo de ocupação com a pesquisa, foi nítido o desgaste físico e psicológico vivido pelos estudantes, tanto pelas quantidades de atividades que faziam quanto pela disputa política e ideológica que travaram de maneira incrivelmente profunda.

Houve limitações organizativas, diversas contradições, conflitos dos mais variados, reproduções de opressões e hierarquias e todos os tipos de problemas que podemos imaginar. Entretanto, a coletividade e a auto–organização conseguiram dar res-

nícios. Promotor garante reinício de aulas na segunda–feira em escolas ocupadas. *Correio de Uberlândia*. 3 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/promotor-garante-reinicio-de-aulas-na-segunda-feira-em-escolas-ocupadas/>>. Acesso em: 01 set. 2017. ROMÁRIO, Vinícius. Liminar determina que Estado retome escolas ocupadas em Uberlândia. *Correio de Uberlândia*. 8 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/liminar-determina-que-estado-retome-escolas-ocupadas-em-uberlandia/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

³⁵ THOMPSON, Edward Palmer. Patrícios e Plebeus. In: _____. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 79.

postas das mais variadas e criativas para as diversas questões colocadas.

O processo pedagógico perpassou por uma autotransformação a partir da práxis³⁶ social, política e coletiva. A ação humana transformadora revelou seu potencial educativo na transformação desses jovens, perpassando as relações escolares (com a escola, com os trabalhadores e com os próprios colegas) e as relações sociais como um todo. Durante um mês os estudantes foram os atores principais de todo um contexto político, forjando-se no próprio processo de mobilização e ação política, compreendendo, na prática, o papel e a atuação do Estado e da mídia ao passo que inovaram ao mostrar diferentes formas de resistência e luta.

Não esgotamos aqui o debate sobre o processo educativo que o movimento de ocupação das escolas proporcionou, tampouco nosso material empírico. As ocupações colocaram, sobretudo para nós educadores, a necessidade de repensarmos todo o processo educativo. Os estudantes apontaram caminhos para uma escola voltada para a atualidade fundamentada na auto-organização e no trabalho como um princípio educativo, mas que só será possível a partir de um profundo processo de luta.

Fontes

AUGUSTO. Escola Estadual de Uberlândia (Museu), Uberlândia (MG). 31 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

CARLA. Escola Estadual Neuza Rezende, Uberlândia (MG). 2 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

FELIPE. Escola Estadual Teotônio Vilela, Uberlândia (MG). 31 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

³⁶ MARX, 1988, p. 142.

JULIANA. Escola Estadual Neuza Rezende, Uberlândia (MG). 2 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

LARISSA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Uberlândia (MG). 29 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

LAURA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Uberlândia (MG). 29 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

LUCAS, Escola Estadual Jerônimo Arantes, Uberlândia (MG). 2 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

MAIARA, Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Uberlândia (MG). 29 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

ROMÁRIO, Vinícius. Promotor garante reinício de aulas na segunda-feira em escolas ocupadas. *Correio de Uberlândia*. 3 nov. 2016. Disponível em:

<<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/promotor-garante-reinicio-de-aulas-na-segunda-feira-em-escolas-ocupadas/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Liminar determina que Estado retome escolas ocupadas em Uberlândia. *Correio de Uberlândia*. 8 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/liminar-determina-que-estado-retome-escolas-ocupadas-em-uberlandia/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____.; TAVARES, Layla. Pais e alunos pedem reintegração de posse das escolas ocupadas. *Correio de Uberlândia*. 24 out. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/grupo-de-pais-e-alunos-pede-reintegracao-de-posse-das-escolas-ocupadas/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

TIAGO, Escola Estadual Teotônio Vilela, Uberlândia (MG). 31 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes de Sordi. Acervo de pesquisa.

Referências

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário**. Tradução de Carlos Lucena. 1 ed. eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey, Mikhailovich (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo, Expressão Popular, 2009. pp. 9–103.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton Semionovich. Metodologia para a organização do processo educativo. 1936. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002. pp. 281–328.

_____. As minhas concepções pedagógicas. 1947. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002. pp. 369–386.

_____. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005, v. único.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Volume I. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural (Os economistas), 1988.

PISTRÁK, Moisey, Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. Patrícios e Plebeus. In: _____.
Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradi-
cional. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia
das Letras, 1998. pp. 25–86.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Tradução de
Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

JUVENTUDE: UMA QUESTÃO DE CLASSE SOCIAL¹

*Claudiane Mara Braga Selmiro
Carlos Lucena*

Introdução

A temática da juventude vem sendo recorrentemente tratada no Brasil em seus distintos aspectos, não obstante a complexidade que ela representa atualmente (POCHMANN, 2007), e tem gradativamente adquirido maior espaço em debates acadêmicos e nas discussões políticas, viabilizando e estimulando o planejamento e a elaboração de políticas públicas a fim de contemplar suas necessidades.

A discussão sobre a categoria é ampla e polêmica, a começar por sua definição. Conceituar o termo juventude não é uma tarefa tão fácil quanto parece. Abramo (2008) adverte que essa palavra é uma daquelas que nos parecem muito óbvias, mas cujo conceito é complexo, ‘impreciso e escorregadio’. Há várias abordagens teóricas que ressaltam dimensões diferentes do termo juventude e, assim, a dificuldade de uma definição mais clara associada à impressão de obviedade gera uma tensão que se reflete no debate sobre as políticas públicas direcionadas a essa categoria – que nunca esteve tão presente nos discursos e nas pautas políticas (ABRAMO, 2008).

A definição de juventude tem sido historicamente relacionada a fatores biológicos entendida como uma faixa etária; uma mera etapa transitória, intermediária entre a infância e a vida adulta; caracterizada como um período de preparação, um “vir a ser” em detrimento ao tempo presente. Nosso entendimento não contempla essa definição do termo. Também não compreendemos

¹ Texto produzido como requisito para conclusão da disciplina “Seminários de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação P” do mestrado acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia – ano 2018

essa fase da vida como uma síntese dos problemas sociais contemporâneos ou etapa marcada pela delinquência para a qual o Estado deve dar uma resposta, tanto política quanto educacional, no sentido de manter o “ordenamento social” (ABRAMO, 1997).

Entendemos que a juventude, na contemporaneidade, é marcada pelo caráter da heterogeneidade de posições e de situações sociais, ao contrário do sentido único e homogêneo com o qual o conceito tem sido revestido historicamente. Assim como vários autores indicam – ABRAMO (2008); SPOSITO (2003); DAYRELL (2003) –, no atual momento histórico, é conveniente usar o termo ‘juventudes’ (no plural) “[...] em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os indivíduos nessa etapa do ciclo de vida” (SPOSITO, 2003).

Nesse ensaio, a juventude é tomada como categoria social e histórica que possui uma base material vinculada com a idade, mas que não pode ser definida apenas pela faixa etária como se todos os componentes da categoria tivessem os mesmos anseios e vivenciassem as mesmas experiências. Por isso, adotamos, nesse estudo, a concepção de Margulis e Urresti (2000) segundo a qual a juventude comporta tanto uma questão biológica (referente à idade) quanto uma questão sociocultural. Entendemos que a condição juvenil, na contemporaneidade, é vivida de diferentes maneiras segundo as variáveis: classe social, etnia, religião, gênero, local de moradia, dentre outras, no entanto, privilegiamos, nessa análise, o recorte da juventude segundo fatores de classe social, com base nas contribuições de Bourdieu (2003) Embora aparentemente os jovens da contemporaneidade vivenciem as mesmas experiências, temos como objetivo evidenciar que a situação dos jovens da classe trabalhadora apresenta-se, no plano material, bem diferente daquela vivida pelos jovens das classes média e alta da sociedade.

Correntes teóricas em busca da definição de juventude

O marco etário tem sido um critério de definição da juventude e serve de parâmetro para a orientação de ações políticas

para esse segmento. Essa ‘determinação objetiva’ – via definição por delimitação de faixa etária, segundo Groppo (2004), relaciona-se com as ciências positivistas que procuram mostrar as determinações ‘naturais’, de caráter bio-psicológico, no desenvolvimento humano. Todavia, apesar desse critério não poder ser descartado, ele é insuficiente para conceituar a categoria juventude tendo em vista a complexidade da sua natureza e a diversidade de suas manifestações.

Vários autores têm se debruçado sobre o tema da juventude na tentativa de compreendê-la. Também são várias as correntes teóricas elaboradas no campo da sociologia que procuram uma definição da categoria. De uma forma geral, pode-se dizer que a juventude tem sido explicada – ou compreendida – por três vertentes distintas: a tradicional, que a define a partir dos elementos biológicos e está ancorada no funcionalismo; as teorias críticas (reformistas e revolucionárias) e as pós-críticas.

A teoria tradicional, segundo Groppo (2017), concebe a juventude – e a velhice – como uma mera faixa etária constituída por indivíduos com as mesmas características, ou seja, a juventude é vista como uma categoria homogênea determinada pelo limite de idade. A principal característica que é atribuída à juventude, segundo essa vertente, é a de ser apenas uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, não interessando o momento presente dos jovens ou o que eles são. Predomina, assim, a perspectiva de futuro, do ‘vir-a-ser’ ou do que o jovem ‘deveria vir-a-ser’ quando se tornar adulto. A partir dessa análise, emerge, então, a representação da juventude – tomada recorrentemente na sociedade – enquanto um “problema social”.

Outra corrente muito influente na sociologia é a teoria das gerações² baseada nos estudos de Mannheim (1982). Essa é uma vertente que amplia os horizontes de análise da categoria juventude, pois discute, fundamentalmente, a continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais (PAIS, 1990). Concebida como uma teoria ‘reformista’, procura “[...] entender o processo de formação da juventude no âmbito de suas aspirações, como uma categoria distinta da adulta.” (MACHADO, 2011).

² Sugerimos, para conhecimento mais profundo do tema, Mannheim (1982).

Segundo Pais (1990) a questão das relações intergeracionais assume destaque na corrente geracional o que expressa a preocupação com a problemática da reprodução social. Todavia, sem desconsiderar as suas contribuições e sua forte repercussão, uma das principais críticas que se pode atribuir à teoria geracional, segundo o autor, é a forte tendência em ‘homogeneizar’ a categoria juventude. Ao analisar, por exemplo, os comportamentos ‘desviantes’ dos jovens, ‘se toma a juventude ‘marginal’ como toda a juventude’. Assim, a juventude é, nesta corrente, “[...] vulgarmente tomada como uma categoria etária, sendo a idade vista como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas e fazendo-se uma correspondência nem sempre ajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais pretensamente comuns.” (PAIS, 1990, p. 157).

No interior das teorias críticas, associada a uma perspectiva mais ‘revolucionária’, está a corrente classista, que foi sistematizada a partir dos estudos culturais em torno da noção de ‘subculturas juvenis’. Sua principal atribuição foi ‘desmistificar’ a noção de uma cultura juvenil extraclases e, principalmente, criticar a definição de juventude enquanto categoria uniforme (GROPPO, 2017).

A corrente classista procura compreender a juventude a partir da problemática da reprodução de classes sociais. Assim, essa corrente critica severamente o conceito tradicional da juventude que a associa a uma fase da vida, concebendo que a juventude, mesmo entendida como categoria, é dominada por relações de classe (PAIS, 1990).

Em oposição às correntes nas quais a juventude é vista como uma categoria homogênea, desvinculada das condições materiais, para a corrente classista a transição dos jovens para a vida adulta é permeada pelos mecanismos de reprodução de classes, sendo assim, privilegia a análise das desigualdades sociais que circundam as experiências dos jovens. Nesse sentido, as culturas juvenis são vistas como culturas de classe, sempre entendidas como ‘produto de relações antagônicas de classe’. São apresentadas, na maioria das vezes, como ‘culturas de resistência’, isto é, “[...] culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe.” (PAIS, 1990, p. 157 –158). As cultu-

ras juvenis, na corrente classista, apresentam sempre um significado político.

