

# TRABALHO & EDUCAÇÃO

## Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Jaime Arturo Ramirez (Reitor) e Prof.ª Sandra Regina Goulart (Vice-Reitora)

### Faculdade de Educação

Prof.ª Samira Zaidan (Diretora) e Prof.ª Maria Cristina Soares Gouvêa (Vice-Diretora)

#### NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – NETE

Hormindo Souza Junior (Coordenação Colegiada)

#### Redação e Administração | NETE/FaE/UFMG

Toda correspondência deverá ser endereçada à Comissão Editorial /All correspondence should be sent to  
Editorial Staff / Toute correspondance doit être adressée au Comité Editeur  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos 6627 – Pampulha – Belo Horizonte  
Minas Gerais – Brasil – Cep: 31270-901  
<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>  
[revista.nete@fae.ufmg.br](mailto:revista.nete@fae.ufmg.br)

Editoração: **Andrea Estanislau e Renata Oliveira** | Revisão: **Cristina Farid**

**Montagem da Capa:** Ailton Vitor Guimarães | **Foto da Capa:** Admardo Bonifácio Gomes Júnior\*

\* "Trabalhadora em vinhedo de Sierre/Suíça"

**Projeto Gráfico:** Fernando Fidalgo | **Projeto e criação do Portal on-line:** Maurício Antônio Vieira

Solicita-se permuta – Exchange issues – On demande échange

#### Indexado por / Indexed by / indexée dan

**BBE** – Bibliografia Brasileira de Educação / CIBEC/INEP / MEC (<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>)

**DIADORIM/IBICT** – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras. (<http://diadorim.ibict.br>)

**SEER/IBICT** – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (<http://seer.ibict.br>)

**SUMÁRIOS.ORG** – Sumários de Revistas Brasileiras (<http://www.sumarios.org>)

**DOAJ** –Directory of Open Access Journals / Suíça (<http://www.doaj.org>)

**EZB** – ElektronischeZeitschriftenbibliothek / Alemanha (<http://ezb.uni-regensburg.de>)

**IRESIE** – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México). ([http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd\\_iresie/](http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/))

**LATINDEX** (UNAM) – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (<http://www.latindex.unam.mx>)

**NEWJOUR** – Electronic Journals and Newsletters, Georgetown University (<http://old.library.georgetown.edu/newjour/nj2/msg31754.html>)

**OEI** – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<http://www.oei.es/br35.htm>)

#### Ficha Catalográfica

Trabalho & Educação / Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação - n.0 (1996). Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.23, n.1, jan./abr.2014.

Quadrimestral

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FaE/UFMG

Disponível também em <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>

Impressão em ago.2014

1. Educação -- Periódicos. 2. Trabalho -- Aspectos sociais. 3. Ensino profissional.

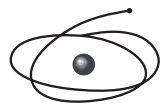
I. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 370.05

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

# TRABALHO & EDUCAÇÃO

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação | FaE | UFMG



C A P E S  
CAPES - OBEDUC



**FAPEMIG**

Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | 333p. | jan-abr | 2014

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

# Trabalho & Educação

## Editores

Daisy Moreira Cunha (UFMG)  
Fernando Selmar Fidalgo (UFMG)  
Ailton Vitor Guimarães (CEFET-MG)

## Comitê Científico

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)	Antônia Vitória Soares Aranha (UFMG)
Daniel Mill (UFSCar)	Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Gioconda Campos (PBH)	João Bosco Laudares (CEFET-MG)
João dos Reis da Silva Junior (UFSCar)	Maria Auxiliadora M. Oliveira (PUC-MG)
Ramon de Oliveira (UFPE)	Ronaldo Araújo (UFPA)

## Comitê Operacional

Admarco Bonifácio Gomes Júnior (UFMG)	Amanda Marcatti (UFMG)
Caroline Mendes de Oliveira (UFMG)	Celeste Deográcias de Souza Bitencourt (UFMG)
Daniel Handan Triginelli (UFMG)	Davidson Passos Mendes (UNIFEI)
Estela Aparecida Oliveira Vieira (U-Provence)	Fabiana Sabará Dias (UFMG)
Herbert Glauco de Souza (UFMG)	Grazielle Tomaz de Almeida (UFMG)
Natália Valadares Lima (CEFET-MG)	Neusa Maria Silva (CEFET-MG)
Marcela Rosa de Lima Machado (UFMG)	Yara Elizabeth Alves (UFMG)

## Conselho Editorial

Adriana Duarte (UFMG)	Álvaro Hypólito (UFPE)
Carmen Moraes (USP)	Celso João Ferretti (FCC)
Dagmar Zibas (FCC)	Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Daniéle Linhart (U-Paris X)	Eunice Trein (UFF)
Georgia S. dos Santos Cêa (UFAL)	Helena Hirata (U-Paris VII)
Iraci Picanço (UFBA)	Isabele Bertaux-Wiame (U-Paris X)
João Antônio de Paula (UFMG)	José Alberto Correia (U-Porto)
José Rodrigues (UFF)	Liliana Segnini (UNICAMP)
Lúcia Bruno (USP)	Lucília Regina de Souza Machado (UNA)
Magda Neves (PUC-MG)	Maria Ciavatta Franco (UFF)
Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET-MG)	Marisa Duarte (UFMG)
Marlene Ribeiro (UFRGS)	Mauro Del Pino (UFPE)
Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG)	Neise Deluiz (Estácio de Sá)
Oder José dos Santos (UFMG)	Paulo Sergio Tumolo (UFSC)
Ricardo Antunes (UNICAMP)	Rosilene Horta Tavares (UFMG)
Yves Schwartz (U-Provence)	

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	7
<b>ARTIGOS</b>	
ABAIXO DO MERCADO: REDEFINIR A ECONOMIA E REVISITAR O TRABALHO <i>En deçà du marché: redéfinir l'économique et revisiter le travail</i> François Vatin	13
A FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES DA INDÚSTRIA AUTOMOBILÍSTICA DA ARGENTINA ENTRE 1952 E 1976 <i>La formación y las calificaciones laborales de los obreros automotrices argentinos entre 1952 y 1976</i> Janina Harari	37
O RETORNO DE EXPERIÊNCIA E O LUGAR DOS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE O TRABALHO: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL E EFICAZ <i>The return of experience and the place of the discussion spaces about the work: a possible and effective construction</i> Raoni Rocha, François Daniellou, Vanina Mollo	61
O DECRETO E A RESISTÊNCIA: A FORÇA DO NEOLIBERALISMO <i>The decree and strength: strength of neoliberalism</i> Jailton Souza Lira	75
O FAZER DO PROFESSOR NA REDE DE ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR <i>The teaching practice in the network of daily school activities</i> Herminia Maria Martins Lima Silveira	87
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM SÃO PAULO: O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL <i>Public policies of education and precarious work in São Paulo, Brazil: abandonment of the teaching profession state public</i> Afonso Soares Oliveira Sobrinho, Aline Gomes Vidal, Márcia Regina Saltini	99
A ESCOLA ESTATAL CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR <i>The state capitalist school and the education of the worker</i> Maria José Ferreira Ruiz	119
<b>Dossiê</b>	
EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: A PROBLEMÁTICA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES <i>Doriedson do Socorro Rodrigues, Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Gilmar Pereira da Silva (Organizadores)</i>	
APRESENTAÇÃO Dante Henrique Moura, Ailton Vítor Guimarães	141
LIÇÕES DE ÁFRICA: O MODELO CURRICULAR DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS MOÇAMBICANAS <i>Lessons from Africa: the curriculum model of professional schools of Mozambique</i> José Manuel Castro, Lucília Regina de Souza Machado	147
ENSINO INTEGRADO COMO PROJETO POLÍTICO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL <i>Integrated education as a political project of social transformation</i> Doriedson do Socorro Rodrigues, Gilmar Pereira da Silva, Ronaldo Marcos de Lima Araújo	161

O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS? <i>The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?</i> Maria Ciavatta	187
Filosofia da Práxis e Práticas Pedagógicas de Formação de Trabalhadores <i>Philosophy of praxis and pedagogical practices of workers education</i> Marise Ramos	207
Educação e Desenvolvimento: Que Relação é Essa? <i>Education and development: what is this relationship?</i> Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	219
Educação e Desenvolvimento - A Reprodução Social da Ordem Regressivo-Destrutiva do Capital <i>Education and development - the social reproduction of order regressive-destructive of capital</i> Justino de Souza Junior	239
Educação: Território e Globalização <i>Education: territory and globalization</i> Paolo Nosella	265
O Trabalho Docente Anunciado no <i>DIÁRIO DE PERNAMBUCO</i> Entre 1851 e 1890 <i>The teaching work advertised in newspaper "Diario de Pernambuco", between 1851-1890</i> Adriana Maria Paulo da Silva, Ramon de Oliveira	275
 <b>RESENHAS</b>	
Indignados Antonino Infranca	299
 <b>RESUMOS</b>	
O Uso de Si e o Saber Fazer com o Sintoma no Trabalho <i>L'usage de soi et le savoir y faire avec le symptôme au travail</i> Admarco B. Gomes Júnior	319
Trabalho Docente na Rede Municipal de Educação Básica de Contagem: Uma Análise sobre a Carreira e o Vencimento Básico no Período de 2000 a 2010 <i>Teaching Work in the system of basic education of Contagem: an analysis about the career and the basic salary of teachers for the period from 2000 to 2010</i> André Ricardo Barbosa Duarte	321
Educação, Lazer e Trabalho: Relações Estabelecidas no Interior de Escolas de Educação Profissional e Tecnológica <i>Education, leisure and work: relationships inside schools of professional (vocational) and technological education</i> AíltoVitor Guimarães	325
 <b>NORMAS EDITORIAIS</b>	
Objetivos e Política Editorial	331
Diretrizes para Autores(as)	331
Orientações para Submissão de Trabalhos	333

# ABAIXO DO MERCADO: REDEFINIR A ECONOMIA E REVISITAR O TRABALHO<sup>1</sup>

*En deçà du marché: redéfinir l'économique et revisiter le travail<sup>2</sup>*

*Below market: redefine the economy and revisit the work*

VATIN, François<sup>3</sup>

## RESUMO:

Este artigo discute as noções de economia, de “trabalho” e de “valor”. Crítica à assimilação da “economia” nas relações mercantis lembrando o primeiro sentido de coerência funcional, no domínio da vida social, para o psiquismo, a ciência, a arte, etc. Mostra em seguida que o conceito de trabalho ocupou um lugar central na economia política clássica (“teoria do valor-trabalho”), sendo, posteriormente, subsumido ao conceito de mercado. Mas, reduzida ao mercado, a teoria econômica não extrai grande coisa da vida social e, notadamente, não pode explicar o fato produtivo. No século XX, desenvolveu-se um discurso de gestão que preencheu o vazio deixado pela teoria econômica. *In fine*, este artigo propõe, na sua última parte, recolocar a noção de trabalho no centro da reflexão. Não se trata de retornar a uma metrologia homogênea do valor-trabalho, mas de convocar as enquetes singulares para mostrar como o trabalho, atividade produtiva, produz “valores” que não se limitam aos valores mercantis, mensuráveis em moeda, dos economistas.

**Palavras-chave:** Economia; Mercado; Metrologia; Produção; Trabalho; Valor.

## RÉSUMÉ:

Cet article discute les notions d’ “économie”, de “travail” et de “valeur”. Il commence par une critique de l’assimilation de l’ “économie” aux rapports marchands pour rappeler son sens premier de cohérence fonctionnelle, dans le domaine de la vie sociale, comme pour le psychisme, la science, l’art, etc. Il montre ensuite que le concept de travail a occupé une place centrale dans l’économie politique classique (théorie de la “valeur-travail”), puis a été subsumé dans le concept de marché. Mais, réduite au marché, la théorie économique ne saisit plus grande chose de la vie sociale et, notamment, ne peut expliquer le fait productif. Au XXe siècle s’est développé un discours de gestion qui a rempli ce vide laissé par la théorie économique. *In fine*, cet article se propose, dans sa dernière partie, de remettre la notion de travail au centre de la réflexion. Il ne s’agit pas de revenir à une métrologie homogène de la valeur-travail, mais d’inviter à des enquêtes singulières pour montrer comment le travail, activité productive, produit les “valeurs” qui ne limitent pas aux valeurs marchandes, mesurables en monnaie, des économistes.

**Mots-clé:** Économie; Marché; Métrologie; Production; Travail; Valeur.

## ABSTRACT:

This paper discusses the concepts of “economy”, “work” and “value”. It begins with a critique of the assimilation of the “economy” with the market relations and reminds its primary meaning: functional coherence in the area of social life, as in the areas of psyche, of science, of art, etc. It then shows that the concept of work has occupied a central place in classical political economy (“labour theory of value”), then, it was subsumed in the concept of market. But economic theory no longer grasps so much of social life and, in particular, can not explain the productive fact. In the twentieth century the management theory has filled in the blank left by economics. Ultimately, this article proposes, in its last part, to install the concept of work at the heart of analysis. The goal is not to return to a homogeneous metrology labour value, but to invite to realise singular surveys to show how the work as a productive activity, produces the “values”, that are not limited to market values of economists.

**Keywords:** Economy; Labour; Market; Metrology; Production; Value; Work.

<sup>1</sup> Comunicação apresentada no Pentálogo II - Economia e Discursividades Sociais: explorações da semiose econômica, promovido pelo Centro Internacional de Semiótica e Comunicação (CISECO), Japaratinga, Alagoas, 20-24 de set. 2010. Tradução: Admardo Bonifácio Gomez Júnior (UEMG/UFMG); revisão: Daisy Moreira Cunha (UFMG).

<sup>2</sup> Exposé présenté au *Pentálogo II - Economia e Discursividades Sociais: explorações da semiose econômica*, organisé par le Centre International de Semiótica et Communication (CISECO), Japaratinga, Alagoas/Brésil, 20-24 sep. 2010.

<sup>3</sup> Professeur de sociologie à l’Université de Paris-Ouest, Laboratoire CNRS “Institutions et dynamiques historiques de l’économie”. E-mail: <fravatin@gmail.com>.

## 1. DE LA DÉFINITION DE L'ÉCONOMIE

On croit savoir ce qu'est l'économie et pourtant, quand on y regarde de près, le concept semble se perdre. Partons de la question classique de la relation entre l'économie, objet de la connaissance (les "faits économiques"), et l'économie, connaissance théorisée de ces faits (la science économique, ou l'économie-discipline). Mais le cas de l'économie est moins singulier en la matière qu'on ne le dit fréquemment. Ainsi de la psychologie. On parlera de la "psychologie" d'une personne, comme de l'"économie" d'un pays. Et la psychologie est aussi la science générale qui permet de comprendre cette psychologie singulière comme l'économie est la science générale qui permet de comprendre cette économie singulière.

Le rapprochement est moins incongru qu'il y paraît. Car qu'est ce qu' "une" psychologie ou "une" économie? Quelque chose de finalement assez similaire : un agencement organisé, une structure, une cohérence qui lie des parties entre elles et en font un "tout". Nous revenons ici au sens premier d'économie, qui couvre un champ bien plus large que celui des modernes économistes. On peut citer ici la définition qu'en a proposée au XVIII<sup>e</sup> siècle Etienne Bonnot de Condillac dans l'article "Economie" de son *Dictionnaire des synonymes* (manuscrit/posthume, 2012):

Comme *l'économie* demande de l'ordre, ce mot se prend souvent pour un ordre où il ne manque rien, où il n'y a rien de trop ; parce que toutes les parties ont de justes proportions entre elles, se sont parfaitement subordonnées à une même fin. *L'économie* civile, *l'économie* militaire, *l'économie* du corps humain, *l'économie* de l'univers, d'un bâtiment. En un mot, on peut le dire de tout ouvrage où il doit y avoir des proportions.

Ce sens ancien du mot économie était, par exemple, celui des médecins et des physiologistes qui pensaient "l'économie animale". Mais il n'a pas disparu aujourd'hui quand on évoque l'"économie de moyens" d'une œuvre d'art, de même que le physicien et épistémologue Ernst Mach 1883/1987 définissait, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la science par un principe d'"économie de pensée" (p. 449). On aurait tort de voir dans de telles expressions un "économisme", c'est-à-dire une invasion des catégories économiques (au sens de celles de la science économique contemporaine) dans d'autres domaines de la pensée. L'économie, entendue au sens large, n'appartient pas aux seuls économistes et ne leur a jamais appartenu en propre.

En fait, l'origine de l'économie au sens moderne, de l'"économie des économistes", est ce que l'on a appelé dès le début du XVII<sup>e</sup> siècle l'"économie politique". L'expression s'est tellement banalisée que l'on a oublié qu'il s'agit d'un oxymore. Cette expression est en effet construite par le rapprochement de deux concepts grecs radicalement opposés dans la conception antique du monde : l'*oikos*, qui désigne les affaires de la maison, les affaires domestiques (de *domus* qui est l'équivalent latin d'*oikos*), et, la *polis*, qui désigne les affaires de la cité, celles de la vie publique. Le rapprochement de ces deux termes se fait, dans la pensée mercantiliste, avec un projet politique clair : penser la politique (l'ordre la Cité) selon le principe de la bonne gestion de la Maison du Prince.