Conforme observa GROPPPO (2017), por se opor à interpretação simplificadora que homogeneizava e igualava os estilos de vida das classes populares com a classe dominante, os estudos das culturas juvenis contribuíram para a reinterpretação do significado das subculturas juvenis (como por exemplo: os teddy-boys, os skinheads, e os mods). Assim, a partir dos estudos das culturas juvenis, acontece

[...] uma das primeiras sistematizações da sociologia da juventude em que a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados ganhava sinal positivo. Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas, frequentando espaços de lazer e consumo, os jovens das camadas populares (e também os das classes médias, por meio das contraculturas) ressignificavam os valores, os produtos e os signos da “cultura de massa”. (GROPPPO, 2017, p. 10).

Apesar das contribuições da corrente classista, Pais (1990) reitera que, embora ela tenha empenhado grandes esforços no sentido de descobrir e compreender as experiências juvenis, o fez de maneira que essas experiências se ‘encaixassem’ nessa forma de olhar a realidade dos jovens. Obviamente, as culturas juvenis que não se encaixassem, ou que não se manifestassem como cultura de resistência, ficavam determinadamente à margem das análises. Ainda segundo o autor, os rituais, as distinções simbólicas, o comportamento dos jovens (como o modo de se vestir, o cabelo Punk, os lábios pintados de roxo, por exemplo) apresentariam, sempre, uma forma de resistência contra a cultura dominante. Estes estilos mais exóticos significavam uma espécie de “[...] resolução mágica a contradições de classe” (PAIS, 1990, p. 158).

Segundo Pais (1990) mesmo a corrente classista, que surge em oposição à homogeneização da juventude, acaba por supor que entre os jovens de uma mesma classe social se verifique uma ‘homogeneidade cultural’ ou modo de vida homogêneo, condenando os indivíduos ao determinismo de classe. Sobre esse deter-

minismo presente no interior das análises classistas, o autor adverte que

[...] os processos que afectam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe. Esses processos têm também de ser compreendidos, por exemplo, à luz das lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e afirmam as suas trajectórias sociais. Estas, por sua vez, inscrevem-se em percursos de mobilidade social que podem contrariar a causalidade do provável na qual os seus destinos de classe os fazem aparentemente mergulhar. (PAIS, 1990, p. 159–160)

A definição da juventude, embora tenha recebido atenção de diversas correntes teóricas, permanece num campo de disputas e de mistificações que acabam por tornar o conceito ainda mais ‘impreciso e escorregadio’. As correntes teóricas, como se observa, mesmo quando buscam enfatizar a heterogeneidade presente no conceito de juventude, acabam por homogeneizá-la.

Juventude: uma questão de classe social

Nosso entendimento acerca do conceito de juventude privilegia uma análise da categoria segundo as condições de classe social, apesar de não desconsideramos as contribuições de Pais (1990) quanto ao risco de uma homogeneização cultural e o determinismo de classe.

Na obra ‘A juventude é só uma palavra’, Bourdieu (2003)³ abordou a noção de juventude como uma categoria heterogênea.

³ BOURDIEU, Pierre. **A “juventude” é só uma palavra**. In: Bourdieu, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Editora Fim de Século, 2003. p. 151 a 162 (Essa obra trata-se de uma compilação de vinte e um textos do autor que são traços de palavras ditas, sob a forma de conferências, comunicações e intervenções em colóquios, ou entrevistas dadas a diversos jornais. Com tradução de Miguel Serras Pereira, o livro foi publicado com o apoio do Ministério Francês da Cultura – Centro Nacional do Livro – cujo título original é *Questions de Sociologie*)

O título, em tom provocativo, indica que, para o autor, o conceito de juventude encerra uma condição de classe. O sociólogo dá menos importância à denominação da categoria e mais ao que ela representa: a luta pelo poder e pela riqueza que se estabelece entre as gerações e as classes sociais.

Para Bourdieu (2003), existem ‘duas juventudes’: uma vivida pelo ‘estudante burguês’ e outra que é vivida pelo ‘jovem operário’. As diferenças de classe e de gênero são privilegiadas nas análises do sociólogo, para quem o conceito de juventude apenas expressa a reprodução das desigualdades sociais. O pensamento de Bourdieu foi tão contundente que, segundo observa Abramo (2008, p. 42), suas ‘provocações’ levaram “[...] toda uma vertente da sociologia a apontar a restrição do conceito de juventude a uma condição de classe[...]”.

Embora tenha oferecido grandes contribuições para a sociologia da juventude e para o entendimento das questões de classe que permeiam as experiências juvenis, as ideias de Bourdieu receberam muitas críticas.

Margulis e Urresti (2000) argumentam que, embora Bourdieu tenha dado importantes contribuições para pensar nas questões que envolvem a juventude, o sociólogo ‘parece exasperar a condição de signo atribuída à juventude’, ainda que em suas análises esteja presente a polissemia dessa palavra, seu distinto sentido segundo o determinado contexto social em que é usada e seu papel nas disputas pela riqueza e pelo poder, “[...] evitando o naturalismo espontâneo que surge da noção de juventude na primeira aproximação com o senso comum.” (p.2, tradução nossa). Para esses autores, mesmo que juventude apresente uma dimensão simbólica, deve ser analisada também por outras variáveis, devendo-se “[...] atentar para os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos em que toda produção social se desenvolve.” (p. 2, tradução nossa).

Abramo (2008) não discorda de que existem diferenças de classe e que devem ser postas em discussão, no entanto, para a autora não se trata de uma questão exclusivamente relacionada à classe social. A autora quer chamar atenção para o fato de que, na contemporaneidade, a discussão não é mais sobre quem pode ou não viver a juventude – se apenas os burgueses ou também os jo-

vens da classe trabalhadora – e sim, de que modo ela está sendo vivida.

No centro dessa discussão estão as questões ligadas às inovações tecnológicas, à universalização do ensino e à ascensão econômica da classe média. Esses fatores têm contribuído para uma crítica ao pensamento de Bourdieu, uma vez que, na modernidade – ‘aparentemente’ – tanto os jovens da classe trabalhadora quanto os da burguesia têm tido os mesmos privilégios como: o acesso à escola e à internet, possibilidade de se dedicar aos estudos e não trabalhar até concluí-los, oportunidade de adquirir produtos de consumo. No entanto, ainda que aparentemente as experiências juvenis se apresentem idênticas, é preciso analisar as reais condições dos jovens da classe trabalhadora, ou seja, as condições objetivas em que esses jovens adquirem produtos, estudam, trabalham e/ou participam dos grupos sociais. Por exemplo, a sociedade do consumo oferece aos jovens, todos os dias, milhares de produtos que se tornam “fetiches” e que eles precisam adquirir para que possam participar dos grupos sociais. Aparentemente a possibilidade de adquirir um *iphone* é a mesma para todos os jovens, independente da classe social, mas isso não é verdade. Ainda que um jovem da classe trabalhadora possa comprar um celular de última geração, as condições materiais que permitiram essa compra são muito diferentes daquela vivida por um jovem da classe burguesa. Enquanto esse último adquiriu o aparelho à vista, sem que esse valor interfira nas despesas da família, o segundo provavelmente o adquiriu em longas e altas parcelas abdicando de outros produtos e lazer para conseguir comprá-lo.

Ora, a noção moderna de juventude está ligada ao conceito de ‘Moratória Social’⁴. É importante ressaltar que a ideia de juventude sempre esteve relacionada à experiência dos jovens burgueses uma vez que somente esses tinham o privilégio de adiar as

⁴ A noção moderna da juventude tem sido associada a um tempo de ‘moratória social’ uma passagem da infância para a vida marcada por um ‘adiamento’ “[...] dos deveres e direitos de produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania [...]” (ABRAMO, 2008, p. 41). A moratória social seria uma ‘dilação de prazo’ concedida pela sociedade aos jovens, para que possam se dedicar exclusivamente aos estudos e postergar a assunção das responsabilidades da vida adulta, experiência essa “antes” restrita apenas à burguesia.

responsabilidades da vida adulta podendo se dedicar exclusivamente aos estudos. Assim, segundo Abramo (2008), não foi propriamente a juventude que ‘nasceu’ na modernidade como uma noção socialmente reconhecida, mas sim uma ‘determinada noção de juventude’, que resultou da experiência dos jovens burgueses e que se impôs como padrão.

Conforme apontam Margulis e Urresti (2000), a “[...] condição histórico-cultural da juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem.” (p.2, tradução nossa). Entendemos que, na contemporaneidade, as experiências juvenis, embora pareçam idênticas, são condicionadas por fatores como etnia, gênero, local de moradia (se urbano ou rural), religião, e principalmente, classe social. Nesse sentido, a categoria juventude está longe de poder ser considerada homogênea.

Em contraste à concepção tradicional da juventude que a considera como um mero signo, como se todos os seus integrantes experimentassem as mesmas experiências, como “[...] uma construção cultural desgarrada de outras condições, um sentido socialmente constituído, relativamente desvinculado das condições materiais e históricas que condicionam o seu significado.” (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 2, tradução nossa), é conveniente que na contemporaneidade seja utilizado o termo ‘juventudes’ – no plural – “[...] em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os indivíduos nessa etapa do ciclo de vida” (SPOSITO, 2003, p. 10).

Porquanto, nosso objetivo nesse ensaio é contribuir para uma análise da juventude enquanto uma categoria social heterogênea, mas que comporta tanto uma questão biológica quanto social. Nesse sentido, Margulis e Urresti (2000) oferecem importante contribuição uma vez que em suas análises privilegiam dois conceitos para a definição da categoria juventude: o de Moratória Social e Moratória Vital. Por moratória social os autores entendem que se trata do adiamento das responsabilidades da vida adulta e esse adiamento é restrito aos jovens da camada mais abastada da sociedade, ou seja, privilégio de poucos. No entanto, há em comum a todos os jovens, independente da condição social, a moratória vital, que se trata, segundo os autores, de um ‘crédito’, um ‘excedente temporal’, como se fosse um tempo a mais que os jo-

vens têm a seu dispor e que os ‘não–jovens’ têm em quantidade mais reduzida e que, com o passar do tempo, vai reduzindo ainda mais. É essa moratória vital que dá a sensação de invulnerabilidade e de segurança que caracteriza a juventude: a morte está longe, é inverossímil, pertence aos outros, não a eles. Isto significa dizer que a moratória vital – que está relacionada aos fatores biológicos – é o que há de comum a todos os jovens. As questões relativas à diferença de classe, diferenças sociais e culturais vêm, na análise, depois dessa característica que é comum.

Portanto, partimos do pressuposto de que as experiências da juventude não se apresentam da mesma forma para todos os seus integrantes, mas há algo que todos os jovens têm em comum: fatores de maturação biológica e uma energia vital que lhes permitem ter mais ousadia e, talvez, menos medo. Assim, a juventude comporta em si tanto uma dimensão biológica quanto uma social. Com base nas contribuições de Bourdieu (2003) entendemos a condição de classe presente no conceito de juventude e a partir das análises de Margulis e Urresti (2000), consideramos que a juventude tem duas dimensões que, ao mesmo tempo, a diversifica – se falarmos em fatores sociais – e a uniformiza – quando nos referimos a fatores biológicos.

Os jovens da classe trabalhadora

Cumpre–nos observar que a reestruturação produtiva do capital ocorrida a partir da década de 1990, no Brasil, associada diretamente os processos de globalização, adoção do ideário neoliberal e do padrão toyotista de produção – todos esses fatores aliados ao avanço tecnológico – produziram impactos em diversas esferas da vida social e tem afetado diretamente as condições de vida dos segmentos pobres, principalmente nas grandes metrópoles brasileiras (CASSAB, 2001). Esses impactos atuam visivelmente na forma de reprodução da vida material de cada sujeito, afetando suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e comprometem as expectativas com relação ao futuro.

Houve, portanto, alterações muito significativas nas relações de trabalho que estão relacionadas ao desemprego estrutural, ao crescimento do trabalho informal e terceirizado, à precarização

das condições de trabalho e à perda substancial de direitos trabalhistas (ANTUNES, 2009).

A classe trabalhadora tem experimentado a radicalização dos processos de exploração e ao agravamento do desemprego e das desigualdades sociais. Dessa forma é que podemos falar na situação de pobreza e de exclusão dos filhos da classe trabalhadora, posto que são eles estão no centro de todas essas mudanças e, para quem, os reflexos dessas transformações sociais e políticas podem ser observados na dificuldade de acesso à educação e ao mercado de trabalho, principalmente.

Cassab (2001) alerta que, para os jovens pobres, a escola não tem sido uma alternativa de via de inclusão, apenas uma etapa formal, o que resta a esses jovens é o trabalho. No entanto, o desemprego – que afeta principalmente os jovens entre 14 e 24 anos e os da classe em situação de pobreza⁵ – compromete os sonhos e as possibilidades de construção de suas identidades. O trabalho ainda é uma centralidade para os jovens pobres. Sem trabalho eles se sentem sem lugar no mundo e vão sendo identificados, no cenário da cidade, como vagabundos. (p. 187). Isso significa que há uma contradição, visto que, justamente os jovens que precisam do trabalho, estão desempregados e os que estão trabalhando continuam em situação desfavorável em termos de salário.

O trabalho é uma das principais preocupações dos jovens, posto que está ligado à aquisição de autonomia e à construção de sua identidade. Segundo Guimarães (2008), a centralidade do trabalho, se dá em função de sua ausência. Ou seja, na contemporaneidade, o que coloca o trabalho no centro da agenda de necessi-

⁵ No Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016) – com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad Contínua/IBGE), a população mais afetada pelo desemprego são os jovens entre 14 e 24 anos e observa ainda que houve um grande salto na taxa de desemprego desses indivíduos passando de 19,3% no primeiro semestre de 2015, para 26,5% no mesmo semestre de 2016, uma diferença de 7,2 p.p. Conforme dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2016, os jovens representam mais de 35% dos desempregados no mundo e revela ainda que as atenções devem se voltar para os jovens em situação de pobreza – mesmo que estejam trabalhando – uma vez que mais 156 milhões ou 37,7% dos jovens trabalhadores vivem em situação de pobreza extrema ou moderada.

dades de uma parcela significativa da juventude brasileira é justamente a falta de trabalho.

O trabalho não é somente a condição que define a transição da juventude para a vida adulta. Para os filhos da classe trabalhadora ele tem uma dimensão maior: é o único caminho para conquistar sua independência e garantir sua existência. É o trabalho que proporciona perspectiva de futuro, no entanto, os filhos da classe trabalhadora, que carregarem a marca da exclusão, têm suas expectativas de futuro frustradas diante da dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

Para Dayrell (2003), os jovens têm experimentado mudanças muito significativas com relação ao mundo do trabalho, o que evidencia aquilo que já discutimos na sessão anterior: a condição juvenil se manifesta de formas diferentes para os sujeitos de classes sociais diferentes.

[...] é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, o que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atinge, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades. (DAYRELL, 2003, p. 18)

Os jovens, ‘empurrados pelas estratégias de sobrevivência individual e/ou familiar’, são compelidos a precocemente exercer a procura por ocupação, mas se defrontam, quase sempre “[...] com as barragens e dificuldades erguidas por um ambiente econômico hostil e pouco permeável às suas aflitivas necessidades de obter respostas positivas.” (BRANCO, 2008, p. 131). A busca por ocupação se transformou numa opção imperiosa para os jovens na medida em que as famílias, em face das estratégias de enfrentamento da pobreza, não podem prescindir da renda que provém de seus filhos. E, mesmo que a busca por trabalho não esteja diretamente subordinada a necessidades extremas de obtenção de renda, ainda assim, os jovens, pela necessidade de afirmação de sua própria autonomia, se empenhariam a conquistar o mercado de trabalho mesmo que conciliando com as atividades de estudos

e/ou aprendizagem profissionalizante (BRANCO, 2008, p. 131–132)

Porquanto, ao analisar as experiências vivenciadas pelos jovens da classe trabalhadora, observa-se que o pensamento de Bourdieu (2003) continua atual. Ora, esses jovens encontram-se em maior número nas filas dos desempregados. São também aqueles que não têm o privilégio de se dedicar exclusivamente os estudos e precisam, desde muito cedo⁶, conciliar as atividades de estudos e de trabalho, quer seja para colaborar nas despesas da família quer seja para, pelo menos, poder adquirir os produtos “fetiche” que fazem parte do imaginário juvenil e sem os quais não podem garantir sua participação e/ou aceitabilidade nos grupos sociais.

Esses mesmos jovens, em face do alto nível de desemprego a que são sujeitos e diante do estado de vulnerabilidade em que se encontram, são predispostos a candidatar-se a atividades mal remuneradas, ao trabalho informal, terceirizado em condições de precariedade e exploração de sua força de trabalho.

A trajetória de vida dos jovens da classe trabalhadora assume uma dimensão conflituosa e de poucas possibilidades, o que interfere significativamente em seus projetos de futuro

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2003, p. 18)

É importante ressaltar que as ‘dificuldades estruturais’ impostas por um padrão de crescimento econômico nada generoso na geração de oportunidades, afetam principalmente aquelas fra-

⁶ Essa afirmativa é comprovada quando da Pesquisa de Mestrado cujo objeto de estudos foi o Programa Jovem Aprendiz – que retrata perfeitamente a relação entre juventude, trabalho e formação profissional neste século. A grande maioria dos jovens participantes desse programa são filhos da classe trabalhadora – que são os alvos dessa política – e esses jovens começam a trabalhar como aprendizes cada vez mais cedo, a partir dos 14 anos.

ções da PEA (População Economicamente Ativa) sem nenhuma ou com escassa experiência anterior de trabalho e, que, muitas vezes possuem escolaridade inferior à requerida (BRANCO, 2008, p. 132). É sob essas condições que se justificam os programas do governo voltados para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, condicionados à escolarização. A adesão dos filhos da classe trabalhadora a esses programas de capacitação profissional e primeiro emprego – como é o caso do Programa Jovem Aprendiz – garante, ao menos, a possibilidade de competir com os adultos – que acabam tendo mais vantagens na luta por uma vaga, dada a sua maior experiência.

Para além dessas dificuldades e desvantagens dos jovens da classe trabalhadora, não se pode perder de vista que a preparação destes jovens para uma possível vaga no mercado de trabalho se dá por meio da formação técnico–profissional.

Cumprir resgatar que a educação profissional, no Brasil, apresenta duas características marcantes: a de ter sido sempre destinada à classe trabalhadora e de ter–se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino. Essa modalidade de educação tem se aproximado mais de um modelo de ‘treinamento’ com ênfase na aprendizagem prática e de curta duração que de uma formação humanística (FAGIANI, 2016). A política de educação profissional, consolidada no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, é regida pela noção de competências com vistas à empregabilidade e pautada na perspectiva individualista que se estrutura a partir da ideia de que os trabalhadores precisam adquirir um ‘banco ou carteira de habilidades’ e competências a fim de competirem no mercado de trabalho.

Lima Filho (2002) observa que o modelo de educação profissional empreendido sob os auspícios do governo neoliberal foi construído segundo uma concepção mercadológica e instrumental dessa modalidade. Conforme observa Manfredi (2002 p, 119) a educação profissional “[...] aproxima–se mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais [...]” que de perspectivas democráticas. Para Frigotto (2010) a formação técnico–profissional nos moldes em que está posta na sociedade brasileira apresenta uma perspectiva produtivista, mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora.

Por estar comprometida com os interesses dos empresários e não da classe trabalhadora, a formação profissional que é destinada – historicamente – aos jovens das camadas mais pobres da sociedade apenas corrobora para mantê-los na condição em que estão, privados da posse do conhecimento científico–tecnológico a que deveriam ter acesso e, assim, identificam-se nessa modalidade de ensino as características de uma política de viés compensatório, legitimadora das diferenças sociais e que não contribui para que sejam superadas as relações de poder presentes na sociedade de classes.

Dessa forma, a situação juvenil dos filhos da classe trabalhadora apresenta-se de forma diferente segundo sua origem de classe. Milhões de crianças e jovens têm se inserido precocemente no mundo do emprego⁷ ou do subemprego. Inserção essa que não é uma escolha, é uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. Muitos desses jovens abandonam os estudos para trabalhar ou se habilitam aos cursos profissionalizantes que não lhes garante uma formação humana e sim, legitimadora das diferenças sociais.

É nesse sentido que presenciamos, no atual contexto, uma “adultização” dos jovens da classe trabalhadora, enquanto os jovens da classe “média” ou filhos dos donos dos meios de produção tem sua juventude estendida⁸ até que terminem seus estudos e consigam o primeiro emprego – condição que marca sua definitiva entrada para o mundo adulto. Para além disso, cabe lembrar que há também uma grande diferença entre esses dois mundos juvenis em termos de remuneração e condições de trabalho, uma vez que os jovens da classe média e alta é que vão assumir os melhores postos ou atividades e com as melhores remunerações.

⁷Vale ressaltar que o trabalho, de atividade humana e vital, tem sido reduzido a “emprego”: forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo, significando apenas a venda e compra da força de trabalho.

⁸Conforme discute Abramo (2008), na contemporaneidade produziu-se uma extensão da juventude – ou seja, a transição para a vida adulta tem ocorrido cada vez mais tarde, às vezes com 25 ou até 29 anos

Considerações Finais

O tema da juventude tem se constituído em um desafio em face das transformações econômico-político-sociais que afetam a condição de ser jovem na contemporaneidade. Não é por acaso que a relação entre juventude, trabalho e educação assume, especialmente nas últimas décadas, uma preocupação cada vez mais ampla no âmbito das políticas públicas no Brasil.

Esse desafio se reflete, inclusive e primeiramente, na dificuldade de encontrar um conceito unívoco de juventude. Por esse motivo, o mais adequado é usar o termo “juventudes” – assim como vários autores indicam – especialmente se tomarmos um recorte segundo a classe social.

Partindo do entendimento de que a juventude é uma categoria social e histórica que possui uma base material vinculada com a idade, mas que não pode ser definida apenas pela faixa etária como se todos os componentes da categoria tivessem os mesmos anseios e vivenciassem as mesmas experiências, o objetivo desse ensaio foi o de buscar uma concepção de juventude contextualizada historicamente e enfatizar os diferentes modos de vivenciá-la na contemporaneidade, considerando como critério de análise a diversidade que compõe a categoria – relacionada a fatores como: gênero, etnia, moradia (se urbana ou rural), religião. No entanto, o foco principal de nossas análises foi estabelecer um recorte segundo a classe social – com base nas contribuições de Bourdieu (2003) para quem a juventude se apresenta de forma diferente para jovens de diferentes origens sociais.

As experiências vivenciadas pelos jovens da classe trabalhadora em relação à educação e à sua inserção no mundo do trabalho devem ser levadas em consideração quando se trata de elaborar políticas públicas que visem atender ao segmento juvenil. Essas especificidades devem ser postas em discussão, mas o que se observa na atual conjuntura econômico-política do Brasil é a tendência de políticas focalizadas, de cunho assistencialista que atacam de forma muito superficial os efeitos da desigualdade social e não tem compromisso nenhum em resolver os problemas estruturais.

As desvantagens dos jovens da classe trabalhadora – que estão diretamente relacionadas ao trabalho precoce de baixa remuneração e qualidade, precária escolarização, ‘adultização’, entre outros – têm sua determinação fundamental na origem de classe social, ou seja, esses jovens encontram-se nessa situação por serem filhos de trabalhadores que um dia também estiveram – ou ainda estão – na mesma situação.