## 1. DA DEFINIÇÃO DA ECONOMIA

Creemos saber o que é a economia e, no entanto, quando a olhamos de perto, o conceito parece se perder. Podemos partir da questão clássica da relação entre a economia, como objeto de conhecimento (os “fatos econômicos”), e a economia, como conhecimento teórico destes fatos (a ciência econômica ou a disciplina economia). Mas o caso da economia é menos singular na matéria do que se costuma dizer. Assim como da psicologia. Falaremos da “Psicologia” de uma pessoa, tal como da “economia” de um país. E a psicologia é também a ciência geral que permite compreender esta psicologia singular, assim como a economia é a ciência geral que permite compreender esta economia singular.

A aproximação é menos incongruente do que parece. Afinal, o que é “uma” psicologia ou “uma” economia? Alguma coisa de fundo parece similar: um agenciamento organizado, uma estrutura, uma coerência que liga as partes entre elas e no fundo um tipo de “todo”. Voltamos aqui ao sentido primeiro da economia, que cobre um campo bem mais amplo que aquele dos modernos economistas. Podemos citar aqui a definição proposta no século XVIII por Etienne Bonnot de Condillac, no artigo “Economie” em seu *Dictionnaire des synonymes* (manuscrito póstumo, 2012):

Como a economia demanda ordem, esta palavra é tomada frequentemente como uma ordem em que não falta nada, em que não há nada em excesso; porque todas as partes têm justas proporções entre elas, se são perfeitamente subordinadas a um mesmo fim. A economia civil, a economia militar, a economia do corpo humano, a economia do universo, de uma edificação. Numa palavra, podemos dizer de toda obra em que haja necessariamente proporções.

Esse sentido antigo da palavra economia seria, por exemplo, aquele dos médicos e dos fisiologistas que pensavam “a economia animal”. Mas que não desapareceu hoje quando evocamos a “economia de meios” de uma obra de arte, como o físico e epistemólogo Ernst Mach (1883/1987) definiu, no final do séc. XIX, a ciência por um princípio da “economia do pensamento” (p.449). Seria errado ver nessas expressões um “economicismo”, ou seja, uma invasão das categorias econômicas (no sentido da ciência econômica contemporânea) noutros domínios do pensamento. A economia, entendida no sentido amplo, não pertence só aos economistas e jamais lhes pertenceu propriamente.

De fato, a origem da economia no sentido moderno, da “economia dos economistas”, é o que chamamos, desde o início do séc. XVII, de “economia política”. A expressão é de tal forma banalizada que nos esquecemos de que se trata de um paroxismo. Essa expressão é de fato construída pela aproximação de dois conceitos gregos, que são radicalmente opostos na concepção antiga do mundo: o *oikos*, que designa os negócios da casa, os assuntos domésticos (de *domus*, que é o equivalente em latim do *oikos*) e a *polis*, que designa os assuntos da cidade, aqueles da vida pública. A aproximação desses termos se faz, no pensamento mercantilista, com um projeto político claro: pensar a política (a ordem da cidade) segundo o princípio da boa gestão da *Maison du Prince*.

Ainsi est née l'économie *politique* : l'économie, non du domaine privé, mais du domaine commun, public. Cela ne veut pas dire que les autres économies aient disparu pour autant. On continuera, notamment, tout au long des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, à publier des petits traités d'économie pratique. On inventera même pour cela le curieux pléonisme d'économie *domestique* pour faire contrepoint à l'oxymore d'économie *politique*. (Les deux expressions se banalisent parallèlement dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle).

Pourtant, dans le courant du XX<sup>e</sup> siècle, les économistes de profession parviendront à se débarrasser de l'adjectif et se contenteront de parler d'économie ou mieux, de "sciences économiques". On aurait tort de ne voir là qu'un changement terminologique. En effet, armé de cette "science économique", les économistes vont partir à la conquête de territoires nouveaux. Gary Becker développa dans ce contexte dans les années 1960 une science économique de la famille et même du crime. L'économie pouvait donc à nouveau tout embrasser. Mais elle n'était plus définie de la même manière. Il ne s'agissait plus, selon la formule de Condillac, d'une pensée de l'ordre et de l'harmonie, mais d'une méthodologie fondée sur le calcul d'optimisation d'un sujet supposé rationnel.

Les deux choses ne sont pas sans lien, on s'en doute. On peut même dire qu'elles trouvent une source commune chez Leibniz, comme l'a montré Jon Elster (1992). L'optimisation économique pratiquée par l'acteur humain est une norme de comportement qui reproduit l'harmonie divine de l'univers tout entier, dans laquelle les justes proportions de toutes choses sont respectées. Dieu est pensé comme un acteur hyper-rationnel, et l'homme, en se conduisant rationnellement, respecte la volonté de son créateur. Pourtant, tout le monde sent bien que l'impérialisme économique de Becker est aussi un réductionnisme économique. L'optimisation dont il est question ici est en effet pensée sous le modèle unique du *marché*.

Voici un nouveau "gros mot", dont on aura noté que c'est la première fois que je l'emploie, ce qui ne manque pas d'étonner quand il est question d'économie. On a pris l'habitude en effet d'associer étroitement, dans une quasi bi-univocité, les concepts d'économie et de marché. On peut définir la science économique comme la science de la formation des prix, c'est-à-dire la science du marché. Quand on s'inquiète de l'économicisation des rapports sociaux, on s'inquiète de la diffusion des dispositifs marchands qui s'étendraient à de nouvelles sphères du social: l'éducation, la santé, etc. Mais si j'adopte la définition classique de l'économie, une telle formule n'a pas de sens. L'extension du marché n'est pas celle de l'économie, mais le remplacement d'une économie par une autre.

## 2. DU TRAVAIL ET DU MARCHÉ

On peut sur cette base poser la question du travail. En effet, l'économie politique classique s'est constituée à partir de la définition marchande du travail. La base en fut donnée par Adam Smith (1776/1991), qui, dans le quatrième livre de ses *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, rebaptisa les auteurs qui l'avaient précédé, en distinguant le "système mercantile" (celui de ces penseurs que l'on appela après lui les "mercantilistes") et le "système agricole"

Assim nasceu a economia política: a economia, não do domínio privado, mas do domínio comum, público. Isso não quer dizer, no entanto, que as outras economias tenham desaparecido. Continuaremos, notadamente, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a publicar pequenos tratados de economia prática. Inventaremos mesmo por isso o curioso pleonasma da economia *doméstica* para fazer contraponto ao paroxismo da economia *política*. (As duas expressões se banalizam paralelamente na segunda metade do séc. XVIII).

Para tanto, no decorrer do séc. XX, os economistas de profissão chegarão a se liberar do adjetivo e se contentarão em falar de economia, ou melhor, de “ciências econômicas”. Seria errado ver nisso apenas uma mudança terminológica. De fato, armados dessa “ciência econômica”, os economistas poderão partir para a conquista de novos territórios. Gary Becker desenvolve, nesse contexto, nos anos 1960, uma ciência econômica da família e mesmo do crime. A economia poderá então, de novo, tudo abarcar. Mas ela não era mais definida da mesma maneira. Não se trata mais, segundo a fórmula de Condillac, de um pensamento da ordem e da harmonia, mas de uma metodologia fundada sobre o cálculo da otimização de um sujeito suposto racional.

As duas coisas não são sem ligação, não temos dúvida. Podemos mesmo dizer que elas encontram uma fonte comum em Leibniz, conforme mostrou Jon Elster (1992). A otimização econômica praticada pelo ator humano é uma norma que reproduz a harmonia divina de todo o universo, na qual as justas proporções de todas as coisas são respeitadas. Deus é pensado como um ator hiper-racional e o homem, ao conduzir-se racionalmente, respeita a vontade de seu criador. No entanto, todo mundo sente o quanto o imperialismo econômico de Becker é assim um reducionismo econômico. A otimização que está em questão aqui é de fato pensada sob o modelo único do mercado.

Eis uma nova “palavra de peso”, notemos que é a primeira vez que eu a emprego, o que não deixa de assustar quando a questão é economia. Habitamos, com efeito, a associar estreitamente, em uma quase biunivocidade, os conceitos de economia e de mercado. Podemos definir a ciência econômica como a ciência da formação dos preços, quer dizer a ciência do mercado. Quando nos inquietamos com a economicização das relações sociais, não nos inquietamos com a difusão dos dispositivos mercantis que se estendem a novas esferas do social: a educação, a saúde, etc. Mas se adoto a definição clássica da economia, uma tal formulação não tem sentido. A extensão do mercado não é aquela da economia, mas a substituição de uma economia pela outra.

## 2. DO TRABALHO E DO MERCADO

Podemos sobre esta base colocar a questão do trabalho. De fato, a economia política clássica é constituída a partir da definição mercantil do trabalho. A base foi dada por Adam Smith (1776-1991) que, em seu quarto livro nas suas *Investigações sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, em 1776, rebate os autores que o haviam precedido, distinguindo o “sistema mercantil” (aquele dos pensadores que chamaremos depois dele de os “mercantilistas”) e o “sistema agrícola”, para

de ceux que l'on a pris coutume de nommer les "physiocrates" et qui s'appelaient eux-mêmes les "économistes". Les premiers avaient adopté le point de vue du marchand qui tient son livre de compte et calcule son bilan. L'Etat faisait de même avec sa "balance du commerce". Une bonne "économie" était celle qui faisait rentrer des métaux précieux dans le Royaume, comme la bonne gestion d'un commerçant est celle qui se traduit par un compte d'exploitation excédentaire. Les seconds avaient pensé l'harmonie des parties d'un royaume à partir du modèle de circuit au sein duquel la valeur circule entre trois classes, productive, stérile et des propriétaires. A l'origine de ce circuit de valeur, le travail de la terre qui seul fournirait un "produit net".

A l'encontre de ces deux modèles, Smith, comme on le sait, affirma que l'origine de la richesse des nations réside dans le travail. Mais il pense le travail sous la figure du marché. Tel est le sens des trois premiers chapitres fondamentaux de son ouvrage consacrés à la division du travail. Il ne s'agit nullement pour lui, comme on l'a parfois cru, de proposer une description raisonnée de l'organisation industrielle de son temps et a fortiori du machinisme, mais de présenter la société comme un gigantesque système d'échange de travail. A l'origine, il y a le marché, qui prend sa source dans la capacité de l'homme, à la différence des animaux selon Smith, à communiquer avec ses congénères, *via* le langage et donc à "passer contrat". Dès lors, chacun peut se spécialiser dans une tâche et, par le marché, obtenir des autres ce dont il a besoin, car il peut lui-même fournir aux autres ce dont ils ont besoin.

Le travail, c'est une banalité de le dire, est donc au cœur de l'économie politique d'Adam Smith. Mais le travail est chez lui pensé à travers un prisme marchand. La valeur-travail est fondée sur le marché. Si je veux un bien, je peux l'obtenir au prix de ma propre peine, c'est-à-dire du travail qu'il faudra que je dépense pour l'obtenir. Si je l'achète sur le marché, je m'économise cette peine que j'impose aux autres. Le travail est la mesure de la valeur, parce qu'elle exprime cette peine, la mienne et celle des autres. Cette valeur-travail est universelle, en tous lieux et en tous temps, car elle est le prix primitif payé pour toute chose. Le prisme marchand adopté par Smith a donc comme corollaire une conception négative, puritaine, du travail comme "sacrifice de repos, de liberté et de bonheur". Marx (1867) critiqua cette représentation négative de la valeur-travail de Smith et pourtant ne parviendra jamais à totalement s'en défaire, car elle est logiquement reliée à la topique du marché, c'est-à-dire à celle du bilan où les valeurs doivent s'équilibrer : si le travail engendre une valeur positive (un salaire), c'est qu'il doit être lui-même une grandeur négative. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, William Stanley Jevons (1871/1909) théoriserait cette représentation en définissant le travail comme une "désutilité"<sup>1</sup>.

La question des relations conceptuelles entre les concepts de "travail" et de "marché" alimente tout le débat économique et social du XIX<sup>e</sup> siècle. Karl Polanyi (1944/1983) a fourni une brillante synthèse de ce débat. Le drame de la société moderne repose selon lui sur le principe du "marché auto-régulateur". Depuis des millénaires, les sociétés avaient connu des marchés isolés. Mais ceux-ci ne régulaient pas l'ensemble de la vie

<sup>1</sup> En fait, le modèle de Jevons est plus fin que ne le fait apparaître cette présentation. Jevons ne nie pas que le travail puisse apporter une utilité positive, pendant un temps de son exécution toutefois. Il raisonne en termes d' "utilités marginales", c'est-à-dire d'apport en termes d'utilités positives ou négatives (désutilités) de la dernière unité d'un bien quelconque, ici du travail. Avec le temps, en raison de la fatigue, l'utilité marginale du travail finit par devenir négative, alors que l'utilité du salaire demeure toujours positive. L'équilibre est trouvé quand la désutilité du travail est égal à l'utilité marginale du salaire.

aqueles que acostumamos nomear de os “fisiocratas” e que se autoneameiam de “economistas”. Os primeiros tinham tomado o ponto de vista do mercado que tem seu livro de contas e calculam seu balanço. O Estado faz o mesmo com seu “balanço de comércio”. Uma boa “economia” seria aquela que faria entrar metais preciosos no reino, assim como a boa gestão de um comerciante é aquela que se traduz por uma conta de excedentes. Os segundos haviam pensado a harmonia das partes de um reino a partir de um modelo de circuito no seio do qual o valor circula entre as três classes, produtiva, estéril e dos proprietários. Na origem desse circuito de valores, o trabalho da terra que sozinho forneceria um “produto seguro líquido”.

Ao encontro desses dois modelos, Smith, como sabemos, afirma que a origem da riqueza das nações reside no trabalho. Mas ele pensa o trabalho sob a figura do mercado. Tal é o sentido dos três primeiros capítulos de sua obra dedicada à divisão do trabalho. Não se trata, de forma alguma, de propor uma descrição fundamentada da organização industrial e a fortiori do maquinismo, mas de apresentar a sociedade como um gigantesco intercâmbio de trabalho. Na origem, há o mercado que tem sua fonte na capacidade do homem, diferentemente dos animais segundo Smith, a comunicar com seus congêneres, *via* a linguagem e logo a “firmar contrato”. Portanto, cada um pode se especializar em uma tarefa e, pelo mercado, obter dos outros o que precisa, pois pode ele mesmo fornecer aos outros o que eles precisam.

O trabalho, é uma banalidade dizê-lo, está, pois, no coração da economia política de Adam Smith. Mas o trabalho é aí pensado por um prisma mercantil. O valor trabalho é fundado sobre o mercado. Se quero um bem, posso obtê-lo ao preço da minha própria pena, quer dizer, do trabalho que será preciso que eu dispense para obtê-lo. Se o compro no mercado, eu economizo esta pena que imponho aos outros. O trabalho é a medida do valor porque ele exprime essa pena, a minha e aquela dos outros. Este valor-trabalho é universal, em todo lugar e em todo o tempo, pois ele é o preço primitivo pago por qualquer coisa. O prisma mercantil adotado por Smith tem, pois, como corolário, uma concepção negativa, puritana, do trabalho como “sacrifício de repouso, de liberdade e de felicidade”. Marx (1867) criticará essa representação negativa do valor-trabalho de Smith e, no entanto, não conseguirá jamais totalmente dela se desfazer, pois ela é logicamente conectada à tópica do mercado, quer dizer, àquela do balancete em que os valores devem se equilibrar: se o trabalho engendra um valor positivo (um salário), é que ele deve ser mesmo uma grandeza negativa. Ao fim do séc. XIX, William Stanley Jevons (1871/1909) teorizará essa representação definindo o trabalho como uma “desutilidade”.<sup>1</sup>

A questão das relações conceituais entre os conceitos de “trabalho” e de “mercado” alimenta todo o debate econômico e social do séc. XIX. Karl Polanyi (1944/1983) forneceu uma brilhante síntese desse debate. O drama da sociedade moderna repousa, segundo ele, sobre o princípio do “mercado autorregulador”. Por milênios, as sociedades experimentaram mercados isolados. Mas estes não regulam o conjunto

<sup>1</sup> De fato, o modelo de Jevons é mais fino do que aparenta essa apresentação. Jevons não nega que o trabalho possa aportar uma utilidade positiva, durante um tempo de sua execução, todavia. Ele raciocina em termos de “utilidades marginais”, quer dizer de aportes em termos de utilidades positivas ou negativas (“desutilidades”) da última unidade de um bem qualquer, aqui do trabalho. Com o tempo, por causa da fadiga, a utilidade marginal do trabalho acaba por se tornar negativa, enquanto a utilidade do salário permanece sempre positiva. O equilíbrio é encontrado quando a desutilidade do trabalho é igual à utilidade do salário.

sociale. La société moderne a cette particularité qu'elle est fondée sur le mythe de la capacité du marché à la réguler toute entière. Pour ce faire, il faut, selon Polanyi, poser que, non seulement les biens manufacturés sont des "marchandises" (redevables des "lois du marché"), mais que les facteurs de production eux-mêmes (le travail, la terre et la monnaie) le sont. Or, nous dit-il, ces biens ne sont pas produits pour le marché. Le travail, notamment, n'est qu'un autre nom pour désigner la vie des gens du peuple. On traite ainsi comme marchandise, ce qui n'en est pas, car n'a pas été "produit" en vue du marché. Cette perversion du marché auto-régulateur est pour lui profondément destructrice du lien social. C'est pourquoi, toujours selon ses analyses, les sociétés européennes se seraient dotées à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, de dispositifs d' "auto-protection" contre l'omnipotence du marché. Pourtant, ce que ne dit pas Polanyi, car il écrit à la fin des années 1930, avant le développement du capitalisme mondialisé, cette tendance à l'expansion des relations marchandes, aux dépens d'autres formes de régulation de la vie sociale, s'est poursuivie et approfondie, si on regarde les choses à l'échelle mondiale.