Por esse motivo, como aponta Frigotto (2010), a ideia da “empregabilidade” é falsa e cínica. Falsa porque o nível de escolarização não tem capacidade de gerar emprego, e cínica porque culpa a vítima por ser pobre, por não ter um elevado nível de escolaridade e por não conseguir emprego, mascarando a estrutura social que é a verdadeira geradora de desigualdade.

Contudo, a juventude comporta tanto uma questão biológica – referente à idade – quanto uma questão de classe social. Sendo assim, não se trata, pois, de um conceito unívoco e nem de uma categoria homogênea. A partir dessa visão de uma juventude que vivencia experiências diferentes segundo a sua origem social, é imprescindível mudar a direção das políticas públicas levando-se em consideração as particularidades dos diferentes grupos de jovens e priorizando, nas análises, a condição de desvantagem dos jovens da classe trabalhadora.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5–6, p. 25–36, 1997. Número especial.

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: _____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

p. 151–162. Disponível em:

<[https://monoskop.org/images/e/e8/Bourdieu_Pierre_Quest%C3%B5es de Sociologia 2003.pdf](https://monoskop.org/images/e/e8/Bourdieu_Pierre_Quest%C3%B5es_de_Sociologia_2003.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, 2008. p. 129 – 148.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens Pobres e o futuro**: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói: Intertexto, 2001, 208p.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, set./dez., 2003.

FAGIANI, Cílon César. **Educação e Trabalho**: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990. 2016. 210 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico–Profissional. **Seduc**. 2010. Não paginado. disponível em: <<http://emse-ducmt.blogspot.com.br/2010/10/globalizacao-e-crise-do-emprego.html>> acesso em: 17 de Dez de 2017

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13. n. 25. Dez, 2004

_____. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Revista Desidades**. n. 14, Ano 5, Mar, 2017

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p.269–301, jul./dez. 2002

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: SOUSA, Janice Tirelli Ponte;

GROPPO, Luís Antonio (Org). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Editoria em Debate UFSC, 2011. Disponível em:

<<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/07/Juventudes-no-mundo.pdf>> acesso em: 20 dez 2017

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (org.) **Karl Mannheim**, São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. **La juventude es mas que una palabra: ensayos sobre cultura y juventude**. Buenos Ayres, Bibles, 2000 Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf> acesso em: 19 de Dez de 2017

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude –alguns contributos. **Revista Análise Social**, vol. XXV (105–106), 1990, p. 139–165

POCHMANN, Marcio. **Situação do Jovem no Mercado de Trabalho no Brasil**: um balanço dos últimos 10 anos. São Paulo, mimeo, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003

LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO

Camila Aparecida de Campos

O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro no processo de acumulação originária de capital, na formação social escravista e colonial (Goreneder, 2013) deixou marcas profundas na organização do Estado e conseqüentemente nas políticas públicas, dentre estas as de Educação. A exclusão do direito à educação escolar manifesta numa história da educação marcada por políticas descontínuas e fragmentas e na consolidação de uma escola dual (referenciais específicos para subalternos em contraposição aos dominantes) é ainda mais atenuada quando se trata dos sujeitos do campo. Daí o maior número de analfabetos estarem justamente localizados no campo.

São questões que perpassam por aspectos gerais, desde a relação Estado e movimentos sociais, à interface com o que se realiza no chão da escola e da universidade, em um movimento marcado por forças políticas em disputa nos diversos espaços de construção e/ou deliberação sobre políticas educacionais. Um olhar dialético sobre a temática nos faz concordar com Molina (2014), que diz do necessário reconhecimento de que existem projetos distintos de campo e de sociedade brasileira em curso, e que estas forças atuam, inclusive, no processo de produção científica e logo, no reconhecimento de campos de saberes e/ou projetos de formação.

Nesse sentido, analisar a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo requer identificar aspectos constituintes deste cenário que em alguma perspectiva dialoga com a ordem, com o status-quo, com a classe dominante gestora das políticas públicas, e, portanto, bem aceito e recebido pelas instituições burguesas (dente estas o próprio aparelho educacional) mas em tantas outras se coloca no campo da contra-hegemonia, da disputa dos rumos dos marcos do desenvolvimento nacional, e até mes-

mo com aproximações com os referenciais de educação socialistas.

Pretendemos discutir o movimento das Licenciaturas em Educação do Campo a partir de 3 pontos. O primeiro deles refere-se à construção do programa que possibilitou a expansão destas licenciaturas. O segundo diz respeito às possibilidades da relação trabalho e educação a partir do trabalho docente. E, em um terceiro momento, buscamos apresentar discussões sobre as questões pedagógicas postas como referências oficiais. Tudo isso, em um cenário de resistência e contradições, no movimento de construção e consolidação de projetos educacionais e societários.

Procampo: educação para sujeitos do campo.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo são experiências recentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esta proposta formativa contou com quatro “experiências piloto” (Molina e Sá, 2011), desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), em meados dos anos 2000.

Após as “experiências piloto”, essas graduações foram ampliadas através de edital público do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), que alcançou as 5 regiões do país, sendo que, atualmente, se encontram em funcionamento mais de 40 cursos.

É importante um olhar cuidadoso para o processo histórico de disputas que culminaram no PROCAMPO para perceber que a reivindicação não se tratava apenas da oferta de cursos para o público específico do campo. Ocorreu um grande tensionamento dos movimentos sociais na necessária diferenciação entre a formação de professores para atuarem “no” campo, e a formação destes a partir de uma pedagogia em construção, com especificidades próprias, que represente os anseios dos reivindicantes no tocante ao compromisso com a transformação social. Em outros termos, reivindicam a “Educação do Campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004), que se constrói a partir de um vínculo

orgânico com os movimentos sociais do campo (e seus respectivos ideários), garantindo o protagonismo dos sujeitos em seus próprios processos formativos, através de aproximações com a Pedagogia da Terra e Pedagogia do Oprimido, em um modelo de Alternância.

Os movimentos sociais do campo, que já vêm de alguma experiência com programas de Educação no/do Campo, como por exemplo o trabalho com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conquista efetivada em pleno governo Fernando Henrique Cardoso, avaliado como marco da reforma do Estado em princípios neoliberais, em 1998, através da Portaria N.º. 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

O PRONERA destina-se a criação de cursos nos dois níveis de ensino da Educação Brasileira, básica e superior, nas modalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Destaca-se neste período grande resistência enfrentada por cursos historicamente destinados à classe dominante, em especial, é importante citar o movimento do Ministério Público Federal do Estado de Goiás (MPF-GO) na tentativa de fechamento do curso de Direito, ocorrido na Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Goiás, através de impetração de Ação Cível Pública. A turma de 57 estudantes de 19 estados conseguiu êxito na conclusão do curso e se formaram nos ritos oficiais da universidade, mas o Processo n.º 2008.35.00.013973-0, da 9ª Vara da Justiça Federal em Goiás, impediu a continuidade do programa pois foi determinado pela Justiça Federal a extinção do curso de graduação em Direito criado através da Resolução Consuni n.º 18/06, de 15 de setembro de 2006, um duro ataque aos sujeitos da reforma agrária e à Universidade no que se refere ao direito da autonomia universitária.

Já o PROCAMPO, que ao longo do processo também encontra algumas resistências, geralmente com as procuradorias jurídicas das Universidades que alegam inconstitucionalidade na reserva de vagas e dificuldades de execução orçamentária da verba específica destinada à criação dos cursos, é resultado de uma outra conjuntura. Foi uma articulação durante outro governo, o Governo Lula.

Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo¹ (MEC, 2004), em que a partir da articulação de diversas frentes, sindicatos, movimentos, setores estatais conseguiram instituir um Grupo de Trabalho, em 2005, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC).

Não que esta composição governamental se colocava como uma ruptura aos processos anteriores de reforma do estado, mas no campo dos sujeitos, dos movimentos apoiadores como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do próprio Partido dos Trabalhadores (PT) existia alguma trajetória de enfrentamento às desigualdades brasileiras e ao imaginário burguês que se iniciam na própria ascensão do Presidente Lula um ex operário, forjado na luta sindical. No entanto, este(s) governo(s), deve ser problematizado, à luz de suas respectivas derivações em ações, em programas de governo, nesse sentido:

O lulismo existe sob o signo da contradição. Conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento. É o caráter ambíguo do fenômeno que torna difícil a sua interpretação. No entanto, é preciso arriscar os sentidos, as resultantes das forças em jogo, se desejamos avançar a compreensão do período. (SINGER, p. 9, 2012)

O investimento em programas de Educação do Campo, destinados à população à margem das relações de consumo da sociedade, herança de nossa formação social e extrato da dívida social histórica, aponta no sentido de alguma alteração no quadro de desigualdade social, mais especificamente, na questão do acesso à Educação, direito universal do ser humano, legitimada através de nossa Constituição Federal de 1988. Apontamos dois sentidos: o primeiro diz respeito à formação em nível superior de su-

¹São signatários da Declaração Final desta Conferência: CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – UnB – CONTAG – UNEFAB – UNDIME – MPA – MAB – MMC – MDA/INCRA/PRONERA – MEC – FEAB – CNTE – SINASEFE – ANDES – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA'S – SEAP/PR – MTE – MMA – MinC – AGB – CONSED – FETRAF – CPT – CIMI – MEB – PJR – Cáritas – CERIS – MOC – RESAB – SERTA – IRPAA – Caatinga – ARCAFAR SUL/NORTE (MEC, 2014)

jeitos do campo através do curso de Licenciatura, e, ainda, a partir de sua intencionalidade, formar professores para as escolas do campo, que sinaliza para uma expansão de oferta de educação escolar nestes territórios, agora na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O Trabalho Docente como força revolucionária no movimento

Outro olhar importante para a análise deste curso diz respeito às suas possibilidades de realização a partir dos sujeitos que realizarão cotidianamente o trabalho no curso: o profissional da carreira do Magistério Superior, designado via concurso público. Um trabalho que é realizado em um espaço que sofre as pressões do capital, que podem efetivar ações que aparentemente são de autonomia dos sujeitos envolvidos no curso, incluindo a proposta das Pedagogias já citadas, mas que na essência podem ser condizentes com a flexibilização do trabalho da reestruturação produtiva, por exemplo, e ainda, que está sendo alvo das políticas neoliberais que tendem a sucatear a educação pública, comprometendo assim parte de sua possibilidade transformadora e revolucionária.

Nesse sentido, nos questionamos sobre os limites e possibilidades do trabalho docente no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC), a partir da seguinte questão: como estes/as docentes se movimentam diante das demandas dos movimentos sociais (que incluem as Pedagogias) e do Estado considerando as questões objetivas e subjetivas do trabalho docente?

Esta questão se faz necessária, visto que os docentes do curso podem não conhecer o que é a Educação do Campo até o momento de contato direto com o curso, ou seja, podem estranhar seu próprio processo de trabalho, e a ausência deste conhecimento e/ou de vivências com os Movimentos Sociais, pode interferir no direcionamento pedagógico do mesmo, logo, na proposta original dos cursos, idealizada pelos movimentos sociais e

demais signatários da defesa deste projeto de Licenciaturas em Educação do Campo.

Enfim, por se tratar justamente de um período marcado por disputas e concessões dentro de uma política de conciliação de classes, é fundamental olharmos ainda para aspectos como a) a precarização do trabalho (Reforma da Previdência do funcionalismo público em 2013; acordos de reposição salarial rebaixados, por exemplo), b) a expansão da educação pública a nível superior com o REUNI quase insignificante em comparação com a expansão da Educação Superior em estabelecimentos privados, que contou inclusive com grande alocação de recursos públicos para compra de vagas ou financiamento via PROUNI e FIES que pode ter impulsionado a formação de uma das maiores empresas de Educação, a Kroton Educacional, c) A expansão da Educação Básica com o aumento de anos obrigatórios de escolaridade e a transformação do Fundef em Fundeb, d) as reformas na carreira do profissional de Magistério Superior e suas condições de trabalho são temas que perpassam na problematização do trabalho docente destes cursos.

Nesse sentido, os espaços aparentemente livres destas relações, no caso, toda esta pedagogia progressista, se embebem neste processo de acumulação de capital em cenário de crise, inclusive, e tornam-se agentes fundamentais para sua reprodução. Marx afirmava no tocante à educação: “É possível ver o que fazem a burguesia e o Estado para a educação e o ensino da classe trabalhadora” (MARX e ENGELS, 2011, p. 112). A instituição Escola já foi elencada como um lugar próprio para a reprodução da ordem como ressaltou Althusser (1985) ao considerá-la um Aparelho Ideológico do Estado.

No entanto, a própria concepção de trabalho no marxismo questiona essa dimensão determinista de ideologia lançando outros olhares. Falamos aqui da condição de humanidade, em que se parte do pressuposto de que “o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS *apud* ANTUNES 2004, p. 11). Afinal, o trabalho é a “atividade vital” do homem:

É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. Ela não é uma deliberação com a qual

ele imediatamente coincide. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. (MARX, 2006, p. 116)

Essa capacidade criativa, de objetificação, própria dos sujeitos, num contexto capitalista não se realiza em sua grande potencialidade, ela está ameaçada. Goronder (2013) anuncia que vendemos nosso potencial, força motriz transformadora, para compra de nossa sobrevivência, nos tornando estranhos a nossa própria condição de existência, no sentido do apontado por Marx (2006). Contudo, há de se considerar as derivações da alienação e emprego de ideologia sem perder a perspectiva da constituição do sujeito a partir do trabalho.

A compreensão da dimensão ampliada do trabalho se faz necessária para perceber o Trabalho Docente que ocorre no seio do Estado, através das instituições escolares. Nesse sentido, recorreremos ao que Saviani denominou “trabalho educativo” dentro da Pedagogia Histórico Crítica, que, segundo Duarte (2013), pode ser conceituado como:

O trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional. Produção do quê? Produção, em cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. (DUARTE, 2013, p. 64).

Os docentes, portanto, podem contribuir diretamente neste processo de trabalho educativo. Apesar da venda potencial de sua força de trabalho, o trabalho docente possui características próprias. Não pretendemos neste curto espaço promover o debate sobre proletarização ou profissionalização do trabalho docente. Por ora é salutar compreender que o trabalho docente tem um resultado menos objetivado, ou seja, seu resultado é parte da articulação de processos criativos de sujeitos em coletivo, em movimento. É, portanto, espaço privilegiado de autonomia em relação ao trabalho educativo, e, logo, é elemento impulsionador da resistência na perspectiva transformadora que circula dentro das disputas das/nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Mas, como o trabalho docente se realiza em uma materialidade, cabe pontuar, considerando que “Estado é o mediador en-

tre o homem e a liberdade do homem” (MARX e ENGELS, 2011, p. 46), e que “A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar proteger permanentemente a produtividade do sistema” (MÉSZÁROS, 2002, p. 106), as crises estruturais do capital ressoam no Estado, e logo, nas formas de governo e desenvolvimento de políticas públicas ou programas.

O Procampo contou inicialmente com apoio estatal para sua abertura. O governo disponibilizou para as Universidades que cumpriram o previsto no Edital N° 02/2012– SESU / SETEC/ SECADI / MEC de 05/09/2012, vagas de até 15 docentes e 3 técnicos–administrativos e um financiamento específico de quatro mil reais (R\$4.000,00) por aluno por ano (durante 3 anos de implantação). Um verdadeiro chamariz para as Universidades! Mas a própria condição destes docentes no decorrer do processo formativo vai na contramão da qualidade do trabalho, pois efetivamente, com a entrada de 120 alunos anuais, por 3 anos, teríamos uma média de 360 alunos, que lograria uma média de 24 alunos por professor, perspectiva maior do que o exigido pelo REUNI (que aumento progressivo nesta relação aluno por professor, com vistas a alcançar o patamar de 18 alunos por professor) e que poderia ainda crescer considerando a inclusão de uma quarta turma³. Seria um detalhe dentro de um projeto tão importante para os sujeitos do campo?

A precarização do trabalho docente é fenômeno alinhado e extremamente necessário para a reprodução no campo econômico e ideológico de nossa sociedade que em alguns pontos é amenizado pela natureza do trabalho docente, mas em outros é intensificado quando se avalia as condições objetivas de realização deste trabalho.

³ A partir do quarto ano as Licenciaturas Em Educação do Campo são integradas aos demais cursos de graduação das IFES e não recebem destinação orçamentária direta mas podem escolher a quantidade de vagas ofertadas. No caso da UFG, na Regional Catalão, o número foi reduzido para 40 vagas por ano.

Questões pedagógicas: rupturas e continuidades

Atualmente existe uma produção acadêmica que tem se preocupado com a atual condição da educação no desenvolvimento do capitalismo, e se debruçam na análise da reestruturação produtiva que tanto influencia os mais variados setores de venda de força de trabalho e da reprodução, incluindo o setor da educação escolar. Previtali, Lucena e Lima (2017) organizam a obra “Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI”, que, segundo a apresentação:

Ela representa um esforço coletivo de todos envolvidos em apresentar resultados de estudos que problematizam de forma instigante as novas configurações que assumem o trabalho e a educação no mundo contemporâneo em um contexto histórico, econômico, social, político e cultural marcado pela reestruturação produtiva e mundialização do capital, bem como da redefinição do papel do Estado no contexto do neoliberalismo. (PREVITALLI, LUCENA e LIMA, 2017, p. 01).

Destacamos a importância destas reflexões com vistas a não incorrer na repetição de uma aparência forjada pelo sistema capitalista para legitimar seus arranjos frente os ciclos de acumulação.

Problematizamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo nesse sentido. O curso sobre o qual lançamos nossas indagações se apresenta como progressista ao se alinhar à tradição Freiriana, se colocar enquanto interdisciplinar, e, ainda, centrar sua formação em uma área do conhecimento e não apenas num campo só, como por exemplo a Física, a Química, ou a Geografia.

No que se diz respeito a construção da pedagogia com referência na Educação do Campo, Santos e Bezerra Neto (2017) reconhecem a fundamental importância do “movimento da Educação do Campo” como protagonista no enfrentamento ao aumento progressivo de fechamento de escolas rurais. Contudo comunica que no processo de elaboração desta pedagogia existia

uma dificuldade de compreensão do sujeito do campo como um trabalhador expropriado pelo capital (que explicita a luta de classes). Esse afastamento da perspectiva materialista–histórica e dialética abriu espaço para outros diálogos, digamos, no mínimo estranhos:

O movimento defendia que o ideal era que se utilizasse o melhor de vários educadores e reunia desde a defesa de Paulo Freire, um existencialista cristão, até Moisey Pistrak e Anton Makarenko, passando por Jose Marti e Jean Piaget. Havia até a defesa da utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora apontasse para a escola do trabalho e para a formação pelo trabalho. (2017, p. 461)

Estas disputas no campo dos referenciais podem contribuir para um esvaziamento da crítica radical à sociedade capitalista que é a produtora da própria realidade que forja a necessidade de ofertar uma educação diferenciada a determinados grupos sociais. Incorrer na continuidade é deslocar o pedagógico para campo de problemas estruturais do fazer docente localizado apenas na sala de aula.

No entanto, nas demais dimensões dos atores do movimento da Educação do Campo, seja nos movimentos sociais ou mesmo em pesquisas de diversos docentes destes cursos, o enfrentamento ao agronegócio, a crítica ao consumo dos agrotóxicos, os próprios estudos das desigualdades educacionais em nosso país revelam, quase de forma inevitável, a contradição do sistema capitalista que se projeta como promissor mas efetiva–se como excludente da maioria trabalhadora. Assim, a própria existência do curso, que parte da análise e enfrentamento da realidade, atribui crítica e problematização em sua realização.

Essa problematização como característica de existência do curso nos leva a outra questão. Os cursos são organizados em habilitações diferentes das tradicionais formações em Licenciaturas. O Edital 02/2012 descreve que o foco é na formação de docentes nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, matemática e Ciências Agrárias.

Seria uma formação ampliada, que superasse as fronteiras da fragmentação do trabalho e do conhecimento ou apenas nova

roupagem para uma formação flexível, que dissociada da trajetória de disputas que a cunhou, poderia ser facilmente lançada no modelo profissional flexível reivindicado pelo Toyotismo?

Uma forma sistemática de tentar construir uma “Educação no Campo”, articulada às demandas do capital, tem sido realizada através do uso de pedagogias do “aprender a aprender” (SANTOS, 2013). Em seu trabalho, Santos (2013) problematiza que as referências da Educação do Campo sugerem o trabalho por área de conhecimento com a finalidade de superar a formação baseada nas fronteiras do conhecimento, típicas da educação escolar moderna, que secundarizam o debate da formação por áreas do conhecimento. Mas, para este autor:

Avalio essa questão por outro ângulo. Ao contrário das formulações sobre a LEC que entendem como secundária a questão da formação por área, considero que este deve ser um objeto de intensa preocupação dos que se dedicam à formação de professores “do campo” ou “da cidade” por tocar numa questão central do trabalho educativo: o problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e de sua transmissão/apropriação. (SANTOS, 2013, p. 98).

Esta questão é vivenciada todos os dias pelos docentes dos cursos: uma formação nova, por área de conhecimento, uma demanda de interdisciplinaridade, um curso novo na universidade pública, uma aproximação com os movimentos sociais. Enfim, uma realidade posta, a muitas mãos, através de disputas no seio do bloco histórico, que carece ser compreendida em sua totalidade.

Últimas palavras

Pensar sobre os cursos de Licenciatura em Educação e considera-lo como uma resistência a ser construída na diversidade de atores sociais que reivindicam sua existência e trabalham para sua efetivação se faz necessário na perspectiva de percebê-lo no centro de disputas que envolvem diferentes concepções de educação e de sociedade. Em quais lugares estão este curso, quais são as possibilidades de sua interferência na sociedade e nos sujeitos, quais são as mediações que envolvem a sua existência, logo

suas potencialidades e limites; enfim, seu papel enquanto resistência, está na construção de indagações que não podem ser esquecidas pelos incomodados, pelos excluídos, pelos que defendem a educação pública.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo (Org). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (ORGs). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BEZERRA NETO, L. e SANTOS, F. R. Práxis educativas para as populações campestres brasileiras: do ruralismo pedagógico ao materialismo histórico–dialético. In **Acta Scientiarum. Education**. V. 39. N°04. P. 453–467, Oct–Dec. Maringá–PR 2017. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31676/20595> > Acesso em 14 de mai. 2018.
- DUARTE, N. (2013). **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico–crítica da formação do indivíduo (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. 2013. In: STEDILE, João Pedro (ORG). **A Questão Agrária no Brasil e debate da década de 1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos–Filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Declaração final da II conferência nacional por uma educação do campo** – Lu-

ziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>> Acesso em 11 set. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Celio, SOUSA, José Vieira e SILVA, Maria Abádia (ORGs). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados / Brasília, DF: Faculdade de Educação, UNB, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Laís Mourão (ORGs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos; LIMA, Antonio Bosco. (Orgs) **Desafios do trabalho e educação no século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SANTOS, Cláudio Felix dos. **O “Aprender a Aprender” na formação de professores do campo**. Campinas–SP: Autores Associados; Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2013.