La critique de Polanyi vise en particulier l'économie politique de David Ricardo (1821/1971), qui incarne ce qu'on appelle en France dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle la "pensée manchesterienne". Des auteurs, comme Ricardo ou McCulloch (1828) pensent l'économie du point de vue du producteur, c'est-à-dire de l'entrepreneur capitaliste. Celui-ci "produit" des biens qu'il met en vente sur le marché. Pour les produire, il achète sur le marché ses "consommations intermédiaires", pour employer la terminologie moderne de la comptabilité nationale (machines, matières premières), et du travail. Le travail devient ainsi un bien comme un autre, mis en concurrence avec les autres "facteurs de production", pour employer une expression, utilisée de façon anachronique par Polanyi pour la pensée économique classique et qui apparaîtra chez les auteurs "néo-classiques".

Les penseurs français de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle se montreront pour la plupart très critiques à l'égard de la conception manchesterienne de l'économie (VATIN, 2005). Je n'évoque pas là les penseurs sociaux que l'on classera, souvent de façon discutable, comme les précurseurs d'une pensée socialiste ou communiste, mais bien les économistes libéraux français. Le ton avait été donné dès 1819 par Sismondi dans ses *Nouveaux principes d'économie politique* (1819/2014). Mais on peut citer tout aussi bien Pellegrino Rossi (1844/1867), le successeur de Jean-Baptiste Say à la chaire d'économie politique du Collège de France, qui se livre en 1844 à une critique virulente d'un texte de MacCulloch, dans lequel celui-ci assimile précisément le travail humain à une marchandise ordinaire :

Ceux qui n'envisagent la science économique que du point de vue des entrepreneurs, et qui ne considèrent que le produit échangeable que chaque entrepreneur peut se procurer, ceux là ne doivent pas en effet apercevoir de différence entre un homme, un bœuf et une machine à vapeur. Il n'est à leurs yeux qu'une seule question qui soit digne d'une attention sérieuse : c'est la question du prix de revient, la question de savoir combien coûte à l'entrepreneur ce qu'il demande à la vapeur, au boeuf, à l'ouvrier (ROSSI, 1867, p.290)

L'esprit de la plupart des économistes français des années 1830-1840, que l'on peut définir comme des "libéraux-sociaux", peut être résumé par une formule souvent reprise, faussement, de l'économiste et moraliste Joseph Droz (1829), selon

da vida social. A sociedade moderna tem esta particularidade de ser fundada sobre o mito da capacidade do mercado regulá-la inteiramente. Para se fazer, é preciso, segundo Polanyi, colocar que não somente os bens manufaturados são “mercadorias” (em dívida com as “leis do mercado”), mas que os fatores de produção, eles mesmos (o trabalho, a terra e a moeda), o são. Ora, nos diz ele, esses bens não são produtos para o mercado. O trabalho, notadamente, é apenas outro nome para designar a vida das pessoas comuns. Tratamos, portanto, como mercadoria isso que não é, porque não era “produto” na visão do mercado. Essa perversão do mercado autorregulador é, para ele, profundamente destrutiva do laço social. Isso porque, sempre segundo suas análises, as sociedades europeias teriam sido dotadas, a partir da metade do séc. XX, de dispositivos de “autoproteção” contra a onipotência do mercado. No entanto, o que Polanyi não diz, porque ele escreve no fim dos anos 1930, antes do desenvolvimento do capitalismo mundializado, é que esta tendência à expansão das relações mercantis, às custas de outras formas de regulação da vida social, prosseguiu e aprofundou, se olharmos as coisas em uma escala mundial.

A crítica de Polanyi visa, em particular, à economia política de David Ricardo (1821/1971), que encarna isso que chamamos na França, na primeira metade do século XIX, de “pensamento manchesteriano”. Autores, como Ricardo ou McCulloch (1828) pensam a economia do ponto de vista do produtor, quer dizer do empreendedor capitalista. Um “produto” de bens que ele põe à venda no mercado. Para produzi-los, ele compra no mercado seus “consumos intermediários”, para empregar a terminologia moderna da contabilidade nacional (máquinas, matérias-primas) e do trabalho. O trabalho se torna assim um bem como os outros, posto em concorrência com os outros “fatores produtivos”, para empregar uma expressão utilizada de maneira anacrônica por Polanyi para o pensamento econômico clássico e que aparece nos autores “neoclássicos”.

Os pensadores franceses da primeira metade do séc. XIX se mostrarão na maior parte bastante críticos a respeito dessas concepções manchesterianas (VATIN, 2005). Não evoco aí os pensadores sociais que classificaremos, frequentemente de maneira discutível, como os precursores de um pensamento socialista ou comunista, mas os economistas liberais franceses. O tom foi dado desde 1819 por Sismondi em seus *Nouveaux principes d'économie politique* (1819/2014). Mas podemos citar também Pellegrino Rossi (1844/1867), o sucessor de Jean-Baptiste Say na cátedra de economia política do Collège de France, que se entrega em 1844 a uma crítica virulenta de um texto de MacCulloch, no qual assimila precisamente o trabalho humano a uma mercadoria ordinária:

Aqueles que só consideram a ciência econômica do ponto de vista dos empresários e que só consideram o produto trocável que cada empresário pode se proporcionar, estes não devem de fato perceber diferença entre um homem, um boi e uma máquina a vapor. Só há a seus olhos uma questão que seja digna de uma atenção séria: é a questão do preço de custo, a questão de saber quanto custa ao empresário isso que ele demanda ao vapor, ao boi, ao operário (ROSSI, 1867, p.290).

O espírito da maior parte dos economistas franceses dos anos 1830-1840, que podemos definir como os “liberais sociais”, pode ser resumido por uma fórmula repetida muitas vezes do economista e moralista Joseph Droz (1829), segundo a

laquelle, pour Ricardo, “les hommes sont faits pour les produits et non les produits pour les hommes”.<sup>2</sup> Parmi ces auteurs, il faut accorder une place particulière à Eugène Buret, auteur, en 1840 d’un mémoire sur *La misère des classes laborieuses* primé par l’Académie des sciences morales et politiques. Il y dénonce avec vigueur la réduction du travail au rang de “chose” induite par le salariat:

L’économie politique n’a vu dans le salaire qu’une valeur d’échange, une marchandise dont le prix, comme celui de toutes les autres, se règle par le rapport de l’offre et de la demande. Suivant cette théorie, le travail est considéré abstraitement comme une chose, et l’économiste qui étudie les variations de l’offre et de la demande, oublie que la vie, la santé, la moralité de plusieurs millions d’hommes sont engagées dans la question... (BURET, 1840, tome 1, p.42).

Finalement, laissé au “libre” jeu des forces du marché, le salariat se ramène ainsi pour Buret à un régime de travail “servil”:

Le travailleur se trouve assimilé par cette doctrine à une chose insensible, à une machine dont on a le droit d’exiger chaque jour plus de précision, plus de travail et plus de produit. La population ouvrière, marchande de travail, est forcément réduite à la plus faible part du produit; nous dirions presque qu’on la déclare exploitable à merci, comme l’était la gent corvéable de la société féodale. La théorie du travail marchandise est-elle autre chose qu’une théorie de servitude déguisée? (BURET, 1840, p.43)

C’est dans ce contexte que le jeune Karl Marx arrive à Paris en 1843. Il n’a pas encore lu l’économie politique et la découvre chez les Français, chez Sismondi, Rossi, et tout particulièrement chez Buret dont il recopie de longues pages dans ses *Manuscrits* de 1844. C’est chez Buret qu’il découvre Ricardo. Et pourtant, il va d’emblée donner raison à Ricardo contre Buret. Buret jugeait la théorie ricardienne cynique, car elle confondait les chapeaux et les hommes. Retournant l’argument, Marx affirme que ce n’est pas la théorie qui est cynique, mais bien la société capitaliste elle-même. C’est pourquoi, la théorie apparemment la plus “cynique” est en fait la plus “scientifique”, celle qui s’approche au mieux de la réalité sociale. En conséquence, Marx va se plonger dans la lecture de Ricardo pour comprendre, et dénoncer en conséquence, les mécanismes de l’exploitation capitaliste. Un siècle plus tard, Polanyi renverse à nouveau la problématique en reprochant à Marx d’être resté trop proche de Ricardo (BURET, p.204). Il en revient alors, sans le savoir, à la critique humaniste du ricardisme qu’avait développée Buret et dont s’était inspiré Marx.

De quoi s’agit-il dans ce débat à trois voix: du statut marchand du travail. Marx pense avoir trouvé, par sa distinction des concepts de “travail” et de “force de travail”, la solution théorique du problème que Buret lui avait légué. Il mit en fait pas moins de vingt ans pour y parvenir, puisque le schéma général de sa solution n’est publié qu’en 1865 dans son article “Salaire, prix et profit”, avant d’être développé dans *Le Capital* en 1867. Sans doute, Buret avait-il raison de nier le caractère marchand du travail. Mais il y a bien une marchandise qui se vend sous le nom de “travail”; c’est la force de travail. L’exploitation capitaliste résulte de ce

<sup>2</sup> On trouve en fait chez Joseph Droz la formule suivante: “Entraîné par ses calculs, il [Ricardo] semble quelquefois oublier les hommes et ne compter que les produits ” (p.75).



qual, para Ricardo: “os homens são feitos pelos produtos e não os produtos pelos homens”.<sup>2</sup> Entre esses autores, é preciso acordar um lugar particular a Eugène Buret, autor, em 1840, de uma dissertação sobre *La misère des classes laborieuses* premiada pela Academia de Ciências Morais e Políticas. Ele denuncia aí, com vigor, a redução do trabalho ao posto de “coisa” induzido pelo assalariado:

A economia política só viu no salário um valor de troca, uma mercadoria em que o preço, como aquele de todas as outras, se regula pela relação de oferta e de demanda. De acordo com essa teoria, o trabalho é considerado abstratamente como uma coisa, e o economista que estuda as variações de oferta e de demanda esquece que a vida, a saúde, a moralidade de milhões de homens estão engajadas na questão... (BURET, 1840, Tomo 1, p.42).

Finalmente, com o “livre” jogo das forças do mercado, o assalariado retorna assim para o que Buret chama de um regime de trabalho “servil”:

O trabalhador se encontra assimilado por esta doutrina a uma coisa insensível, a uma máquina da qual temos o direito de exigir cada dia mais precisão, mais trabalho e mais produção. A população operária, vendedora de trabalho, é forçadamente reduzida à mais débil parte do produto; diríamos quase que a declaramos explorável sem limite,<sup>3</sup> como foram as pessoas sujeitas à corvéia da sociedade feudal. A teoria do trabalho-mercadoria seria uma coisa diferente de teoria da servidão disfarçada? (BURET, 1840, p.43)

É nesse contexto que o jovem Karl Marx chega a Paris em 1843. Ele ainda não leu a economia política e a descobre com os franceses, com Sismondi, Rossi e, bem particularmente, com Buret, de quem ele recopia longas páginas nos seus *Manuscritos* de 1844. É com Buret que ele descobre Ricardo. E, no entanto, ele irá imediatamente dar razão a Ricardo contra Buret. Buret julgava a teoria ricardiana cínica porque ela confundia os chapéus e os homens. Retomando o argumento, Marx afirma que não é a teoria que é cínica, mas precisamente a sociedade capitalista. Por isso, a teoria aparentemente a mais “cínica” é, na verdade, a mais “científica”, aquela que se aproxima mais da realidade social. Em consequência, Marx vai mergulhar na leitura de Ricardo para compreender e denunciar em consequência os mecanismos de exploração capitalista. Um século mais tarde, Polanyi inverte novamente a problemática criticando Marx de ter ficado muito próximo de Ricardo (BURET, p.240). Ele aí retoma então, sem saber, a crítica humanista do ricardismo que desenvolvera Buret e da qual se inspirou Marx.

Do que se trata neste debate a três vozes: do estatuto mercantil do trabalho. Marx pensa ter encontrado a solução teórica do problema que Buret lhe havia legado ao distinguir os conceitos de “trabalho” e de “força de trabalho”. Ele levou não menos de 20 anos para conseguir, uma vez que o plano geral de sua solução é publicado, em 1865, em seu artigo “Salário, preço e lucro”, antes de ser desenvolvido em *O Capital*, em 1867. Sem dúvida, Buret tinha razão em negar o caráter mercantil do trabalho. Mas há certamente uma mercadoria que se vende sob o nome de “trabalho”; é a força de trabalho. A exploração capitalista resulta desse mercado

<sup>2</sup> Encontramos em Joseph Droz a seguinte fórmula: “Entretido por seus cálculos, ele parece algumas vezes esquecer os homens e contar apenas os produtos” (p.75).

<sup>3</sup> N.T.: O autor faz referência aqui à expressão francesa “corvéable à merci”.

marché pervers, puisque la valeur de la force de travail est inférieure à la valeur qu'elle peut produire. La différence entre ces deux valeurs est ce que Marx nomme la "plus-value", qui est à l'origine du profit capitaliste. La critique de Polanyi consiste à dire qu'avec ce concept, Marx a subrepticement réintroduit une conception marchande du travail, qu'il est donc resté prisonnier du schéma de Ricardo. A certains égards, Polanyi avait vu juste. En effet, le concept de "force de travail" fait florès chez les économistes libéraux français de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ceux qui, comme Clément Colson (1901) par exemple, sont à l'orée de la reformulation de la théorie économique par les "néo-classiques". Les économistes libéraux avaient eux-mêmes quelque difficulté avec le concept de travail-marchandise. Que désigne-t-on en effet par "travail": l'œuvre accomplie ou l'effort fait pour l'accomplir? Le concept de travail est en français particulièrement ambigu, comme l'avait montré l'ingénieur Charles Augustin Coulomb en 1799 dans un texte connu sous le titre apocryphe de *Mémoire sur la force des hommes*: "Il y a deux choses à distinguer dans le travail des hommes ou des animaux: l'effet que peut produire l'emploi de leurs forces appliquées à une machine, et la fatigue qu'ils peuvent éprouver en produisant cet effet" (1799/1821, p.256). Bien des débats économiques du XIX<sup>e</sup> siècle sont en fait pollués par cette ambivalence du terme travail.

Avec le concept de "force de travail", Marx venait habilement de déjouer l'ambiguïté. Il n'est donc pas étonnant que les libéraux se soient saisis de ce concept, qui leur permettait de penser le salariat. Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, en effet, les économistes libéraux français avaient échoué, pour des raisons idéologiques, à penser l'institution salariale, qui repose sur un principe de soumission du travailleur à son employeur, c'est-à-dire sur une chosification du travail. C'est bien pour cela qu'au nom d'une morale kantienne Rossi récusait la théorie de MacCulloch. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle est marquée par ce que j'ai appelé un "renoncement libéral", qui se traduit par la reconnaissance de la subordination du travailleur dans le temps et l'espace du travail (VATIN; PILLON, 2002/2007). Le concept de "contrat de travail" est né en 1898 en France de cette reconnaissance par les juristes du principe de subordination. Comme l'avait bien dit Marx, l'employeur n'achète qu'une "potentialité" de travail ("capacité" ou "force" de travail). Il appartient à l'employeur de transformer cette potentialité en travail accompli. Il faut bien qu'il dispose pour cela d'un pouvoir (subordination) sur le travailleur, pendant le temps où celui-ci a loué ses capacités, afin de lui faire accomplir le travail qu'il s'est engagé à fournir, en qualité et en quantité.

Je ne traiterai pas ici l'importance de cette conceptualisation pour la dynamique des relations salariales au XX<sup>e</sup> siècle; j'en resterai au niveau de la théorie économique proprement dite. La théorie de Marx, d'un côté, la "révolution néoclassique" dans l'économie libérale, de l'autre, convergent d'une certaine manière pour clore un débat théorique qui avait dominé la pensée socioéconomique du XIX<sup>e</sup> siècle: la question des relations entre les concepts de marché et de travail. Le modèle néoclassique walrassien se débarrasse en effet radicalement de la question du travail. Toute l'économie se ramène à une figure du marché, qui n'est plus, comme chez Smith, régulé par le travail. S'y affrontent les offres et les demandes de *n* biens, dont les biens de production et, parmi eux, le travail, ou, plutôt, les variétés de travail selon les qualifications exigées des travailleurs. Ce modèle est statique.

perverso, uma vez que o valor da força de trabalho é inferior ao valor que ela pode produzir. A diferença entre esses dois valores é o que Marx nomeia de “mais-valia” e que está na origem do lucro capitalista. A crítica de Polanyi consiste em dizer que, com esse conceito, Marx sub-repticiamente reintroduziu uma concepção mercantil do trabalho, que ele, portanto, manteve-se prisioneiro do esquema de Ricardo. Em alguns aspectos, Polanyi estava certo. Com efeito, o conceito de “força de trabalho” floresceu com os economistas liberais franceses do final do século XIX, aqueles que, como Clément Colson (1901), estão nas premissas da reformulação da teoria econômica para os “neoclássicos”. Os próprios economistas liberais tiveram alguma dificuldade com o conceito de trabalho-mercadoria. O que designamos de fato por “trabalho”: a obra realizada ou o esforço feito para realizá-la? O conceito de trabalho é particularmente ambíguo em francês, como foi mostrado pelo engenheiro Charles Augustin de Coulomb, em 1799, em um texto conhecido sob o título apócrifo de *Mémoire sur la force des hommes*: “Há duas coisas a distinguir no trabalho dos homens ou dos animais: o efeito que pode produzir o emprego de suas forças aplicadas a uma máquina, e a fadiga que pode experimentar na produção desse efeito” (1799/1821, p.256). Muitos debates econômicos do século XIX estão de fato contaminados pela ambivalência do termo trabalho.

Com o conceito de “força de trabalho”, Marx vinha habilmente desfazendo a ambiguidade. Portanto, não é surpreendente que os liberais tenham se apoderado desse conceito, que os permitiram pensar o assalariado. Ao longo do século XIX, na verdade, os economistas liberais franceses tinham fracassado, por razões ideológicas, em pensar a instituição salarial que repousa sob um princípio de submissão do trabalhador ao seu empregador, ou seja, sob uma coisificação do trabalho. É bem por isso que, em nome de uma moral kantiana, Rossi recusaria a teoria de MacCulloch. O fim do século XIX foi marcado pelo que eu chamei de “renúncia liberal”, que se traduz pelo reconhecimento da subordinação do trabalhador no tempo e no espaço de trabalho (VATIN; PILLON, 2002/2007). O conceito de “contrato de trabalho” nasceu, em 1898, na França, do reconhecimento pelos juristas do princípio de subordinação. Como Marx havia dito, o empregador compra apenas uma “potencialidade” de trabalho (“capacidade” ou “força” de trabalho). Cabe ao empregador transformar essa potencialidade em trabalho realizado. É necessário que o empregador disponha, para isso, de um poder de subordinação sobre o trabalhador durante o tempo em que este último aluga suas capacidades, a fim de fazê-lo cumprir o trabalho que assumiu fornecer no tempo combinado e com a qualidade e a quantidade previstas.

Não tratarei aqui da importância dessa conceitualização para a dinâmica das relações salariais no séc. XX para permanecer no nível da teoria econômica propriamente dita. A teoria de Marx, por um lado, e a “revolução neoclássica” na economia liberal, de outro, convergem de certa maneira para fechar um debate teórico que dominou o pensamento socioeconômico do séc. XIX: a questão das relações entre os conceitos de mercado e de trabalho. Toda economia se reduz a uma figura do mercado, que não é mais, como em Smith, regulada pelo trabalho. No mercado se afrontam as ofertas e as demandas de ‘n’ bens, dos quais os bens de produção, e entre eles o trabalho ou as variedades de trabalho segundo as qualificações exigidas dos trabalhadores. Esse modelo é estático. Ele supõe que conheçamos

Il suppose que l'on connaisse la liste des biens et leur disponibilité (rareté) ainsi que les préférences de l'ensemble des acheteurs. Sous cet ensemble de conditions, on peut déterminer un "équilibre général" du marché, c'est-à-dire les quantités vendues de chacun des biens, travail compris, et les prix auxquels ils sont vendus.

Dans un tel modèle, il n'y a aucune raison de consacrer un traitement particulier au travail. Sur le marché des facteurs de production, "travail" et "capital" sont en concurrence, en fonction de leurs productivités respectives, qui correspondent à leurs "utilités" pour l'entrepreneur. Il n'y a pas lieu de conférer un statut particulier au travail dans la théorie économique. C'est une marchandise comme une autre. L'économie se referme sur le marché, qui n'est plus, comme chez Smith, l'espace où se confrontent les travailleurs, où ils échangent leurs produits, lesquels ne sont que les reflets de leurs peines. Le marché est un lieu désincarné où des biens, tout aussi désincarnés, se voient attribués des prix sous la surveillance attentive du "commissaire priseur", sorte de "démon de Maxwell" de la théorie économique moderne.

### **3. L'INVENTION DE LA GESTION OU LA REVANCHE DU TRAVAIL**

Bien sûr, un tel modèle atteint vite ses limites. Il se révèle en effet incapable de penser la production. Les biens sont là, comme par miracle. La théorie économique ne se préoccupe que de leur attribuer un prix; elle ne pense pas leur genèse. Il faut donc bien qu'une autre discipline s'occupe de ce que Marx avait appelé le "laboratoire secret de la production". Ce n'est pas un hasard en ce sens qu'apparaissent les théories de l'organisation du travail, comme celle de Frederick Taylor (1903/1990), au moment même où s'impose la théorie économique néoclassique. Au fil des décennies suivantes se met en place un partage des rôles entre l'économiste et le manager. Au premier l'analyse du marché, au second, celui des processus productifs (LORINO, 1989).

Ceci ramène à ma question première sur la définition de l'économie. Selon le schéma que je viens de tracer ici à grands traits, l'économie se trouve bel et bien rabattue sur le seul espace du marché, comme si le marché était la seule forme de "composition" sociale possible, le seul dispositif permettant d'assurer l'harmonie des parties et la cohérence de l'ensemble. Au vu de ce que j'ai développé au premier paragraphe, cela correspond à une réduction considérable du champ conceptuel de l'économie. Mais on a vu que la théorie économique avait trouvé la parade, en répondant précisément par l'affirmative aux questions suggérées plus haut: oui, en appliquant la théorie du choix rationnel, on peut penser toute organisation sociale sur le modèle du marché. La théorie économique, qui s'est autolimité au modèle du marché, se déclare alors sans limite.

Reste à savoir si "cela marche". Le néo-institutionnalisme économique qui s'est développé depuis les années 1960 a répondu par la négative. Oliver Williamson (1985/1994) a offert un espace de collaboration entre économistes et gestionnaires, en admettant que le marché n'était pas la seule forme de régulation possible des relations sociales, que celles-ci pouvaient être aussi régulées par l'organisation hiérarchisée. C'est un principe de choix rationnel : coûts de transaction *versus* coûts

a lista dos bens e suas disponibilidades (escassez), assim como as preferências do conjunto dos compradores. Sob esse conjunto de condições, pode-se determinar um “equilíbrio geral” do mercado, ou seja, as quantidades vendidas de cada um dos bens, incluindo o trabalho realizado e os preços a que são vendidos.

Em tal modelo, não há nenhuma razão de consagrar um tratamento particular ao trabalho. No mercado os fatores de produção, “trabalho” e “capital”, estão em concorrência, em função de suas respectivas produtividades, que correspondem às suas “utilidades” para o empresário. Não há lugar para conferir um estatuto particular ao trabalho na teoria econômica. É uma mercadoria como uma outra. A economia se reorganiza sobre o mercado que não é mais como em Smith, o espaço onde se confrontam os trabalhadores, onde eles trocam seus produtos, que são apenas o reflexo de suas sentenças. O mercado é um lugar desencarnado onde os bens igualmente desencarnados se veem atribuídos de preços sob a vigilância atenta do “leiloeiro”, um tipo de “demônio de Maxwell” da teoria econômica moderna.

### **3. A INVENÇÃO DA GESTÃO OU A REVANCHE DO TRABALHO**

É claro que tal modelo atingiu os seus limites rapidamente. Ele se revela, de fato, incapaz de pensar a produção. Os bens estão lá, como que por milagre. A teoria econômica apenas se interessa em atribuir-lhes um preço; ela não pensa sua gênese. É preciso, portanto, que outra disciplina se ocupe disso que Marx chamou de “laboratório secreto da produção”. Não é por acaso, nesse sentido, que apareçam as teorias da organização do trabalho, como aquela de Frederick Taylor (1903/1990), no momento mesmo em que se impôs a teoria econômica neoclássica. Nas décadas seguintes, ocorrerá uma divisão de papéis entre o economista e o gestor. Ao primeiro será dada a análise do mercado; ao segundo, aquela dos processos produtivos (LORINO, 1989).

Isso nos leva à nossa primeira pergunta sobre a definição de economia. Segundo o esquema que acabo de traçar aqui em grandes linhas, a economia encontra-se muito bem enquadrada no espaço único do mercado, como se o mercado fosse a única forma de “composição” social possível, o único dispositivo permitindo assegurar a harmonia das partes e a coerência do conjunto. Tendo em vista o que desenvolvi no primeiro parágrafo, isso corresponde a uma redução considerável do campo conceitual da economia. Mas vimos que a teoria econômica encontrou a solução, respondendo precisamente pela afirmativa às questões sugeridas acima: sim, aplicando a teoria da escolha racional, podemos pensar toda a organização social no modelo de mercado. A teoria econômica, que se autolimita ao modelo do mercado, se declara então sem limite.

Certamente, resta saber se “isso funciona”. O neoinstitucionalismo econômico que se desenvolveu após os anos 1960 respondeu pela negativa. Oliver Williamson (1985/1994) ofereceu um espaço de colaboração entre economistas e gestores, admitindo que o mercado não é a única forma de regulação possível das relações sociais, que estas podem ser também reguladas pela organização hierarquizada. É um princípio de escolha racional: custos de transação *versus*

d'organisation qui permet toutefois de passer d'un modèle à l'autre. Mais, depuis beaucoup plus longtemps, la psychosociologie des organisations d'Elton Mayo (1933) avait montré que l'efficacité d'un collectif de travail ne pouvait se réduire à la combinaison des intérêts économiques de ses membres, que d'autres types de liens entre les hommes que les relations marchandes, et, d'autres types d'attentes que le gain économique, étaient à l'œuvre. Depuis Auguste Comte, les sociologues savaient bien tout cela. Mais maintenant, c'étaient les industriels eux-mêmes qui se revendiquaient d'un tel type de doctrines, non par philanthropie mais en raison du soin qu'ils portaient à leurs intérêts.

Je ne vais pas présenter ici l'ensemble des courants d'organisation du travail, de psychosociologie ou de management qui se sont développés depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. J'entends seulement souligner que la question du travail, mise à la porte par la théorie économique, se réintroduit par la fenêtre de la gestion. La théorie du marché n'apparaît plus auto-suffisante. Elle ne permet pas de comprendre comment les biens sont produits. L'économique retrouve alors un épaisseur, par delà le marché, *en deçà du marché*. Cette thèse a notamment été développée par un courant hétérodoxe français sous le nom d' "économie des conventions" (ORLÉAN, 1994/2004). Pour ces auteurs, la théorie néoclassique suppose résolus les problèmes qu'elle prétend traiter. Pour que les échanges soient possibles, il faut qu'existe un monde commun: une connaissance des biens présents sur le marché ("hypothèse de nomenclature"), un jugement commun sur leurs "qualités", une capacité des acteurs du marché à se mettre d'accord entre personnes ("confiance"). Ces auteurs ne faisaient là que reprendre la critique développée par Marx du "fétichisme de la marchandise". Derrière les apparentes relations entre les choses qui se jouent sur le marché, il s'agit bien de relations entre les hommes.

La sociologie aurait dû être particulièrement bien équipée pour penser ces questions. Mais, très largement, elle a abandonné la réflexion sur les questions économiques et notamment la production de valeur. En France, économistes et sociologues du travail discutaient abondamment dans les années 1960, avant que se développent les sciences de gestion. A partir du début des années 1980, on a assisté à un retrait des sociologues du travail français des questions liées à l'organisation industrielle, en partie parce qu'ils sont alors mobilisés par les problèmes du chômage et de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui dominent le débat public de l'époque, en partie parce qu'ils renoncent, dans ces mêmes années, comme l'ensemble des spécialistes français de sciences sociales, au cadre marxiste d'analyse qui dominait précédemment chez la plupart d'entre eux. Or, le marxisme conférait aux sociologues une certaine culture économique, qui a disparu avec lui. Le plus souvent, la décline du marxisme a profité au développement de problématiques interactionnistes importées d'Amérique, qui, malheureusement, dans beaucoup d'études ont généré des descriptions plates des représentations professionnelles, qui ne font que traduire le discours des acteurs concernés.

Le retour, depuis une dizaine d'années, d'un courant de sociologie économique a toutefois modifié la donne (STEINER; VATIN, 2013). Je conclurai cet exposé sur ce point en livrant la problématique que j'essaye personnellement de développer en la matière.

custos de organização que permitem, não obstante, passar de um modelo ao outro. Mas, depois de muito tempo, a psicossociologia das organizações de Elton Mayo mostrou que a eficácia de um coletivo de trabalho não podia se reduzir à combinação dos interesses econômicos de seus membros, que outros tipos de laços entre os homens, que não as relações mercantis e outros tipos de expectativas de ganho econômico, estavam em marcha. Desde Auguste Comte, os sociólogos sabem de tudo isso. Mas agora eram os próprios industriais que reivindicavam um tal tipo de doutrina, não por filantropia, mas em razão do cuidado que eles dirigiam a seus interesses.

Certamente não irei desenvolver o conjunto das correntes de organização do trabalho, de psicossociologia ou de gerenciamento que se desenvolveram desde o início do séc. XX. Pretendo somente sublinhar aqui que a questão do trabalho, colocada na porta pela teoria econômica, se reintroduz pela janela da gestão. A teoria do mercado não aparece mais autossuficiente. Ela não permite compreender como os bens são produzidos. O econômico encontra então uma densidade, para além do mercado, *abaixo do mercado*. Esta tese foi especialmente desenvolvida por uma corrente heterodoxa francesa sob o nome de “economia das convenções” (ORLÉAN, 1994/2004). Para esses autores, a teoria neoclássica supõe resolvidos os problemas que ela pretende tratar. Para que as trocas sejam possíveis, é preciso que exista um mundo comum: um conhecimento dos bens presentes no mercado (“hipótese de nomenclatura”), um julgamento comum sobre suas “qualidades”, uma capacidade dos atores do mercado de se colocarem de acordo entre as pessoas (“confiança”). Esses autores apenas retomavam a crítica desenvolvida por Marx do “fetichismo da mercadoria”. Por trás das aparentes relações entre as coisas que se jogam sobre o mercado, trata-se de relações entre os homens.

A sociologia deveria ter sido particularmente bem equipada para pensar essas questões. Mas, em grande parte, ela abandonou a reflexão sobre as questões econômicas, incluindo a produção de valor. Economistas e sociólogos do trabalho discutiram amplamente, na França, na década de 1960, antes de desenvolver as ciências de gestão. Desde o início de 1980, assistimos a uma retirada dos sociólogos do trabalho franceses na discussão de questões relacionados à organização industrial, em parte porque eles são mobilizados pelos problemas do desemprego e da inserção social e profissionalização dos jovens que dominam então o debate público, em parte porque eles renunciam, nestes mesmos anos, como o conjunto dos especialistas franceses das ciências sociais, ao quadro marxista de análise que dominava anteriormente entre eles. Ora, o marxismo conferia aos sociólogos certa cultura econômica, que desapareceu com ele. Frequentemente o descrédito do marxismo aproveitou de problemáticas interacionistas importadas da América que, infelizmente, em muitos dos estudos, se traduzem por descrições rasas das representações profissionais que apenas traduzem o discurso dos atores concernidos.

O retorno, após décadas, de uma corrente de sociologia econômica, no entanto, modificou a situação (STEINER; VATIN, 2013). Concluirei a apresentação sobre essa questão trazendo a problemática que tentei pessoalmente desenvolver nessa área.