SINGER. André Vitor. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DE PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

*Keylla Rejane Almeida Melo
Tara Vieira Guimarães*

Introdução

A Educação do Campo, resultado de resistência dos povos camponeses à histórica trajetória de precariedade da educação rural como arremedo do modelo de educação urbano, e das lutas sociais dos movimentos organizados em prol do acesso à terra, ao trabalho e a condições dignas de vida no campo, não se resume à escolarização, embora reconheça o importante papel que a escola pode desempenhar no processo de formação humana.

Este movimento educativo enraizado no campo, como paradigma em construção, fundamenta-se em tradições pedagógicas históricas de cunho crítico, como a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Socialista, redesenhando essas tradições com vistas a atender às especificidades que possuem os contextos de vida camponeses, a própria lógica dos movimentos sociais e o contexto histórico-social da atualidade, surgindo, portanto, na década de 1990, a Pedagogia do Movimento.

Gestada a partir do processo de educação desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), essa Pedagogia vai se delineando na afirmação dos movimentos sociais como lugar, como “modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana” (CALDART, 2012, p. 548).

A concepção de educação na qual se sustenta a Pedagogia do Movimento é, segundo Caldart (2012, p. 548), um processo que “[...] acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”. Na luta soci-

al de trabalhadores camponeses pela terra, pelo trabalho, organizados coletivamente, o educador principal é o próprio movimento, por isso a escolarização é apenas um aspecto dentro do processo mais amplo de educação.

Nesse sentido, este texto tem como propósito central relacionar Educação Infantil do campo aos elementos que estão em constituição nessa Pedagogia, respaldada atualmente, sobretudo, em princípios da Pedagogia Socialista, como integração educação e trabalho; auto-organização discente; formação omnilateral; trabalho coletivo; relação escola e realidade.

Pensar como a Educação Infantil do campo pode se organizar a partir de tais princípios pressupõe considerar os avanços legais ao longo da história que permitem a diversidade de modelos de organização da escola e a determinação constante em ordenamentos legais (Lei nº 9394/96; Resolução CNE/CEB nº 01/2002; Resolução CNE/CEB nº 02/2008) de que, nos contextos rurais, deve-se adequar as propostas pedagógicas às peculiaridades desses contextos. Assim, nosso esforço tem sido no sentido de materializar tais garantias prescritas na legislação, de modo que não se mude apenas a aparência do fenômeno educativo mas que as transformações se dêem na essência do processo de atendimento escolar às crianças do campo.

Diante disso, iniciamos nossa discussão com uma análise histórica sobre o processo de construção da escola e da ideia de infância, afirmando-as como invenções humanas que atendem a finalidades sociais bem determinadas, dentro da lógica burguesa. Para tanto, recorreremos, principalmente, a estudo de Varela e Alvarez-Uria (1992). Apontar as contradições existentes nesse processo é importante porque nos mostra que, sendo a escola uma construção histórico-social e a concepção de infância uma invenção da modernidade, é possível reinventá-las, a partir de uma lógica mais justa, mais igualitária, mais humana.

Assim, essa possibilidade de reinvenção, acrescida das conquistas legais e de lutas pela garantia de tais conquistas acenam para a necessidade de produção de conhecimentos teórico-metodológicos que contribuam não apenas para a ampliação dos debates acadêmicos sobre a Educação Infantil do campo, mas, sobretudo, para a materialização de um processo de escolarização das crianças que as conceba como ser ativo, produto e produtor

de cultura, capaz de participar das decisões relacionadas ao ensino e à sua formação humana mais ampla. Nesse ínterim, organizamos a segunda seção com o intuito de propor formas de organização da escola infantil do campo a partir de pressupostos da Pedagogia Socialista, num diálogo, principalmente, com Caldart (2015), Vigotski (2014) e com a Pedagogia de Makarenko por meio de Maia (2015).

Finalizamos o estudo com as considerações finais, que apontam para a necessidade de se reorganizar as escolas de Educação Infantil do campo, considerando as necessidades e potencialidades das crianças, numa perspectiva crítica, conforme anseiam os movimentos sociais camponeses.

Escola e Infância como construções histórico–sociais

No movimento de analisarmos as possibilidades de (re)organização da escola de Educação Infantil do campo, é importante traçarmos o processo histórico que possibilitou as condições para a criação e transformação da escola e para a instalação da ideia de infância que, num determinado contexto sócio–histórico estiveram bem atreladas. Nossa análise fundamenta–se, sobretudo, em Varela e Alvarez–Uria (1992).

Analisar esse processo é reconhecer que infância e escola não são fenômenos naturais, universais e eternos como a classe dominante quer que os concebamos, procurando ocultar os interesses e contradições que estão por trás de tais invenções. Naturalizar é deixar imersas as desigualdades sociais que marcam profundamente a história de vida das crianças, a depender da classe social a qual pertence. É fundamental, portanto, deixar claro que estes são fenômenos sociais criados, inicialmente, para atender aos anseios das classes privilegiadas economicamente e, mais tarde, inseridos no contexto das classes trabalhadoras, com finalidades bem determinadas.

Varela e Alvarez–Uria (1992, p. 68) pontuam: “Esta maquinaria de governo da infância [a escola pública, gratuita e obrigatória] não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e ins-

trumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI”, culminando, no século XX, com o acesso das crianças das classes populares. Dentre esses dispositivos, destaca-se a definição do estatuto de infância.

É lógico que esta ideia de infância surgiu, primeiramente, entre as classes privilegiadas, como mostram os estudos de Ariès (1981). Somados a essa ideia, encontram-se o sentimento de família e a disseminação de conhecimentos a cerca de modos de cuidar e educar as crianças, sendo a Igreja a responsável por tais inovações no âmbito dos estratos sociais hierarquicamente mais elevados, principalmente a que estava em processo de ascensão social objetivando diferenciar-se das classes populares: a burguesia.

No final século XVI, a Igreja, procurando manter seus privilégios políticos, funda colégios para educar os filhos das classes privilegiadas; alguns de seus representantes constituem-se como preceptores e mestres de príncipes; e cria instituições caritativas e beneficentes para recolher e doutrinar os filhos dos pobres. Portanto, a Igreja se ocupa dos meninos dos diversos estratos sociais, instituindo programas educativos diferenciados para atender a diferentes infâncias: “a infância angélica e nobilíssima do Príncipe; a infância de qualidade dos filhos das classes distinguidas; a infância rude das classes populares”, com atenção especial às duas primeiras (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71).

As famílias de elite recebem valiosos conselhos dos colégios, de modo que eduquem seus filhos na religião cristã e nos bons costumes. A burguesia se identifica com tais conselhos, o que leva a uma nova concepção de maternidade, de família, que deve nutrir e cuidar dos filhos desde cedo. “Desse modo, chega-se ao século XVIII com uma infância inocente e razoável no que se refere às classes distinguidas” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 73). Em relação às classes populares, estas seguem conferindo à infância um caráter amplo e impreciso até a entrada do século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores.

Vê-se, portanto, que são históricas as desigualdades dos modos de existir das crianças, marcados pelas suas condições materiais de sobrevivência. Desde seus primórdios, essa constituição

da infância é segregadora e excludente da infância das classes populares. Sob a tutela da escola, as diferentes infâncias são governadas, mas com finalidades bem diferentes. Sobre isso, Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 75) afirmam:

A infância “rica” vai ser certamente governada, mas sua submissão à autoridade e aos regulamentos constitui um passo para assumir “melhor”, mais tarde, funções do governo. A infância pobre, pelo contrário, não receberá tantas atenções [...] E, assim, como a constituição da infância de qualidade aparece estreitamente vinculada à família, praticamente desde seus começos [...], a da infância necessitada foi em seus princípios o resultado de um programa de intervenção direta do governo; no primeiro caso, produz-se uma delegação de poder na família, que por sua vez atua ajudando em sua constituição, enquanto que, no segundo, o poder político arroga-se todo o direito, inserindo à infância pobre no terreno do público.

Portanto, aos pobres, as determinações imperiosas do Estado, visando, conforme Arendt (1961) liberar os adultos para o mercado de trabalho e inculcar nas novas gerações valores e costumes típicos das classes conservadoras. Afinal, quem é o Estado? Representante legal dessas classes, criado com o intuito de legitimar modos de aumentar seu poder de explorar, escravizar, expropriar as classes populares, como a propriedade privada de bens.

Exatamente por isso, o enclausuramento das crianças pobres em instituições teve como finalidade mais a moralização, o disciplinamento, o adestramento para os ofícios, e menos a instrução. Esta era de propriedade dos filhos das famílias seletas que, apesar de também estarem enclausurados em escolas, tinham acesso à gramática, retórica, dialética, latim, dança, esgrima, etc., tudo para prepará-los para a preservação do seu status social. Para eles, a escola podia se configurar como lugar do ócio, como o era para os gregos.

Assim, com o advento da escola pública, gratuita e obrigatória, os meninos das classes populares, cuja educação até então se dava na sua imersão nas práticas sociais, de maneira mais ampla e nas atividades de trabalho, de forma mais específica, são “enfiados” em instituições que negam sua cultura. Seu processo de socialização que se dava na rua, por meio de relações diretas

com os adultos, será substituído por um processo de institucionalização, no qual terão seus corpos aprisionados (FOUCAULT, 2013) com vistas a aprenderem conhecimentos desconectados da prática. É a definitiva ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual. Sobre isso, escrevem Varela e Alvarez–Uria (1992, p. 85): “Com respeito ao saber, o colégio converte-se num lugar no qual se ensina e se aprende um amontoado de banalidades desconectadas da prática, do mesmo modo que, mais tarde, a escola e o trabalho escolar precedem e substituem o trabalho produtivo”.

Sendo, portanto, detentora de saberes “neutros”, a escola se coloca como a detentora da verdade, sendo o erro atribuído aos conhecimentos vulgares das classes populares. “A partir de agora a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da *cultura*, a única legítima porque legitimada pelo mito da ‘neutralidade’ e da ‘objetividade’ da ciência” (VARELA; ALVAREZ–URIA, 1992, p. 85). E os autores continuam: “Obviamente formas de saber e de socialização do campesinato, e em geral das classes populares, serão qualificadas sem piedade pelos novos propagandistas da verdade legítima de ‘nescio princípios’, ‘vulgares opiniões’ e ‘mentecaptas superstições’” (*Idem, ibidem*).

Importante destacar que, se data do início do século XX o atendimento das crianças das classes populares em escolas, para as crianças da zona rural este atendimento não se deu no mesmo tempo e da mesma forma que para as dos grandes centros urbanos. Até porque, cabe frisar, que o projeto de escola pública, gratuita e obrigatória está atrelado a um modelo de sociedade fabril e urbano. Dessa forma, tanto a escola quanto a ideia de infância instalaram-se nas comunidades camponesas de forma mais lenta e tardia.

Em outro trabalho, denunciemos o duplo processo de exclusão histórica das crianças do campo: primeiro, o pertencimento a uma categoria social, a infância, não reconhecida no bojo das políticas públicas como agregadora de sujeitos de direitos; e segundo, “a infância do campo enquanto parte dos povos historicamente concebidos como atrasados, em extinção, portanto, silenciados, esquecidos ao longo dos tempos tanto pelos governos quanto pelos estudiosos” (MELO; SOUZA, 2016, p. 189–190).

Consciente de toda essa trajetória histórica de constituição da escola e da infância, bem como do processo histórico de exclusão a que os camponeses foram e ainda são submetidos, a Educação do Campo, dentre outros aspectos, retoma a relação educação e vida, educação e trabalho, educação e cultura. Reconhece que a formação humana requer a inserção das crianças em outros espaços/tempos que não apenas o da escola, resgatando a relevância dos diferentes saberes, com destaque para os saberes da cultura camponesa, para a compreensão e transformação da realidade social. Além disso, reconhecendo o trabalho como fundamento ontológico, não prescinde de colocá-lo como categoria central na educação dos sujeitos.