## 4. REPENSER LE TRAVAIL ET LA VALEUR

On peut, pour ce propos, repartir de Marx en rappelant trois des dimensions essentielles de sa “critique de l'économie politique”, déjà plus ou moins évoquées au cours de cet exposé:

1. La critique du “fétichisme de la marchandise”, qui fait passer les rapports entre les hommes pour des rapports entre les choses;
2. La critique de la définition marchande du travail qu'il hérite de Buret, même si, peut-être, comme le lui a reproché Polanyi, il retombe dans un travers similaire avec le concept de “force de travail”;
3. La critique d'une réduction de l'économique au seul espace du marché, en pénétrant le “laboratoire secret de la production”.

Ces trois dimensions de la critique de Marx convergent dans sa théorie de la valeur-travail. Avant d'être présentées au marché, les marchandises doivent être produites et elles sont, d'après Marx qui suit ici Adam Smith de près, le produit du travail. Mais là où Smith fermait la boucle en définissant le travail par le marché (voir *supra*), Marx, qui s'appuie sur la critique ricardienne de Smith, pense le travail comme antérieur au marché.

Pourtant la solution de Marx reste insatisfaisante logiquement et, de plus, de moins en moins heuristique dans le contexte du “développement des forces productives”, qu'il avait lui-même annoncé. Pour construire la valeur-travail, il lui faut en effet, selon ses propres termes, réduire les “travaux concrets” en une mesure homogène de “travail abstrait”, mesurant la “simple dépense de force”. Or, comment fonder cette norme abstraite, si ce n'est par le marché ? L'analyse du texte de Marx permet de montrer qu'il suit en fait Smith de près, quand il envisage, par exemple, la “réduction du travail complexe en travail simple”. Ce n'est plus la “dépense de force” qui est mesurée là, mais bien le produit de cette force. Cette réduction est possible chez Smith, parce que celui-ci raisonne dans un espace marchand où les travailleurs confrontent leurs activités respectives. Rien ne dit que la mesure du travail, telle qu'elle se joue dans la confrontation smithienne des travailleurs, soit le temps. Mais, si ce n'est pas le marché, quel est l'opérateur d'homogénéisation du travail à l'œuvre chez Marx ?<sup>3</sup> De plus, par sa définition du travail abstrait, Marx est amené à adhérer de fait à la définition puritaine du travail comme dépense, qui était celle de Smith, et qu'il récusait philosophiquement.

C'est donc un autre Marx que je propose de suivre. Pas le théoricien du travail abstrait, mais au contraire, celui qui, dans le chapitre sur la “production de valeur d'usage”, insiste sur le caractère premier de l'étude des travaux concrets et annonce la problématique d'anthropologie technique d'André Leroi-Gourhan (1964/1988), mais aussi les observations concrètes des sociologues du travail, qui se sont attachés à décrire les modalités effectives de l'organisation industrielle, dans sa variété et sa complexité. La question est alors de “tenir ensemble” cette approche descriptive, attentive à la singularité des travaux, et le questionnement

<sup>3</sup> Le problème ne se pose pas en ces termes chez Ricardo. Car, à la différence de Smith et de Marx, Ricardo ne pose pas la “valeur-travail” comme une ontologie.



## 4. REPENSAR O TRABALHO E O VALOR

Podemos, a este propósito, começar novamente de Marx recordando três das distinções essenciais de sua “crítica da economia política”, já mais ou menos evocadas no curso desta exposição:

1. A crítica do “fetichismo da mercadoria”, que faz as relações entre os homens passar para relações entre coisas;
2. A crítica da definição mercantil do trabalho que ele herda de Buret, embora, talvez, como Polanyi o recriminou, ele recaia num defeito similar com o conceito de “força de trabalho”;
3. A crítica de uma redução da economia ao único espaço do mercado, penetrando o “laboratório secreto da produção”.

Essas três dimensões da crítica de Marx convergem em sua teoria do valor-trabalho. Antes de serem apresentadas ao mercado, as mercadorias devem ser produzidas e elas são, de acordo com Marx, que segue aqui Adam Smith de perto, o produto do trabalho.

No entanto, a solução de Marx continua a ser insatisfatória logicamente e, além disso, cada vez menos heurística no contexto de “desenvolvimento das forças produtivas” que ele mesmo anunciou. Para construir o valor-trabalho, ele deve, de fato, segundo seus próprios termos, reduzir os “trabalhos concretos”, em uma medida homogênea de “trabalho abstrato”, medindo o “mero dispêndio de força”. Ora, como fundar esta norma abstrata, senão pelo mercado? A análise do texto de Marx permite mostrar que ele segue de fato Smith de perto, quando ele considera, por exemplo, a “redução do trabalho complexo em trabalho simples”. Já não é o “dispêndio de força” que é medido aqui, mas o produto dessa força. Essa redução é possível em Smith porque ele raciocina em um espaço de mercado onde os trabalhadores confrontam suas respectivas atividades. Nada diz que a medida do trabalho, tal como se encontra na confrontação smithiana dos trabalhadores, seja o tempo. Mas, se não é o mercado, qual é o operador de homogeneização do trabalho na obra de Marx?<sup>4</sup> No mais, por sua definição do trabalho abstrato, Marx é levado a aderir efetivamente à definição puritana do trabalho como dispêndio, que era a de Smith e que ele recusou filosoficamente.

É então um outro Marx que proponho seguir. Não o teórico do trabalho abstrato, mas, ao contrário, aquele que, no capítulo sobre a “produção do valor de uso”, insiste sobre o caráter primeiro do estudo dos trabalhos concretos e anuncia a problemática da ontologia técnica de André Leroi-Gourhan (1964/1988), mas também as observações concretas dos sociólogos do trabalho, que se ligam em descrever as modalidades efetivas da organização industrial, em sua variedade e complexidade. A questão é então “manter junta” essa aproximação descritiva, atenta à singularidade dos trabalhos, e o questionamento econômico, que desemboca sobre a noção de “valor”, a pretensão universal, e, de fato, sobre a métrica homogênea que constitui o preço de mercado.

<sup>4</sup> O problema não se coloca nesses termos em Ricardo. Porque, ao contrário de Smith e Marx, Ricardo não coloca o “valor do trabalho” como uma ontologia.

économique, qui débouche sur la notion de “valeur” à prétention universelle, et, de fait, sur la métrique homogène que constitue le prix marchand.

C’est à ce projet que je me suis attelé depuis quelques années avec un petit groupe de travail (VATIN, 2013). Il s’agit d’articuler une problématique de sociologie du travail et une problématique de sociologie économique en tentant de saisir le processus de création de valeur dans l’activité productive. Pour cela, nous nous sommes attachés principalement à l’analyse des dispositifs de mesure que comporte toute activité de travail, en considérant, *a contrario* du modèle walrassien, que quand un bien arrive sur le marché, il est déjà lesté de ces mesures qui conditionnent la réalisation sur le marché d’une valeur marchande ou prix. Ces mesures portent sur le travail, mais aussi sur les produits intermédiaires créés dans le cours de l’action. S’intéresser à ces métrologies ne conduit pas à adopter un réductionnisme visant à tout ramener à une mesure homogène en travail, selon la démarche de l’économie classique et marxiste. Il n’y a pas d’homogénéité dans ces mesures, dont certaines sont institutionnalisées dans l’organisation, et dont, d’autres, sont, le produit indigène de l’activité des travailleurs. Elles font l’objet d’un débat de valeur permanent et ne peuvent donc être saisies que par l’enquête singulière dans des espaces de travail singuliers, selon les méthodes du sociologue. Enfin, ces mesures anté-marchandes de l’activité ne convergent pas vers la valeur marchande selon un processus unidirectionnel, car elles sont aussi nourries par les informations produites par le marché, ce qui nécessite une approche dialectique.

Par cette démarche, dont la présentation reste ici très programmatique, on redéfinit donc l’espace de l’économie en sortant cette catégorie de son carcan marchand. Mais, parallèlement, on invite à un réinvestissement de la notion de travail que les sociologues français ont eu tendance à perdre de vue en focalisant leur questionnement sur les problèmes de l’emploi. Il s’agit donc aussi de redonner à la notion de travail sa signification productive en s’intéressant aux multiples et complexes modalités par lesquels celui-ci “produit”, c’est-à-dire modifie l’état du monde en générant, notamment, ce que les économistes saisissent comme de la valeur marchande.

É neste projeto que estou engajado há alguns anos com um pequeno grupo de trabalho (VATIN, 2013). Trata de articular uma problemática de sociologia do trabalho e uma problemática de sociologia econômica na tentativa de compreender o processo de criação de valor em atividade produtiva. Para isso, nos concentramos principalmente em dispositivos de medição que comportam toda atividade de trabalho, considerando, ao contrário do modelo walrasiano que, quando um bem chega ao mercado, já é lastreado destas medidas que condicionam a realização sobre o mercado de um valor de mercado ou preço. Essas medidas se sustentam sobre o trabalho, mas também sobre os produtos intermediários criados no curso da ação. Interessar-se por essas metrologias não conduz a adotar um reducionismo visando reduzir tudo a uma medida homogênea em trabalho, segundo a *démarche* de economia clássica e marxista. Não há homogeneidade nessas medidas, algumas das quais são institucionalizadas na organização e outras que são produto nativo da atividade dos trabalhadores. Elas são objeto de um debate de valor permanente e só podem portanto se inscrever por enquete singular em espaços de trabalho singulares, segundo os métodos do sociólogo. Enfim, as medidas antimerchantis da atividade não convergem sobre o valor do mercado seguindo um processo unidirecional, porque elas são também nutridas pelas informações produzidas pelo mercado, o que exige uma abordagem dialética.

Através dessa *démarche*, cuja apresentação ficou bastante programática, redefinimos então o espaço da economia retirando essa categoria de sua camisa de força mercantil. Mas, paralelamente, convidamos a um reinvestimento da noção de trabalho que os sociólogos franceses tiveram a tendência a perder de vista, focalizando seus questionamentos sobre os problemas do emprego. Trata-se assim também de dar de novo à noção de trabalho sua significação produtiva interessando-nos pelas múltiplas e complexas modalidades pelas quais o trabalho “produz”, quer dizer, modifica o estado do mundo em geral, especialmente o que os economistas entendem como valor econômico.

## REFERÊNCIAS / BIBLIOGRAPHIE

BURET, Eugène. **De la misère des classes laborieuses en France et en Angleterre**. Paris: Paulin, 1840.

COLSON, Clément. **Cours d'économie politique**. Paris: Gauthier-Villars, 1901. (Tome 1).

CONDILLAC, Etienne Bonnot de. **Dictionnaire des synonymes** (posthume). Paris: Vrin, 2012.

COULOMB, Charles Augustin. “Résultat de plusieurs expériences destinées à déterminer la quantité d'action que les hommes peuvent produire par leur travail journalier, suivant les différentes manières dont ils emploient leur forces”, **Histoire de l'Académie des sciences**, 1799, repris in COULOMB, Charles Augustin. **Théorie des machines simples**. Paris: Bachelier, 1821.

DROZ, Joseph. **Economie politique ou principes de la science des richesses**. Paris: Renouard, 1829.

- ELSTER, Jon. **Leibniz et la formation de l'esprit capitaliste**. Paris: Aubier, 1992.
- JEVONS, William Stanley. **Théorie de l'économie politique**. Paris: Giard et Brière, 1909 [1871].
- LEROI-GOURHAN, André. **Le geste et la parole**. Paris: Albin Michel, 1988-89 [1964-65]. (2 v.).
- LORINO, Philippe. **L'économiste et le manager**. Paris: La Découverte, 1989.
- MACH, Ernst. **La mécanique**: Exposé historique et critique de son développement. Paris: Gabey, 1987 [1883].
- MARX, Karl. **Manuscrits de 1844**. Paris: GF-Flammarion, 1996.
- \_\_\_\_\_. "Salaire, prix et profit". In: \_\_\_\_\_. **Œuvres**, Economie. Paris: Gallimard, 1965. p.473-533. (Tome 1).
- \_\_\_\_\_. Le Capital, livre 1. In: \_\_\_\_\_. **Œuvres**, Economie. Paris: Gallimard, 1965. p.535-1792. (Tome 1).
- MAYO, Elton. **The Human Problems of an Industrialised Civilisation**. New York: Macmillan, 1933.
- MCCULLOCH, John Ramsay. Introductory discourse, notes, and supplemental dissertations. In: SMITH, Adam. **An Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations with a life of the authors**. Edinburgh: [s.n.], 1828. (4 volumes, v.4, p.73-80).
- ORLÉAN, André (dir.). **Analyse économique des conventions**. 2.ed. Paris: Puf, 2004 [1994].
- POLANYI, Karl. **La grande transformation**. Paris: Gallimard, 1983 [1944].
- RICARDO, David. **Des principes de l'économie politique et de l'impôt**. Traduction d'après la 3<sup>ème</sup> édition anglaise. Paris: Flammarion, 1971 [1821].
- ROSSI, Pellegrino. "De la méthode en économie politique. De la nature et définition du travail". In: \_\_\_\_\_. **Mélanges d'économie politique**. Paris: Guillaumin, 1867 [1844].
- SISMONDI, Jean Simonde de. **Nouveaux principes d'économie politique**: ou de la richesse dans ses rapports avec la population. Paris: Economica, 2014 [1819]. (Réédition à paraître in Œuvres économiques complètes, tome 5, Paris, 1819)
- SMITH, Adam. **Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations**. Paris: Garnier-Flammarion, 1991 [1776].
- STEINER, Philippe; VATIN, François (dir.). **Traité de sociologie économique**. 2<sup>ème</sup> édition enrichie. Paris: Puf, 2013.
- TAYLOR, Frederick. "Shop Management" (1903). Traduction française in: VATIN, François. **Organisation du travail et direction des entreprises**. Paris: éditions d'organisation, 1990.
- VATIN, François. "Le travail, la servitude et la vie". In: \_\_\_\_\_. **Trois essais sur la genèse de la pensée sociologique**. Paris: La Découverte, 2005.
- VATIN, François (dir.). **Evaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure**. 2<sup>ème</sup> édition enrichie. Toulouse: Presses du Mirail, 2013.

VATIN, François; PILLON, Thierry. "Retour sur la question salariale. Actualité d'un vieux problème." **Sociologia del Lavoro**, n.85, 2002. Repris in : VATIN, François (dir.). **Le salariat**. Théorie, histoire et formes. Paris: La Dispute, 2007.

WILLIAMSON, Oliver. **Les institutions de l'économie**. Paris: InterEditions, 1994 [1985].

Data da submissão: 19/01/2014

Data da aprovação: 19/04/2014



# A FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES DA INDÚSTRIA AUTOMOBILÍSTICA DA ARGENTINA ENTRE 1952 E 1976

## *La formación y las calificaciones laborales de los obreros automotrices argentinos entre 1952 y 1976*

HARARI, Ianina<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo, tentamos reconstruir a tendência traçada pelas qualificações exigidas para as diferentes tarefas dentro das fábricas automotivas argentinas entre 1952 e 1976. A partir da descrição das alterações que sofreu o processo de trabalho, analisamos a evolução das qualificações dos trabalhadores e procuramos verificar como se deu a formação da força de trabalho na indústria. Acreditamos que, dadas as características do processo de trabalho, havia um núcleo de trabalhadores que necessitavam de qualificação superior e que esta foi adquirida, principalmente através das escolas técnicas, embora também se formassem nos próprios locais de trabalho e/ou através do exercício de uma dada profissão.

**Palavras-chave:** Trabalho; Qualificações; Indústria automotiva da Argentina.

### ABSTRACT

In this article we reconstruct the trend outlined by the required qualifications in the different tasks within the automobile factories between 1952 and 1976. We start with the description of the changes of the labor process, in order to analyze the evolution of skills. We also study how the labor force was formed. We believe that given the nature of the labor process, there was a core of workers that required higher qualifications, which acquired mainly through technical schools, but could do so at their workplaces through the exercise of a trade.

**Keywords:** Work; Qualifications; Argentina's automotive industry.

---

<sup>1</sup> Doutora em História, Pesquisadora do Instituto de Investigaciones Gino Germani/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (IGG/CONICET), Docente da Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL/UBA) E-mail: <ianinaharari@yahoo.com.ar>.

En 1952, el gobierno peronista crea Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado, en la cual comienza a fabricar automóviles. Dada la poca expansión de la producción automotriz en Argentina, la empresa se enfrentó al desafío de conformar la fuerza de trabajo necesaria para desarrollar su actividad. Las empresas que se insertaron en la rama en lo sucesivo, contarían con los trabajadores formados en IAME, pero debían incrementar su plantel que, por otra parte, no requería las mismas calificaciones que los obreros formados en la fábrica estatal.

En este artículo analizamos la evolución de las calificaciones de los obreros automotrices argentinos entre 1952 y 1976. A partir de la descripción de los cambios que ha sufrido el proceso de trabajo, intentaremos mostrar que los trabajadores automotrices han atravesado por un proceso de descalificación. Para ello distinguiremos tres períodos, signados por las principales modificaciones en la organización laboral. Consideramos que dadas las características del proceso de trabajo, existía un núcleo de obreros que requerían de calificaciones elevadas, las cuales adquirirían principalmente mediante las escuelas técnicas, aunque también podían hacerlo en sus lugares de trabajo a través del ejercicio de un oficio.

En las fábricas automotrices regían dos procesos de trabajo principales. Uno en las secciones del armado del vehículo, aquellas propias de la actividad terminal, y otro en la producción de piezas, propias de la actividad autopartista. A lo largo del período, las secciones propias de la terminal se organizan como manufacturas. En la etapa manufacturera la producción se organiza a partir de la fragmentación de operaciones manuales. Cuando en este régimen de trabajo se incorpora en forma parcial determinada maquinaria, hablamos de manufactura moderna. En cambio, en las secciones de producción de piezas, rige la gran industria. En este régimen, el trabajo se ha mecanizado y se ha constituido un sistema de máquinas. En esta etapa las máquinas no aparecen como elementos aislados del proceso productivo, tal como ocurría durante la manufactura moderna, sino que representan una base técnica unificada.

Dentro de cada uno de estos regímenes de trabajo, la descalificación opera mediante diferentes mecanismos: la división del trabajo y la mecanización. El primero de ellos, es propio de la transformación que el capital realiza del trabajo artesanal y que da lugar a la aparición de la manufactura. Esta división del trabajo puede darse de dos maneras: fragmentado tareas de un mismo oficio o haciendo que un artesano se especialice en un sólo trabajo dentro de su especialidad. En cualquiera de los dos casos, el trabajo del obrero se simplifica. El segundo, constituye la base de la gran industria. En ella, la descalificación actúa por medio de la objetivación del trabajo y el traspaso de los saberes y destrezas del obrero a la máquina. Así, las calificaciones de los trabajadores tienden a igualarse hacia abajo. A su vez, se crea una capa de trabajadores técnicos que se encargan de la reparación de la máquina, pero que son numéricamente inferiores.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> El problema de las calificaciones ha dado lugar a varios estudios dentro del marxismo entre los que se destaca el trabajo de Braverman, quien asocia la descalificación a los principios tayloristas. Correctamente prueba cómo incluso ocupaciones que aparecían como muy calificadas, también fueron siendo descalificadas con la división del trabajo, como el caso de tareas administrativas. El problema que aparece es que Braverman asocia la tendencia a la descalificación exclusivamente con la división del trabajo. Si bien en la manufactura la descalificación opera mediante la fragmentación de operaciones, en el período de gran industria esta tendencia actúa mediante la mecanización. Es decir, bajo el capitalismo la descalificación del trabajo no se produce sólo como efecto de la división del trabajo. Cf. Braverman (1980).



Las calificaciones de los obreros automotrices han sido analizadas en un estudio sobre la sobrepoblación relativa de Nun, quien ha observado los casos de trabajadores despedidos de cuatro empresas automotrices – Fiat, Chrysler, General Motors y Mercedes Benz – entre 1965 y 1968 (NUN, 1989). Sobre una muestra de los cesanteados, Nun deduce que, entre ellos, tienen más peso los trabajadores descalificados. El autor toma el nivel educativo como indicador de “calificación”. Creemos que para completar el análisis de las calificaciones podrían incorporarse variables como la fuerza física o el tiempo de aprendizaje de una tarea dentro de la fábrica. En este sentido, resulta llamativo que el autor concluye de su estudio que una gran proporción de los llamados “descalificados”, luego de ser despedidos de la fábrica monta un taller de reparación de autos por cuenta propia. Para que esto fuera posible, ese trabajador debía poseer alguna calificación, es decir algún conocimiento que le permitiera ofrecer estos servicios.

Por otro lado, se han analizado las calificaciones de los mecánicos de IKA. Brennan señala la existencia de tres tipos de trabajadores (BRENNAN, 1994). Aquellos empleados en la sección de mantenimiento y los matriceros constituían el núcleo de obreros calificados. El trabajo semi-calificado correspondía a los encargados de máquinas que taladraban, amoldaban, perforaban y realizaban otras tareas con componentes mecánicos complicados. Por último, se empleaban fuerza de trabajo no calificada en el armado final y en operaciones simples, como montaje, ajustes, clasificación y demás tareas repetitivas. No obstante, resulta un déficit que el autor no detalle los conocimientos que se requieren en cada caso. Por otro lado, respecto a los operarios de máquinas, no distingue niveles de calificación según el tipo de maquinaria – universal o específica. Además, el autor considera que hasta 1967, las categorías de los semi-calificados y los no calificados estaban poco definidas (GORDILLO, 1992).

## LA MANUFACTURA

En marzo de 1952, el gobierno de Perón crea el Instituto Aeronáutico y Metalúrgico del Estado (IAME) en Córdoba. Las secciones de producción de piezas estaban organizadas por tipo de maquinaria<sup>3</sup> en vez de por piezas, como sucedía en cualquier fábrica automotriz del mundo. Según explica Domingo Bizzi, esto sucedía por el bajo nivel de producción y hacía que la fabricación fuese ineficiente.

Como no era una producción grande, las secciones eran por máquina y no por pieza. Por ejemplo, acá estaban todos los tornos y traían las piezas para tornearse. Acá estaban todas las fresas, todas las rectificadoras, todas las alisadoras. Entonces la pieza iba haciendo un recorrido porque sino sería muy engorroso hacer una línea de producción con tan baja producción. Suponete que tengas que hacerle un agujero, y la rosca se la tenés que hacer a 150 metros, el tiempo que demorás en trasladar eso, es más que el tiempo de elaboración. Después la distancia que había, porque muchas de las piezas que requiere un vehículo, tienen tratamiento térmico. Tratamiento térmico estaba como a seis cuadras de ahí donde se producía. Se iba con un tractorcito y un montón de carritos llenos de piezas. El traslado nomás era más caro que la elaboración de la pieza.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Cf. *Revista Nacional de Aeronáutica*, año XIII, n.134, p.40, mayo 1953.

<sup>4</sup> Entrevista a Domingo Bizzi, op. cit.

La distribución espacial de las secciones, organizada por tipo de maquinaria, queda ilustrada en esta fotografía. Vemos allí que las fresas de IAME se agrupaban todas juntas, conformando la sección que llevaba el nombre de la máquina:<sup>5</sup>

La carrocería comenzaba a fabricarse en la sala de prensas hidráulicas, que moldeaban las piezas de gran volumen del vehículo. Las prensas actuaban con una presión de 2500 toneladas. La chapa de acero se colocaba entre las dos, era apretada entre las formas de ambas y adoptaba cierta curvatura. En un taller contiguo se fabricaban otras piezas de chapa con martillos neumáticos, que son máquinas similares a las prensas, pero que actuaban por aire comprimido y cuya acción se produce mediante un golpe. También se utilizaban martillos neumáticos de menores dimensiones para corregir las imperfecciones de la chapa. Las piezas se colocaban en una estructura especial que las mantenía en su lugar mientras se soldaban. Luego se lijaban las soldaduras y la carrocería entera. Carlos Massera, quien trabajó en la soldadura de carrocerías comenta cómo se realizaba la canaleta que evitaba que el agua de la lluvia se introdujera en el automóvil. En su relato se observa que el proceso de trabajo no se encontraba demasiado estandarizado y que dependía en gran medida de la habilidad de los trabajadores para realizar determinada tarea. Massera incluso llegó a realizar una herramienta específica para efectuar su trabajo:

En el estampado se hacía una gotera, todo encima de las puertas, como una especie de canaleta finita, para recoger el agua del techo para que no se introduzca en el auto. Era una gotera soldada con estaño. Más tarde se la pulía. Mi trabajo consistía en poner acido en el auto, haciéndole la placa de estaño, para después cargar el estaño, como si fuera un revoque, y con un fratacho chiquito [tabla con asa para alisar revoques frescos y con una lámpara de calentamiento, lo íbamos hacer correr el estaño para darle forma. Asimismo, en la parte de arriba se corría el estaño y tapaba, en parte, la canaleta. Entonces, había que ideársela para sacar el estaño, pasándole una manguera de hierro flexible con un cable de acero por dentro y con un motor en la punta. Con la arena se iba raspando el estaño. Pero, yo después me hice unas herramientas.<sup>6</sup>

Después de ser soldada, la carrocería pasaba a los procesos de pintura que comprendían la colocación del antióxido y la pintura misma que se aplicaban mediante sopletes a mano en cabinas especiales. Según relata un cronista de la revista *Velocidad* que en esta época visitó el establecimiento, las partes pequeñas, como el guardabarros, se pintaban automáticamente en unas máquinas continuas.<sup>7</sup> En esta sección se pintaba tanto la carrocería, actividad propia de una planta terminal, como ciertas piezas, cuya elaboración corresponde a una industria autopartista. En este caso, observamos que ambas actividades aparecen combinadas. Sin embargo, la pintura de la carrocería y la de las partes conllevan procesos de trabajo diferentes. En el primer caso, se efectúa manualmente, mientras en el segundo, al menos para las piezas chicas, se realiza mecánicamente, como surge del testimonio del ya citado periodista. El mismo no describe el funcionamiento de la maquinaria que realizaba esta tarea, pero es

<sup>5</sup> Cf. *Revista Nacional de Aeronáutica*, año XIII, n.134, mayo 1953.

<sup>6</sup> Entrevista a Carlos Massera, ex obrero de IAME, IKA y FIAT, realizada por la autora el 23/10/10.

<sup>7</sup> *Revista Velocidad*, Buenos Aires, mayo 1953.

posible suponer que era similar al de los equipos empleados más tarde por IKA, que funcionaban por inmersión, como veremos.

Cabe recordar, en este punto, la distinción entre la herramienta y la máquina para explicar las características del proceso de trabajo de la soldadura y de la pintura a soplete de la carrocería. Ambas son tareas manuales, más allá de que la fuerza motriz pueda ser eléctrica. Lo que debe tenerse en cuenta es que el obrero le imprime el movimiento a la herramienta. Justamente, es el mecanismo transmisor del movimiento lo que diferencia una máquina de una herramienta.

Por otro lado, se armaban los chasis con chapa de acero doblada y soldada eléctricamente. Se les aplicaba las suspensiones, el motor, los conjuntos mecánicos y, por último, la carrocería. Luego se pasaba a la terminación, que consistía en colocar los instrumentos, las instalaciones eléctricas, etc.<sup>8</sup> Esta constituía la línea de montaje, conformada por rieles en los cuales era apoyado el vehículo, que debía ser empujado manualmente, como relataron dos de los entrevistados, Bizzi y Monserrat.<sup>9</sup>

En IAME el proceso de trabajo en el armado final del automóvil se constituía como una manufactura. Es decir que existía una división del trabajo pero no se utilizaba maquinaria. La mecanización estaba ausente incluso en el traslado de los materiales de un puesto a otro. La línea de montaje estaba conformada por rieles que requerían del traslado manual de los carros. En la elaboración de piezas metálicas, en cambio, el proceso de trabajo se encontraba en la fase de gran industria aunque con ciertas particularidades. La primera de ellas consistía en la organización de secciones. Las mismas se organizaban para la producción por lotes y no en serie. Cada sección agrupaba un tipo de maquinaria y en ella se trabajaban diversas piezas para todos los modelos. El operario debía, entonces, preparar la máquina para diversos trabajos. Por esta razón, el tipo de maquinaria que se utilizaba era universal, lo cual permitía mayor versatilidad. Esta organización del trabajo determinaba ciertas características de la fuerza de trabajo formada allí.

La inexistencia de producción automotriz estableció la necesidad de formar trabajadores para las nuevas tareas. Esto se realizaba en la Escuela de Aprendices. Desde 1928 la Fábrica Militar de Aviones había comenzado con cursos para aprendices en materias como dibujo, matemáticas, mecánica y carpintería. En aquel momento la Dirección de Aeronáutica decide iniciar cursos de formación de operarios torneros, rectificadores, fresadores y herramentistas matriceros dada la escasez de fuerza de trabajo especializada.<sup>10</sup>

También ese año, el Ministerio de Guerra autoriza a los alumnos de cuarto año de la Escuela de Artes y Oficios de Córdoba a realizar prácticas en la Fábrica. En 1941 se inicia el primer curso regular y en 1948 se crea la Escuela de Aprendices. En este año, el gobierno de Perón da impulso a la educación técnica como forma de adaptar la enseñanza profesional a las necesidades de la industria, en especial a partir de la sanción del Decreto 9.078/48 que establecía criterios uniformes para

<sup>8</sup> *Revista Nacional de Aeronáutica*, año XIII, n.134, p.40, mayo 1953.

<sup>9</sup> Entrevista a Domingo Bizzi, ex obrero de IAME y FIAT, realizada por la autora el 6/6/2007 y Entrevista a José Monserrat, op. cit.

<sup>10</sup> Cf. DINFIA, *40 años de un ideal argentino*. 10 de octubre de 1927 – 1967, Talleres gráficos de la FMA, Bs. As.-Córdoba, 1967.

este tipo de enseñanza.<sup>11</sup> En 1954 se firma un convenio con la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional,<sup>12</sup> mediante el cual los alumnos pasan a cursar medio turno en la Escuela Fábrica nº23 para las clases teóricas y las clases prácticas se realizaban en la fábrica.<sup>13</sup> La edad de ingreso era entre 13 y 16 años. Para ingresar a la escuela había que pasar un examen de castellano, aritmética y geometría. Las especializaciones que se cursaban eran electricista, montador, motorista y especialista en estructura metálica. Los cursos duraban tres años y el estudiante recibía una beca de m\$ñ 90 durante los primeros dos años y de m\$ñ 150 durante el último. La categoría con la que se egresaba era de operario ayudante.<sup>14</sup> En la escuela se capacitaron a los mecánicos para la producción automotriz. Se enviaban delegaciones a escuelas de artes y oficios de distintas provincias, y se elegían a los cinco mejores alumnos de cada curso para ofrecerles empleo y capacitación en la fábrica.<sup>15</sup>

La escuela funcionaba a doble jornada y estaba integrada a la fábrica. Como cuenta Bizzi, por la mañana se estudiaba en el taller las cuestiones prácticas y por la tarde se recibían las clases en la escuela.<sup>16</sup>

Sin embargo, esta no fue la única vía por la cual se formó a los trabajadores de IAME en los trabajos que se requerían para llevar adelante la producción. Carlos Massera, relata que dada la demanda por parte de la fábrica, los obreros iban a rendir pruebas incluso para oficios en los que no estaban especializados. En su caso, en sus trabajos anteriores se había especializado en carpintería y se presentó como chapista:

Luego, fui a rendir a IAME, donde me hicieron hacer un cucharón de chapa. Yo nunca había trabajado con chapa. Entonces, un muchacho me dice que tenía que golpear con un martillo con plomo para que la chapa no se estire. La chapa se empezó a formar, después con un martillo de pena, que es una punta del martillo, contra una bola de hierro agarrada en una morsa, se le va golpeando todo alrededor para que se vaya cerrando. Así, logré hacer el cucharón.

- ¿Por qué se presentó como chapista si no sabía el oficio?

- Y, porque no había vacantes para carpinteros. Imaginate: Córdoba se lanza a la industria automotriz sin tener técnicos. Entonces, uno iba a rendir de tapicero, de lo que había se rendía. Y se aprendió con una escuela enorme, que preparó gente para las empresas que vinieron después a instalarse en Córdoba.<sup>17</sup>

Los operarios de IAME contaban, dadas las características del proceso de trabajo, con una calificación mayor a la existente en otras plantas automotrices en el mundo, e incluso a las que luego se instalarán en el país. En parte esta característica de los obreros de IAME provenía de haber sido capacitados para la producción aeronáutica.<sup>18</sup>

Pero además, en gran medida se debía a que IAME, producía bajo el régimen de

<sup>11</sup> Cf. Puiggrós y Bernetti (2003) y Ruiz, Muiños, Ruiz y Schoo (2009).

<sup>12</sup> Sobre la CNAOP se puede consultar: Pineau y Dussel (1995).

<sup>13</sup> Cf. Pineau y Dussel (1995, p.82).

<sup>14</sup> Ministerio de Educación de la Nación: **Guía de estudios secundarios, universitarios y especiales**, Bs. As., 1952, p.261.

<sup>15</sup> Entrevista a Monserrat, op. cit.

<sup>16</sup> Entrevista a Domingo Bizzi, op. cit.

<sup>17</sup> Entrevista a Carlos Massera, ex obrero de IAME, IKA y FIAT.