Organização da escola de Educação Infantil do campo

Para iniciar esta seção, destacamos que os ordenamentos legais que regem a educação brasileira, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, têm contemplado, mesmo que ainda parcialmente, aspectos reivindicados por tais movimentos. As próprias Orientações Curriculares para a Educação Infantil do e no Campo (BRASIL, 2009, p. 04) reconhecem a necessidade de se organizar uma escola infantil no campo numa perspectiva crítica, transformadora:

A educação infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento.

Sendo a escola uma invenção urbana, seu modelo educativo foi transportado para o contexto campesino desconsiderando-se totalmente as especificidades desse contexto. Porém, a ação organizada dos movimentos sociais resiste a tal modelo, apontando e denunciando as contradições existentes, de modo que suas presenças têm repercutido em conquistas no âmbito legal e seus coleti-

vos têm se debruçado em traçar teorias e práticas que levem a uma nova forma de organizar a escola do campo.

Ao pensar caminhos para transformação da escola, Caldart (2015) reúne elementos de práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas no processo de materialização de outra forma de organização escolar. A autora tem empreendido esforços no sentido de dar sustentação à Pedagogia do Movimento, assumindo o socialismo como objetivo estratégico. Portanto, um modelo de escola que está intimamente vinculado à construção de um tipo de sociedade cujo centro é o ser humano em seu processo contínuo de humanização. Propomos, nesse ínterim, a refletir especificamente sobre a organização escolar a ser ofertada às crianças camponesas.

Em seção anterior, discutimos o caráter histórico e social da escola, que se transforma ao longo do tempo a depender do tipo de sociedade que se tem, dos interesses de classes. Portanto, a escola não é uma construção da natureza, mas uma invenção humana. Nos tempos atuais, segundo Caldart (2015, p. 117), houve uma ampliação progressiva do papel da escola “na formação das novas gerações, pelo próprio movimento das contradições da modernidade capitalista”.

Assim, a escola, até então produto das elites, na sociedade moderna, traz para seu interior os filhos dos trabalhadores, tornando-se uma instituição acessível, mas dual: uma escola de melhor qualidade para os ricos e uma escola precária para a classe trabalhadora. E é exatamente essa escola dos trabalhadores que a Educação do Campo tem como foco: uma escola que não se separe “das questões da realidade social ou das estruturas da vida produtiva” (CALDART, 2015, p. 117). É nesse ponto que se destaca a relação educação e produção, numa perspectiva socialista, que resgata a concepção de trabalho como atividade ontológica fundamental.

Há, portanto, uma ruptura definitiva com a formação destinada ao trabalho alienado, escravizado do capitalismo. Esse aspecto nos faz recordar os momentos de acompanhamento de estágios supervisionados na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Em muitas escolas, vemos crianças serem impedidas de brincar com o objetivo de serem treinadas para avaliações externas cujos resultados premiam os

professores. Crianças isoladas, proibidas de interagirem com seus colegas, sentadas durante horas executando atividades de treino da escrita. Essa é a educação realizada nos moldes do capitalismo, que concebe a criança como capital do futuro, como os trabalhadores de amanhã que precisam ser moldados desde cedo para disputarem uma vaga no mercado de trabalho, que é seletivo, excludente.

Essa concepção se contrapõe fundamentalmente com uma função central que tem a escola de Educação Infantil: socialização, vivências de relações sociais. Corroborando com a ideia de Pires (1997, p. 90), cabe a esta escola “educar pelo trabalho e não para o trabalho” na perspectiva do capital. Nesse sentido, um dos princípios que deve nortear a educação socialista é a formação omnilateral, que traz em seu bojo uma concepção de homem integral, no qual se relacionam de forma indissociável a mente, o corpo e as emoções. Por isso, é importante que a escola focalize não apenas o cognitivo, com a ênfase em conteúdos abstratos, apartados da realidade. Ao contrário, conforme a experiência do pedagogo socialista Makarenko (s/d apud MAIA, 2015), é importante que, além disso, sejam oferecidas oficinas de teatro, pintura, música, poesia, prosa, canto, trabalho artesanal, etc.

Esse é um aspecto importante ao se (re)desenhar uma prática pedagógica transformadora para a escola de Educação Infantil do campo, adequando pressupostos da pedagogia socialista ao contexto atual, no qual os movimentos sociais do campo buscam traçar uma proposta teórico–metodológica de educação dos povos camponeses, gestada por eles, que atenda a seus anseios.

É importante ressaltar, de antemão, que as crianças do campo têm direito à escola em seu próprio contexto de vida, conforme prescrevem a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008. E esta escola precisa possibilitar a vivência da infância e o desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (2014, p. 06): “Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a capacidade de criação nas crianças, do estímulo dessa capacidade e a sua importância para o desenvolvimento geral e a maturação da criança”. Para este estudioso socialista, o desenvolvimento dessa capacidade de criação depende de oportunidades de ampliação das experiências infantis, pois são

experiências diversificadas que proporcionarão “bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa”.

É fundamental, portanto, que a ampliação das experiências das crianças valorize, além da sua inclinação às brincadeiras, sua cultura, seus modos próprios de existência. Isso não significa a desconsideração da função primordial da escola: o ensino. Ao contrário, significa que o acesso ao letramento, ao conhecimento matemático, às ciências da natureza, às artes, devem se articular a outras formas de conhecimento e às práticas produtivas, de modo a fortalecer a identidade individual e coletiva das crianças camponesas.

Por isso, as práticas pedagógicas devem extrapolar o espaço escolar, permitindo às crianças viverem a comunidade de forma planejada, sistemática. Analisando a Pedagogia de Makarenko, Maia (2015, p. 81) pontua:

Makarenko nos ensina sobre a importância da implantação de atividades extracurriculares em todas as escolas [...], pois, além de completar a educação regular, torna a escola mais aprazível, estimulando os alunos a melhorar o desempenho escolar, como também as relações humanas. Pode-se contribuir para a educação através de atividades lúdicas e científicas ao mesmo tempo [...]

Nesse sentido, é importante entender que todas as atividades que se realizam na escola devem ter caráter pedagógico, isto é, devem ter intencionalidade educativa. Portanto, o planejamento coletivo, focado na realidade, nas potencialidades e interesses comunitários, é fundamental. Em escolas unidocentes, pode-se, inclusive, incentivar o coletivo de professores que atuam em escolas da mesma região a se reunirem periodicamente para estudar e planejar o trabalho educativo, propondo atividades integradas, significativas e lúdicas, como aulas-passeio, oficinas diversas, saraus literários, campeonatos esportivos, participação em movimentos e mobilizações políticas, etc. Esse tipo de atividade promove a socialização, o envolvimento efetivo dos pais e da comunidade, e a integração e ampliação de diferentes saberes, de interesse escolar e social.

Caldart (2015, p. 133) propõe que esse planejamento pedagógico tenha como matéria-prima um estudo da realidade atu-

al, do seu entorno e de seu próprio funcionamento, denominado de “inventários da realidade”. “Os inventários, também chamados de ‘diagnósticos da realidade’ em algumas escolas, visam identificar atividades, situações, fontes educativas do meio cujo vínculo permita a relação teoria e prática [...]”. A autora recomenda que, ao se inventariar a realidade, é importante que se tenha um roteiro básico dos aspectos para direcionar a observação e os levantamentos de informação e que, periodicamente, esses inventários sejam atualizados.

Os inventários da realidade é uma oportunidade rica de trabalho coletivo, em volta do qual se congrega professores/as, crianças, famílias, comunidade. A partir desse trabalho, pode-se responsabilizar todos pela gestão da escola, com o envolvimento não apenas na construção dos inventários, mas também na elaboração do próprio projeto político-pedagógico da escola. “O desafio é romper com as relações hierárquicas entre gestores, educadores, estudantes, pais e construir relações horizontais que se fundam sobre o envolvimento de todos em uma mesma organização de trabalho e de gestão” (CALDART, 2015, p. 135). Ressalte-se que as responsabilidades devem ser diferenciadas, conforme tarefas e idades.

Afirma-se que a coletividade é um princípio que fundamenta a Pedagogia Socialista. Por isso temos focado em práticas pedagógicas que fortaleçam os coletivos e ampliem o conhecimento de mundo de todos os envolvidos no processo educativo. Um aspecto importante é a auto-organização das crianças tanto nos estudos dos conteúdos escolares, apoiando-se mutuamente no desenvolvimento das atividades de sala de aula, quanto em relação ao cuidado com o ambiente escolar, como a manutenção da limpeza, o manejo da horta escolar, o preparo e o servir da merenda. Além disso, é crucial a participação delas nos momentos de planejamento e avaliação das atividades.

Além de todos os aspectos até então delineados, ressaltamos a necessidade de o calendário escolar estar integrado ao trabalho no campo, conforme determina a Lei nº 9394/96. No caso da Educação Infantil, é importante que as crianças estejam na escola um tempo considerável que permita aos adultos, sobretudo as mães, tomar parte no trabalho agrícola, que constitui o modo através do qual produz materialmente a vida da família. Nesse

ponto, retomamos a necessidade de a escola estar no próprio contexto de vida das famílias, pois, do que adianta oferecer Educação Infantil longe da comunidade se a mãe tem que levar a criança e ficar esperando pelo fim da aula? Ou se o tempo de permanência da criança é tão curto que não permite o envolvimento efetivo da mãe nas atividades produtivas?

Assim, é fundamental a ampliação do tempo das crianças na escola, com destinação de horário para aula, mas também um tempo para atividades produtivas, como o envolvimento no manejo da horta e de quintais produtivos, “[...] outro para oficinas, outro de acessar e discutir notícias, de leitura na biblioteca, práticas de esporte, visitas de campo, grupos artísticos [...] Nem todos os tempos precisam acontecer diariamente e seu planejamento é feito de comum acordo entre educadores e educandos” (CALDART, 2015, p. 134). E, no caso da Educação Infantil, é fundamental a participação dos pais nesse acordo.

O ideal é que a ampliação do tempo oportunize a ampliação das experiências infantis pois, conforme Vigotski (2014, p. 15), “[...] a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual humana”, e para que esta se realize na escola de Educação Infantil é necessário que se leve em conta as necessidades, desejos e anseios das crianças, e proporcionar-lhes as condições materiais para que criem. Quanto maior for seu repertório de experiências, mais condições terão para imaginar. Nesse sentido, as brincadeiras constituem-se como recurso oportuno à manifestação de processos criativos na infância.

Diante do exposto, cabe, ainda, destacar que a formação continuada de professores configura-se como um dos aspectos a serem considerados no processo de (re)organização das escolas de Educação Infantil do campo, pois compreendemos que não se muda a prática docente por decreto, é fundamental que os professores compreendam a necessidade de se transformar essas escolas e que se engajem na luta por tal transformação.

Considerações finais

Com o intuito de se refletir sobre a possibilidade de instituição de outra forma de organização da escola de Educação In-

fantil do campo, trouxemos à tona o desejo de contribuir para a constituição da Pedagogia do Movimento, debruçando-nos, mais especificamente, sobre esta etapa da educação básica. Nossa reflexão se fez respaldada em princípios da Pedagogia Socialista, como integração educação e trabalho; auto-organização discente; formação omnilateral; trabalho coletivo; relação escola e realidade.

A compreensão do caráter histórico-social da escola e da ideia de infância é importante para o desvelamento das contradições que permeiam essas invenções humanas, reforçando as desigualdades sociais no bojo da sociedade capitalista de produção. Portanto, é preciso que nos movamos no sentido de construir outro modelo de escola que contribua para a instalação de um novo projeto de sociedade, focado no ser humano.

A escola, dentro de uma lógica burguesa, amparada por mecanismos religiosos de governo da infância, que, mais tarde, foram assimilados pelo Estado, nega a cultura das classes populares, sobretudo do campesinato, legitimando como válidos apenas os conhecimentos científicos. Assim, dissemina conhecimentos a respeito da infância e das formas corretas de lhe educar/cuidar, dando ênfase ao disciplinamento. Ocupando-se, portanto, de conhecimentos “neutros”, “universais”, a escola separa definitivamente teoria e prática, educação e trabalho.