<sup>18</sup> Entrevista a José Monserrat, op. cit.

manufactura con baja división de trabajo. La escala de IAME era más pequeña que otras fábricas, con lo cual la segmentación del trabajo era también menor. De esta forma, sus obreros se encontraban más calificados que sus pares extranjeros. James McCloud, ex gerente de IKA, relata la diferencia que encontraba entre los operarios de IAME y los obreros de Estados Unidos, relacionada con la baja división de tareas existente en la Argentina:

Los operarios eran, en regla general, más calificados que aquellos empleados de una típica fábrica de alta producción en EE.UU. Vi operarios realizando múltiples tareas que, en una típica planta de la UAW-CIO (Unión de Obreros Automotrices – Comité para la organización Industrial, por sus siglas en inglés), requeriría varias calificaciones laborales diferentes.<sup>19</sup>

Esto se debía a que IAME producía bajo el régimen de manufactura. En éste, el trabajo se encuentra fragmentado. La mayor división de tareas permite un incremento de la productividad. A medida que aumenta la producción, mayor será el fraccionamiento de tareas. A su vez, esto implica una simplificación de las operaciones del obrero y una descalificación del mismo, que será mayor cuanto más sencilla y parcelada sea la actividad que realiza. Pero la escala de IAME era más pequeña que la de las fábricas estadounidenses, con lo cual la segmentación del trabajo era también menor. De esta forma, sus obreros se encontraban más calificados que sus pares extranjeros. En última instancia esta diferencia radica en el distinto tamaño de cada unidad productiva. Como mencionamos, el trabajo no era realizado en serie sino por lotes de pieza, tal como estaba organizado el taller previamente para la producción de aviones. Al ser una producción pequeña, cada operario debía determinar cómo elaborar cada pieza en base a los planos de la misma. Su tarea consistía en leer el plano, elegir la herramienta que debía utilizarse y preparar la máquina para ello, como relata Domingo Bizzi:

En la fábrica de aviones, la producción no era en grandes series, no podés producir mil aviones. Podés producir mil autos. Entonces, el proceso productivo ahí era distinto. Porque el obrero allí tenía que hacer, te doy un ejemplo, diez piezas para diez aviones, que se yo, orquillas de tren de aterrizaje. Entonces el obrero le daban el plano de la pieza, en cada proceso, puede ser en el torno, en la fresa, y el obrero tenía que determinar, buscar la herramienta adecuada, poner a punto la máquina para hacer esas diez orquillas.<sup>20</sup>

En algunos casos, debía re elaborar el plano cuando el original provenía de una fábrica extranjera en donde la elaboración de la pieza se realizaba de manera distinta. Como cuenta Bizzi, esto sucedía por ejemplo en la elaboración de algunas piezas de los aviones de modelo francés:

Resulta que allí era una escuela bárbara porque tu trabajo requería de una acumulación de conocimiento bastante importante como ser interpretación de planos e inclusive, en muchos casos, se daba que para ver distintas caras de un plano, se llama rebatimiento de la pieza. Por ejemplo, nosotros en ese tiempo que estaba yo allí,

<sup>19</sup> MC CLOUD, James: **The IKA Story**, edición del autor, 1995, p.19. Traducción propia.

<sup>20</sup> Entrevista a Domingo Bizzi, op. cit.

hacíamos o armábamos muchas piezas, de los aviones, que eran aviones para una sola persona. Como aviones de guerra. Entonces requería un conocimiento muy grande de interpretación de planos, para poder poner a punto la máquina y elaborarla. Porque ese avión era francés, los planos eran franceses y los franceses rebatían distinto a nosotros. Entonces el operario tenía que saber rebatir al revés. O sea que se hacía su propio plano, buscaba la herramienta. Tenía que conocer composición de materiales, ángulos de cortes de la herramienta. O sea, el conocimiento técnico completo para poder elaborar una pieza.<sup>21</sup>

Un ex obrero de IKA, Nicolás Barrionuevo, comenta las diferencias que existía entre los trabajadores que provenían de IAME y aquellos que ingresaban sin esa experiencia previa:

Lo más importante que le pasó el IAME a IKA fue la mano de obra que tenía. ¡No había con qué darle! [...] A través de eso, nosotros, los que empezamos en IKA tuvimos muy buenos maestros. [...] Porque es el operario de IAME, tenía una manualidad muy difícil de compararse a él, o hacerlo igual que él. Porque ellos lo hicieron toda su vida, y vos ahora lo querías aprender. Y no me hacía falta aprenderlo porque yo ya tenía la máquina para hacer eso. Ellos no tuvieron esas máquinas, por eso eran mucho más hábiles que nosotros. Matemáticamente, unos tipos muy preparados en cálculos matemáticos.<sup>22</sup>

## EL PRIMER PASO EN LA DESCALIFICACIÓN

En 1954, se radica en el país IKA, una empresa estadounidense que mediante un acuerdo con el gobierno peronista comienza a producir automóviles. Gran parte del plantel de maquinaria fue aportado por IAME que, como vimos, era de tipo universal propia de una producción de baja escala. Uno de los elementos donde se evidenciaba el relativo atraso de la maquinaria era en la poca especialización de la misma. La maquinaria menos especializada se utiliza para bajos volúmenes de producción e implica una menor productividad del trabajo, ya que requiere adaptarse a cada tarea específica. Una mayor inversión en maquinaria especializada para bajos volúmenes de producción resulta anti económica. Como explicaba el ex Gerente de IKA, James Mc Cloud, la dotación de maquinaria tendió a ser de baja especialización, es decir que se utilizaban máquinas-herramientas universales que permitían una adaptación a distintos tipos de tareas. Esto se lograba mediante el cambio del herramental sin necesidad de cambiar el equipo completo para cada nueva tarea.<sup>23</sup>

El proceso de trabajo en IKA se organizó para la producción en serie, a diferencia de la organización que existía en IAME en donde la producción era menor y se realizaba por lotes. De esta forma, se produce una transformación en el proceso de trabajo en la rama. Como vimos, las plantas de IKA se conforman, en gran medida, con maquinaria de la fábrica estatal. En su mayoría, eran máquinas-herramientas de tipo universal que podían adaptarse para diversos procesos, lo cual resultaba

<sup>21</sup> Entrevista a Domingo Bizzi, op. cit.

<sup>22</sup> Entrevista a Nicolás Barrionuevo, ex obrero de IKA.

<sup>23</sup> Industrias Kaiser Argentina: **Memoria y Balance Gen eral**, correspondientes al ejercicio vencido el 30 de junio de 1965; Buenos Aires, 1965.

de utilidad para una producción de baja escala como la aeronáutica. IKA, además, incorporó maquinaria de tipo específico, la cual sólo resulta económicamente conveniente utilizar en escalas mayores a la que regía en la empresa estatal.

La empresa norteamericana realizó un cambio en la distribución de las secciones y de la maquinaria. Mientras en IAME las secciones se ordenaban por tipo de máquina – tornos, fresas, etc. –, en IKA lo hacían por producto. De esta forma, cada sección contenía distinto tipo de máquinas según fuera necesario. Se eliminaban, así, los tiempos muertos generados por el traslado de la pieza de una sección a otra. Dadas las características de la maquinaria utilizada en las secciones de producción de piezas, los operarios que las manejaban requerían de un menor acervo de conocimientos. Esto se debe a que ya no era necesario que el trabajador prepare la máquina para diferentes operaciones. En la plana de Kaiser, cada máquina realizaba sólo una tarea.

Otro adelanto que incorporó Kaiser fue la mecanización de la cadena de montaje en el armado final. Recordemos que en IAME los vehículos se montaban sobre una línea de rieles. Por otro lado, en IKA se produce una mayor división del trabajo. Estos cambios eran el resultado de la adecuación del proceso de trabajo a una escala de producción mayor a la que tenía la empresa estatal. Esta mayor división del trabajo implicaba que cada operario se dedicara a una menor cantidad de tareas. Por lo tanto, los conocimientos necesarios para ejecutar su trabajo se reducen respecto a los que se necesitaban en IAME. Sin embargo, el trabajo en el armado final continuaba siendo manual como veremos a continuación a partir de la descripción del proceso de trabajo de las principales secciones.

El proceso de trabajo para el armado de la carrocería comenzaba con varios equipos de operarios que colocaban los primeros sub-conjuntos de la carrocería en su posición. Éstos eran trasladados a una plataforma elevada en cuya superestructura había unos brazos compresores que en un solo movimiento ajustaban dichos sub-conjuntos, encuadrándolos en la posición exacta en la que debían quedar unidos. El piso, los costados, el torpedo (panel delantero interno) y el techo del vehículo conformaban la primera unidad. Ocho obreros soldaban las cuatros partes con soldadores eléctricos de punto. Luego de finalizada su tarea, la carrocería semi-armada era levantada por un transportador aéreo que la colocaba en la línea móvil. La soldadura de punto, a diferencia de la manual, resultaba más sencilla de manejar ya que no dependía de la virtuosidad del obrero. Aquí el obrero debía colocar la soldadora en posición y moverla en una dirección y accionar la máquina para que realice los puntos de sutura.

Una vez asentada en el tren móvil, doce equipos sucesivos de obreros terminaban las operaciones de soldadura y colocaban las puertas y el frente delantero, formado por el guardabarros, el capot y la parrilla. Los últimos 30 metros de la línea móvil estaban dedicados a la terminación de la carrocería “en blanco”. Finalmente era sometida a una inspección, se realizaba manualmente el esmerilado y el repaso final de la carrocería corrigiendo en esta instancia posibles abolladuras o defectos de las soldaduras.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Industrias Kaiser Argentina: **Memoria y Balance General**, correspondientes al ejercicio vencido el 30 de junio de 1959; Buenos Aires, 1959.

En la última etapa del armado de la carrocería, se masillaba la chapa, se sellaban las juntas con asfalto y se aplicaba el antivibrador, una pintura especial que otorga rigidez a la chapa e impeía el tableteo durante la marcha. Luego de realizada la primera impresión de pintura, se secaba la carrocería en un segundo horno, del que salía a la línea de terminación. Allí se lijaba manualmente y se le daba una mano de antivibrador en el guardabarros, en el piso interno y en el techo. Después se la lijaba nuevamente dos veces: una en seco y otra al agua. Finalizada la limpieza general, pasaba al túnel de pintura, donde en diversas operaciones, recibía cuatro manos de laca, aplicada manualmente por los trabajadores que empleaban sopletes.

En la sección se ocupaban por una parte un conjunto de obreros dedicados a preparar el auto para ser pintado y por otra parte, los pintores. El primer grupo estaba compuesto de los masilladores que realizaban el masillado de todo tipo de carrocerías y /o piezas componentes de la misma. El masillado se realiza sobre la chapa para rellenar imperfecciones de la carrocería. Puede realizarse sobre algún rayón o abolladura que hubiera recibido. Los preparadores de piezas chicas por su parte se ocupaban del masillado, lijado y preparado de las piezas de ese tamaño. Los enmascaradores efectuaban el preparado y enmascarado de carrocerías, que consistía en tapar las partes de la carrocería que no iban a ser pintadas con distintos materiales. Como dijimos, la actividad principal de la sección, la pintura se hacía a mano mediante sopletes. Los pintores sopleteaban las carrocerías o piezas componentes de la misma. Eran responsables de la regulación, limpieza y cuidado del equipo utilizado, trabajando dentro de las normas de calidad standard para su tipo de tareas. En la foto puede observarse a los sopleteístas trabajar en forma manual. El soplete constituye una herramienta dado que es el obrero quien le imprime el movimiento para que pueda pintar la pieza.

Finalmente, los pulidores y lustradores debían realizar correctamente la operación de pulido y lustrado a máquina, mientras que los selladores aplicaban selladores, y realizaban el alisado y terminación sobre unidades en proceso.

Por otro lado se armaba el chasis de manera manual, en un dispositivo sostenido en un monorriel. Para el armado de chasis se utilizaba la remachadora eléctrica cuya operación requería de fuerza física dadas sus dimensiones. Miguel Figueroa, que trabajaba en el armado de chasis armaba la cuna del motor, el espacio dentro de la carrocería destinado a contener el motor del auto nos indicó que en esta sección se realizaban todos los remaches “con una remachadora hidráulica que era pesadísima para manejar.”<sup>25</sup>

Por último, las líneas de tapizado y ornamentación fueron organizadas para que se trabajara separadamente a cada familia de vehículos. Esto implicó un aumento en la división de tareas, ya que en cada línea sólo se realizaban las operaciones requeridas por un tipo de modelo. Se disminuyó así la calificación de los operarios e incrementó la productividad al hacer las operaciones más repetitivas. De esa forma, cada obrero se especializaba sólo en las operaciones que son propias de determinados modelos, como explica la empresa en su memoria de 1962:

---

<sup>25</sup> Entrevista a Miguel Figueroa, ex obrero de IKA, realizada por la autora el 24/9/2010.



Las líneas de tapizado y ornamentación fueron completamente reconstruidas en 1961 para atender separadamente a diferentes familias de vehículos; gracias a ello pudo mejorarse notablemente el acabado de las unidades, por la destreza que significa la especialización de tareas del personal en operaciones que son propias de determinados modelos.<sup>26</sup>

En la sección tapicería, el cortador realizaba tareas de corte de telas de acuerdo a plantillas de trazado para confeccionar los distintos elementos de tapicería utilizando máquinas y/o herramientas de mano, debiendo mantener el ordenamiento del material durante la realización de las tareas. El maquinista operaba las máquinas de coser tapizado determinando la calidad de hilos, agujas o elementos necesarios para cada caso. El operador de máquina de soldadura dieléctrica – utilizada para soldar plástico – utilizaba esta soldadora y montaba los dispositivos que sostienen las piezas y matrices y ponía a punto los mismos, debiendo verificar permanente el funcionamiento de la soldadora. Finalmente, se encontraban los armadores de asientos y respaldos que trabajaban en forma manual.<sup>27</sup>

Luego, en la línea de armado final había distintos puestos para colocar manualmente diversos elementos: colocadores de cielorraso en tela, guincheros, colocador de baguetas, colocador de vidrios, armador de panel de instrumentos, colocador de marcos de puertas, colocador de paneles de instrumentos, armador y colocador de suspensión, alineador de dirección, alineador de puertas y capot. Además había electricistas de reparación y mecánicos de reparación.

Las modificaciones que introdujo IKA se efectuaron dentro de los mismos regímenes de trabajo con los que producía IAME: gran industria en el mecanizado de piezas y manufactura en las operaciones de armado y montaje tanto de motores como del vehículo. Sin embargo, dentro de la manufactura se produjo un adelanto mediante la mecanización del traslado de materiales, es decir, la cadena de montaje. De esta forma, se avanza hacia la manufactura moderna, un estadio transitivo hacia la gran industria. Estos cambios generaron una descalificación en los obreros automotrices. Es decir, que disminuyeron las calificaciones, sean físicas o intelectuales, necesarias para la ejecución de una determinada tarea. Nos referimos específicamente a aquellas aptitudes subjetivas que son efectivamente utilizadas en el proceso de trabajo, más allá de las que pudiera tener un obrero particularmente. Estos cambios técnicos, implicaron una descalificación de la fuerza de trabajo. Mientras los obreros de IAME realizaban un trabajo que requería mayores conocimientos en la ejecución de diversos tipos de tareas con maquinaria más atrasada, en IKA los operarios se especializaban en una menor cantidad de tareas y utilizaban máquinas herramientas más especializadas.

Dado que el régimen de trabajo no fue revolucionado, los obreros aún mantenían una diversidad de saberes. En la empresa regía una distinción entre tres grupos: A, B y C. El grupo A correspondía a la categoría de trabajadores especializados y técnicos y encuadraba a todos aquellos que no realizaban tareas de producción directa, es decir que su trabajo no era estandarizado y repetitivo. Este era el grupo de trabajadores más. En esta categoría se encontraban los trabajadores de matricería y de forja, entre otros. IKA, al contar con producción propia de matrices y de forjado,

<sup>26</sup> Industrias Kaiser Argentina: **Memoria y Balance General**, correspondientes al ejercicio vencido el 30 de junio de 1962; Buenos Aires, 1962.

<sup>27</sup> Convenio Colectivo de Trabajo firmado entre Industrias Kaiser Argentina y el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor, Seccional Córdoba en Noviembre de 1964.

en mayor medida que otras fábricas, contaba con una mayor cantidad de operarios con una calificación elevada. El grupo B correspondía a los obreros de las secciones de producción. Por último se encontraban los trabajadores de movimiento y limpieza que se enmarcaban en la categoría C como peones. Allí se concentran las tareas más descalificadas, que por ende resultan indiferenciadas y a las cuales corresponde siempre el mismo nivel salarial. Como se explicita en el convenio:

Se incluye al personal que no requiere la aplicación de conocimientos especiales para realizar satisfactoriamente las tareas asignadas como ser: Peones generales, de movimiento, de estiba, de carga y descarga, peón de limpieza, lavador de vehículos y maestranza.<sup>28</sup>

De esta manera, el cuadro resultante se corresponde con el principio de Babbage, pues encontramos todo un abanico de saberes y habilidades ordenados en forma jerárquica al que se corresponde un escalafón salarial. Como ejemplo, en el convenio de 1964 se establece la siguiente tabla salarial:

**CUADRO 1**  
**Salario por categoría en IKA, 1964, en pesos corrientes<sup>29</sup>**

Categoría	Salario en pesos corrientes
A2	96,90
A3	91,75
A4	87,15
A5	77,60
B1	84,20
B2	81,80
B3	77,60
C	65,30

Por las características del proceso de trabajo, IKA debió reclutar trabajadores calificados. Cubrió parte de esta necesidad con los obreros que provenían de IAME que, por la baja división de tareas en dicha empresa, poseían un nivel de calificación muy alto. IKA también fue a buscar personal calificado a distintos lugares. Por ejemplo, Ricardo Tabaschek, ex obrero de la fábrica de aviones de Córdoba y de los talleres del Ferrocarril de Remedios de Escalada (GBA), cuenta que cuando la empresa se radicó en el país ofreció trabajo al personal de dichos talleres, seduciendo a gran parte del mismo, dado los altos los niveles salariales que ofrecía.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Convenio Colectivo de Trabajo firmado entre Industrias Kaiser Argentina y el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor, Seccional Córdoba en Noviembre de 1964.