Assim, a Educação do Campo, numa perspectiva de emancipar os sujeitos, retoma a relação indissociável entre esses elementos. No caso específico da Educação Infantil, recomendamos que é importante que a escola se configure como espaço/tempo de vivência da infância, de modo que as crianças possam se desenvolver integralmente (formação omnilateral), por meio de práticas intencionalmente planejadas para tal.

Essas práticas devem contemplar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, mas também a atividades produtivas, às diversas linguagens artísticas, à educação física, às lutas sociais, dentre outras. Para tanto, é necessário que as atividades sejam desenvolvidas para além da sala de aula e do espaço escolar e que os tempos educativos sejam gradativamente ampliados, de forma que o tempo de criança na escola possibilite à família sua inserção efetiva na produção material de suas vidas.

Referências

ARENÐT, Hannah. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221–247. 1. ed (Between past and future): 1961.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para a educação infantil do e no campo**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que **estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF.

_____. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que **estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. In. CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 548–555.

_____. Caminhos para transformação da escola. In. CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAIA, L. A. A pedagogia socialista de Makarenko: notas pedagógicas. **Revista Dialectus**, ano 2, n. 7, set.–dez. 2015, p. 73–85.

MELO, K. R. A.; SOUZA, J. G. V. A infância do campo: das garantias legais à materialização do direito à educação infantil. In. LIMA, E. S.; MELO, K. R. A. **Educação do Campo**: reflexões políticas e teórico–metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico–dialético e a educação. **Interface** – Comunic, Saúde, Educ. Agosto, 1997, p. 83–92.

VARELA, J.; ALVAREZ–URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Prática**. São Paulo, n. 6, p. 68–96, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Lucena

Cientista Social pela Puccamp. Mestre em Educação pela Puccamp. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela Ufscar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPQ. Pesquisador do Histedbr. Professor Associado IV na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana. Editor da Editora Navegando Publicações.

Lurdes Lucena

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Pedagogia pela FCJP. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi Assessora Educacional do Município de Macapá, estado do Amapá. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana pelo CNPQ.

Elizabeth Lannes Bernardes

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1996). Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (SP). Professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia.

Everton H. E. Fargoni

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente integra o Grupo de Estudos e Pesquisa de Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH).

João dos Reis Silva Júnior

Graduação em Escola de Engenharia de São Carlos pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Pós-Doutorado em Sociologia Política pela Unicamp (1999–2000), Pós-doutorado em Economia USP e University of London, Livre-Docente em Educação pela USP. Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos, coordenador adjunto do projeto de pesquisa da Rede Universidades/Br POLÍTICAS, GESTÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: novos modos de regulação e tendências em construção, pesquisador convidado – Mercer University (GA–US) e Professor Visitante na condição de Full Professor na Arizona State University (2014–2015), onde mantém pesquisa em andamento com Daniel Schugurensky. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A

Maria da Penha Feitosa

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2006), Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (2000), Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP (2011), Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Membro do NUPPEGE-UFPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação da UFPI). Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, assistente II, lotada no Campus Amílcar Ferreira Sobral, no curso de Pedagogia, na área de História da Educação.

Geraldo do Nascimento Carvalho

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (2001). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2008). É Doutorando em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é Professor Assistente II da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/Floriano.

Marcelo Soares Pereira da Silva

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde foi coordenador do Curso de Pedagogia (1999–2003) e Diretor desta Faculdade (2004–2008; 2012–2016). Foi Presidente do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades–Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) no período de 2006–2007 e é membro da diretoria da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE) como Vice–Presidente da Região Sudeste. Atuou no Ministério da Educação (2008–2010), no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), onde exerceu a função de Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (2008) e Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias para Educação Básica (2008–2010). Participa do GT 5 – Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós–Graduação em Educação (ANPED).

Romildo de Castro Araújo

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia. Mestre em educação pelo Programa de Pós–graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGED) e doutorando em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor do quadro efetivo da UFPI no Campus Senador Helvidio Nunes de Barros (CSHNB). Integra a Rede – Aste (Rede internacional que congrega pesquisadores de diferentes países que realizam pesquisas voltadas para os profissionais da educação) e o Núcleo de Pesquisa em Teoria e Práticas Pedagógicas em educação (NUPTPE) da UFPI – Picos.

Robson Luiz de França

Pós–Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Portugal – PT (2010). Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Julio Mesquita Filho – UNESP/Araraquara (2002). Mestre em Educa-

ção pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Especialista em Tecnologias para Educação a Distância (2009). Especialista em Direito Educacional (2010). Especialista em Supervisão e Administração Escolar (1994). Bacharel em Direito (2009). Graduado em Pedagogia UNI–BH (1990). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia atua do Programa de Pós–Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação – TSE e no Programa de Pós–Graduação em Comunicação e Sociedade, Curso de Tecnologias, Comunicação e Educação, Mestrado Profissional.

Nilton Ferreira Bittencourt Junior

Professor Assistente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB; Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999); Pós–graduação lato–sensu em Educação Tecnológica pela Fundação CEFET MINAS (2007); Mestrado em Educação Tecnológica CEFET MG – quando realizou pesquisa sobre Americanismo e Educação. Atualmente é doutorando do PPG em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

Cleudio Marques Ferreira

Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (1990), Mestrado em Filosofia (UFG) (1994), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2016). É Professor Assistente da Universidade Federal de Goiás, na Regional Catalão.

Manoel Messias de Oliveira

É graduado em Filosofia (Licenciatura Plena) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990); Graduado em Teologia (Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008); especialista em Ciência da Religião (2000) e em Filosofia (2005) pela Universidade Federal de Uberlândia; mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (2011);

doutorando em Educação desde 2016 pelo PPGED–UFU. Atualmente é professor da Universidade Federal de Goiás.

Ione Mendes Silva Ferreira

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia FAGED/UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG, Especialista em Educação Infantil também pela UFG e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará/UECE. Professora do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG – DEI/CEPAE/UFG.

Leandro Montandon de Araújo Souza

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (2005), Mestre (2016) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Substituto da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente–GEPEDI/UFU.

Fernanda Quaresma

Bacharel e Licenciada em Pedagogia – Docência, Gestão e Tecnologia pela União Educacional de Minas Gerais S/C Ltda . Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras/MG; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação – Uniminas e Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá – Unifei. Foi tutora do curso de pós graduação – especialização em Tecnologias em Laboratórios de Aprendizagem no Núcleo de Educação a Distância – Nead da União Educacional Minas Gerais (UNIMINAS). Atualmente é professora de Informática Educativa na Escola de Educação Básica da UFU – Eseba.

Marlei José de Souza Dias

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia pela Universidade Antônio Carlos (UNIPAC– Uberlândia) – (2009). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia , linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS – Faculdade de Educação da UFU. Atua como Pedagoga e Coordenadora do Apoio Pedagógico no Instituto Federal do Triângulo Mineiro– Campus Uberlândia. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

Naiara Sousa Vilela

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas correspondentes, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (2010). Professora de Língua Portuguesa no Colégio Joaquim Saraiva (Ensino Fundamental e Médio). Integrante do grupo de pesquisa em Docência Universitária da Universidade Federal de Uberlândia (FACED), Especialista em Docência no Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação pela linha de Saberes e Práticas Educativas pela Universidade Federal de Uberlândia, Doutoranda em Educação pela linha de Saberes e Práticas Educativas da Universidade Federal de Uberlândia.

Maria da Conceição Rodrigues Martins

Doutoranda em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós–Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU– Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2010). Especialista em Formação de Formadores (2005), com formação em História e Geografia, em regime de apostilamento, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003); Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (2000). Atualmente, é Professora Assistente II, em regime de dedicação exclusiva, da Universidade Federal do Piauí, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia

(GEPEGH–UFU) e o Núcleo de Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas – NUTEPP – UFPI.

Grasiela Maria de Sousa Coelho

Doutoranda pelo Doutorado Interinstitucional em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia em parceria com a Universidade Federal do Piauí. É mestre pelo Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Magistério pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é professora da Universidade Federal do Piauí. É integrante do grupo de pesquisa FORMAR que visa ao atendimento das necessidades de formação e pesquisa, pretendendo transformar os contextos da ação docente por meio da pesquisa crítica de colaboração.

Douglas Gonsalves Fávero

Doutorando Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, vinculado à Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Economia e Desenvolvimento Agrário por uma parceria entre Universidade Federal do Espírito Santo e Escola Nacional Florestan Fernandes e Bacharel em Engenharia Florestal, pela Universidade Federal de Lavras. Pesquisador na área de Educação, Trabalho, Sociedade, Formação Humana e Movimentos Sociais, membro do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais – GPEPS e do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Sociedade – GPTEs, ambos da Universidade Federal de Uberlândia.

Denise Nunes De Sordi

Doutoranda no Programa Pós–graduação em História Social do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) vinculada a Linha de pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais – GPEPS (PPGHI/UFU, CNPq. Mestre

(2014) em História Social pela linha de pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais do Programa Pós-graduação em História Social do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Licenciatura Plena e Bacharelado (2011) pelo Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia.

Sérgio Paulo Morais

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais – GPEPS (CNPQ). Professor credenciado no Corpo Permanente da Pós-Graduação em História (cursos de Mestrado e Doutorado) no INHIS/UFU (Instituto de História) e no Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (cursos de Mestrado e Doutorado) na FACED/UFU (Faculdade de Educação), Linha Trabalho, Sociedade e Educação (TSE).

Claudiane Mara Braga Belmiro

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2015) e em Letras pela Fundação Carmelitana Mário Palmério (2006). Atuou como professora/bolsista no Projeto de Extensão ; A EJA em espaços não escolares – UFU. É integrante do GRUPO DE PESQUISA: GPEDE (Estado, Democracia e Educação – liderado pelo Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima).

Camila Aparecida de Campos

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás Campus de Catalão (2006), Mestrado em Educação pela UFG. Tem experiência na área de Educação, através do ensino, da pesquisa e da extensão, com ênfase em temas relativos a Políticas Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Trabalho e Educação.

Keylla Rejane Almeida Melo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora da Universidade Federal do Piauí, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Coordenadora do Projeto de Extensão Articulação Teoria e Prática no Processo de Formação do Educador do Campo.

Iara Vieira Guimarães

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED/UFU), orientando pesquisas de mestrado e doutorado. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (1992), mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1998) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense (2015). Integra a coordenação do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia – GEPEGH.

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 e educação: teoria e resistência
Orgs.	Carlos Lucena, Lurdes Lucena, Elizabeth Lannes Bernardes
Páginas	271
Formato	A5
1ª Edição	Maior de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

O LIVRO "TRABALHO E EDUCAÇÃO: TEORIA E RESISTÊNCIA REUNI UM CONJUNTO DE CAPÍTULOS QUE ABORDAM TEMAS ATUAIS RELATIVOS AO CONCEITO DE TRABALHO MARXIANO E MARXISTA E SEUS IMPACTOS NA SOCIEDADE. É UM CONJUNTO DE REFLEXÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS DE DOUTORADO, PROFESSORES DO PPGED/FACED/UFU E DEMAIS PESQUISADORES EM INTERLOCUÇÃO INTERINSTITUCIONAL COM TEMAS SIMILARES DE PESQUISA.

ELE FOI DESENVOLVIDO A PARTIR DA DISCIPLINA "EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL MINISTRADA, NO ANO DE 2017, PARA OS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PPGED/FACED/UFU ATRAVÉS DO DINTER - DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL ENTRE A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, NA CIDADE DE PICOS, ESTADO DO PIAUÍ, BEM COMO, A DISCIPLINA DE TÍTULO HOMÔNIMO, OFERTADA EM UBERLÂNDIA.

OS ORGANIZADORES

FAPEMIG