<sup>29</sup> Cf. **Convenio Colectivo de Trabajo firmado entre Industrias Kaiser Argentina y el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor**, Seccional Córdoba en Noviembre de 1964.

<sup>30</sup> Entrevista a Ricardo Tabaschek, ex obrero de los Talleres del Ferrocarril de Remedios de Escalada (GBA), realizada por la autora el 10/3/2009. El entrevistado señaló que el mismo consideró la oferta que resultaba seductora, pero que desistió de la misma por motivos familiares.

Pero, estas fuentes ofrecían posibilidades acotadas y por ello IKA se ocupa de formar nuevos operarios.<sup>31</sup> Para ello, la empresa creó el Instituto IKA que comenzó a funcionar en mayo de 1962. El plantel inicial era de 118 alumnos quienes provenían de escuelas industriales, donde debían haber completado el ciclo básico de 3 años y quienes eran seleccionados mediante un examen de ingreso. El Instituto ofrecía el ciclo técnico superior de tres años gratuito, con el cual los alumnos completaban los 6 años correspondientes a las escuelas secundarias técnicas. Cada alumno recibía una suma mensual en carácter de beca. En 1964 la escuela tenía, en total, 320 alumnos entre 14 y 17 años. El programa ocupaba una mitad del tiempo en las aulas y la otra en mitad en trabajos prácticos. Había 20 profesores para la parte teórica y 19 instructores en el pabellón taller. La mayoría de los egresados pasaban a trabajar a IKA.<sup>32</sup>

Para quienes querían ingresar a la fábrica era requisito la realización de un curso de diez días en el cual se recibía preparación teórica y práctica. A su vez, para el personal de planta se realizaban cursos en horario de trabajo. La duración de los cursos podía ir desde, por ejemplo, tres días para técnicas de soldadura hasta seis meses para matriceros.<sup>33</sup> Los cursos también servían a quienes querían ascender o cambiar de puesto.<sup>34</sup>

## AVANCE DE LA OBJETIVACIÓN: UNA NUEVA DESCALIFICACIÓN

En la década del '60, se instalan en el país nuevos capitales que, en términos generales, contaban con maquinaria más avanzada que la utilizada por IKA. Los nuevos capitales profundizan la gran industria en la fabricación de piezas. A la vez, que aparecen indicios de una mayor división del trabajo en el armado del vehículo.

La principal innovación del proceso de trabajo en la década del '60 se produjo en la producción de autopartes con la introducción de la máquina transfer. Estos equipos eran utilizados en las secciones de fabricación de piezas de motor, en donde el proceso de trabajo estaba ya mecanizado y se organizaba como gran industria. La transfer agrupaba en una misma máquina distintos procesos para los que anteriormente se utilizaba más de una y constituye un avance dentro del régimen de gran industria. Anteriormente, las operaciones de torneado, fresado, etc. se realizaban transportando la pieza a mecanizar de una máquina-herramienta a otra. En cambio, la transfer consistía en varias máquinas-herramientas colocadas secuencialmente. Allí, la pieza se desplazaba de estación en estación, realizándose una operación de mecanizado particular, como el alisado o el agujereado, en cada una de ellas. Esta máquina funcionaba de manera automática. El operario solo se limitaba a cargar la pieza, fijarla en la línea y luego retirarla. Como explica Juan

<sup>31</sup> Un informe de 1966, señala que las escuelas de educación técnicas creadas en la década del '50, alcanzaban un 11% del total de la matrícula, lo cual resultaba insuficiente para las necesidades industriales. Cf. ALTIMIR, Oscar; SANTAMARÍA, Horacio y SOURROUILLE, Juan. Los instrumentos de promoción industrial en la postguerra. **Desarrollo Económico**, v.6, n.21, abr.-jun. 1966.

<sup>32</sup> Entrevista a Luis Carena, op. cit.

<sup>33</sup> Industrias Kaiser Argentina: **Memoria y Balance General**, correspondientes al ejercicio vencido el 30 de junio de 1962; Buenos Aires, 1962; División de Relaciones Públicas de Industrias Kaiser Argentina: IKA, 10 años. 1955-1965, Imprenta Mercatali, Buenos Aires, 1965.

<sup>34</sup> Industrias Kaiser Argentina: **Memoria y Balance General**, correspondientes al ejercicio vencido el 30 de junio de 1963; Buenos Aires, 1963.

Morrone, ex Gerente de Ingeniería de Producto de Chrysler, la máquina reunió una serie de procesos que anteriormente se encontraban separados:

Es una máquina que en general tiene una forma circular, donde la pieza va fijada en un sitio, va pasando por distintos mecanismos, dentro de la misma máquina y se van haciendo distintos tipos de operaciones: en una la agujerearán, en otra le pasarán la alisadora, en otra algún tipo de mecanizado. En la década del '60 empezaron a aparecer acá las primeras máquinas transfer, que eran estaciones de trabajo que hacían una pieza, muy especializada, pero sin moverla de un sector. [...] Fue un cambio muy grande respecto a lo que era hacer las piezas una por una en cada máquina. Tenía sus ventajas y sus desventajas. La ventaja era una altísima productividad. La desventaja que no tenía flexibilidad. O sea, una transfer que tenías para hacer una determinada pieza, no servía para hacer otra.<sup>35</sup>

Aquello que Morrone refiere como una desventaja, la poca capacidad de adaptación de una línea transfer a la elaboración de distintas piezas, es producto de su especificidad. Eso mismo, representa una ventaja porque permite un incremento de la productividad. El hecho de resultar ventajoso o no, dependía de la escala de producción para la cual se utilizaba. Si la escala era alta, era conveniente. Si, por el contrario, se trataba de una producción chica, su adopción no resultaba redituable. Esto sucede porque, en producciones chicas, en una misma máquina se mecanizan diferentes piezas, por lo cual la máquina debe ser adaptada. Pero una máquina que realiza sólo un tipo de operación sólo admite realizar un tipo de producto. Como ya señalamos, estos equipos fueron incorporados por Peugeot, Chrysler y también por Renault, cuando se asocia a IKA. Este tipo de tecnología ya era utilizada en Francia, al menos desde la década del 50.<sup>36</sup>

También en Mercedes Benz, para las piezas de motores se utilizaban transfer, a la que también se las podía denominar multi-husillo, porque lleva varias herramientas. No obstante, el armado del motor, continuaba siendo manual:

Estaba la multi-husillos, que es una máquina que gira. Entra la pieza y cada herramienta le va haciendo una operación distinta hasta que sale terminada. Es circular. Y después en el fondo teníamos el armado, eso sí se hacía manual. Se mecanizaba el compresor de aceite y se armaba con las valvulitas a mano.<sup>37</sup>

En IKA, el equipo transfer se incorpora como inversión de Renault en 1965.<sup>38</sup> Esta máquina mecanizaba automáticamente las tapas de cilindros mediante 32 operaciones, en 19 estaciones sucesivas entre las cuales eran transportadas por un sistema electro-mecánico de transferencia. Se requería de una sola persona para vigilar su funcionamiento. Se trataba de un equipo de proceso continuo de 40 metros de largo. En una primera parte las tapas eran trabajadas en posición longitudinal. En la segunda, en forma transversal. El operario que atendía esta instalación era informado mediante cuatro tableros de control el trabajo, paso a paso. Dos tableros comandaban hidráulicamente la línea y en los restantes

<sup>35</sup> Entrevista a Juan Morrone, ingeniero industrial, ex Gerente de Producto de Chrysler Argentina, realizada por la autora el 13/02/2011.

<sup>36</sup> Cf. TOURAINE, A.: op. cit.

<sup>37</sup> Entrevista a Hugo Crossato, ex obrero de Mercedes Benz de la sección piezas chicas de motores, realizada por la autora el 29/3/2007.

<sup>38</sup> Industrias Kaiser Argentina: **Memoria y Balance General**, correspondientes al ejercicio vencido el 30 de junio de 1965; Buenos Aires, 1965.

había 127 luces amarillas, 9 luces rojas, 27 botones de comando y 4 llaves de interrupción y de contacto que permitían controlar el procesamiento simultáneo de hasta 19 tapas de cilindros.<sup>39</sup>

De esta forma, se reemplazaban diversas máquinas herramientas que antes eran operadas cada una por un operario.

Las fábricas que no habían incorporado esta tecnología mantenían la línea de mecanizado con distintas máquinas por las que pasaba la pieza. Pero incluso en ese caso, la maquinaria traída era más avanzada que la que originalmente existía en IKA, como el caso de Ford que contaba con fresadoras múltiples. Allí, el proceso de producción de las partes del motor se realizaba en una cadena: “Los motores se ataban a una especie de soportes que los mantenía a la altura del operario. Y caminaban en un riel que estaba en el piso”.<sup>40</sup>

Otro tipo de maquinarias que se utilizaban, también presentes en IKA, eran los tornos y las fresas copiadoras, más avanzadas que las universales. En Fiat, este tipo de equipamiento se introdujo en 1965, cuando se reconvirtió la planta de Concord para la producción de piezas. Como comenta Domingo Bizzi, ex obrero de esa fábrica, se incorporaron copiadoras que realizaban trabajos automáticos:

Entonces pasaron a hacer algunos movimientos independientes, programados. Algunas de las figuras, como ser los tornos copiadores que funcionan con una placa, que va copiando y va haciendo el movimiento a cada herramienta. Y después de esos tornos copiadores trajeron muchísimos. Fresas copiadoras también.<sup>41</sup>

La introducción de maquinaria avanzada simplificó el proceso de elaboración de piezas metálicas y descalificó el trabajo de los obreros de estas secciones, en especial en lo que refería a la preparación de las máquinas individuales, cuyo cuidado y puesta a punto antes de la introducción de las Transfer constituía una especialización en sí misma. Como comenta Morrone, la preparación de la máquina se simplificó.

Era todo un oficio la preparación de la máquina, ponerla a punto. Eso era lo que más llevaba tiempo. En el caso de las otras máquinas (transfer), las que eran más evolucionadas, eso era muchísimo más dinámico.<sup>42</sup>

En aquellas secciones donde se utilizaba aún maquinaria universal, el oficio del preparador de los equipos se encontraba dentro de los peldaños más elevados de la escala jerárquica y el encargado de esta tarea era, a su vez, el ayudante del capataz. Como relata Antonio Fernández, quien realizaba esta tarea en la sección de elaboración de cajas de velocidad en Mercedes Benz:

Específicamente estaba yo como preparador de máquina. El preparador de máquina es un auxiliar del capataz. O sea que mi trabajo era preparar la máquina y entregar en

<sup>39</sup> División de Relaciones Públicas de Industrias Kaiser Argentina: **IKA, 10 años**. 1955-1965. Buenos Aires: Imprenta Mercatali, 1965.

<sup>40</sup> Entrevista a Ernesto Syriani, ingeniero industrial, ex Director de Diseño de Producto de Ford Argentina, realizada por la autora el 17/02/2011.

<sup>41</sup> Entrevista a Domingo Bizzi, op. cit.

<sup>42</sup> Entrevista a Juan Morrone, op. cit.

condiciones de producir al operario. Tenía un ciclo, que era como una carpeta, que ahí le indicaba todo el proceso para cada máquina, es decir operaciones por operaciones. Entonces, yo me ajustaba a eso. Ahora cuando había algún desperfecto ahí iba yo.<sup>43</sup>

El oficio de preparador de máquina requería una serie de conocimientos técnicos que se adquirirían en estudios específicos a lo largo de, al menos, cuatro años en escuela técnica, además de la experiencia en el uso de esas máquinas. Como cuenta Fernández:

Yo egresé de la Escuela de Arte y Oficio, en Corrientes, Buena Vista. Era cuatro años el ciclo. En la parte práctica, teníamos taller de herrería, hojalatería, soldadura, chapa, carpintería y después la etapa mecánica: ajuste, torno, fresa. Yo egrese de ahí y empecé a trabajar en la fábrica de Siam, en Avellaneda, en tornería.<sup>44</sup>

En las secciones propias de la producción automotriz, los cambios del proceso de trabajo son menores. Una de las principales transformaciones es la mecanización de la pintura de la carrocería, que realiza Renault en el año '68. La firma francesa incorporó la cabina de pintura mecánica para el fosfotizado y un sistema de inmersión para el anti-óxido, como se explica en su memoria de 1969: "La base del nuevo proceso es la limpieza de la chapa que se realiza en la máquina de fosfotizado, y el sistema de inmersión por el cual las carrocerías son sumergidas en tanques de pintura anti-óxido."<sup>45</sup>

Este sistema de pintura por inmersión ya era utilizado para las piezas chicas. En Fiat Concord, por ejemplo, las piezas se pintaban al sumergirlas en tanques, según describe Domingo Bizzi: "En las líneas de pintura no hay máquinas porque se hace pintura por inmersión".<sup>46</sup> También Citroën contaba, como ya se ha mencionado, con líneas de pintura de pequeñas piezas.

Como ya hemos señalado, la pintura de la carrocería pertenece a las actividades propias de las terminales automotrices, mientras que la pintura de piezas metálicas es parte de las tareas propias de las autopartes. Las empresas terminales que habían incorporado actividades de fabricación de componentes reunían ambas actividades en la sección pintura. Pero no se realizaban del mismo modo: mientras para las piezas chicas se disponía de piletones para su inmersión, la carrocería, y otras piezas grandes, se pintaban a soplete. La innovación de Renault consistió en replicar para dos etapas de la pintura de la carrocería – el fosfotizado y la colocación de antióxido – el proceso que se utilizaba para las piezas chicas, eliminando para estas operaciones el trabajo manual a soplete. Creemos que la razón para que esto no se implementara en la aplicación de la pintura final se relaciona con el hecho de que el producto no es siempre el mismo. Mientras que en el anti-óxido y el fosfotizado se utiliza la misma sustancia en todas las unidades, el color de la pintura varía. Por eso, resultaría un inconveniente el tener que cambiar continuamente el color de los tanques. Otra opción podría haber sido la colocación de varios tanques con

<sup>43</sup> Entrevista a Antonio Fernández, ex obrero de Mercedes Benz, realizada por la autora el 9/9/2008.

<sup>44</sup> Entrevista a Antonio Fernández, ex obrero de Mercedes Benz, realizada por la autora el 9/9/2008.

<sup>45</sup> IKA-Renault: **Memoria y balance general del ejercicio** cerrado al 30/6/1969.

<sup>46</sup> Entrevista a Domingo Bizzi, op. cit.

diferentes colores, lo cual probablemente resultara económicamente inconveniente a una escala reducida como la que tenían las plantas en la Argentina.

La mecanización de la colocación de anti-óxido y de fosfatizado en la carrocería no se generalizó en toda la industria. En Ford, la pintura continuaba siendo manual como relata Pedro Troiani, ex obrero de esa empresa:

Quando estaba la carrocería terminada llegaban a la planta de pintura. Primero la limpiaban y después entraba a fosfatizado que es como limpieza que le hacen a la chapa, y le quita el brillo a la chapa virgen, y queda opaca, queda como porosa. Una vez pasada por fosfatizado, la limpiaban, la desengrasaban. Incluso en ese tiempo el desengrasado se hacía a mano, eran muchachos que trabajaban con trapos de solvente y la tenían que limpiar todo. Bueno, salía de fosfatizado y le daban spraimer, que es un antióxido que se daba a soplete, o sea que trabajaban en grupos de sopleteristas que le daban la primer mano y la segunda mano. Ahí era todo a mano. Cada sopleterista, por ejemplo, había... calculo que había cinco sopleteristas que lo esperaban al coche, dos trabajaban de un lado, dos del otro y el otro hacía compartimiento motor, las partes interiores. Después la unidad seguía y ya venía la segunda mano. [...] Eran cinco sopleteristas que hacían lo mismo para darle la segunda mano. Después cuando ya salía de ahí estaba, un grupo de inspectores que revisaban la unidad, buscando los defectos. Entonces ahí se lijaba, todo a mano, con lija al agua, con máquinas lijadoras y a mano. Las máquinas son esas vibradoras que lijan y después se repasaban a mano. Y eso, una vez que terminaban de lijar había que limpiarlo todo con solvente, todo a mano. Y de ahí pasaba a pintura. Pintura no me acuerdo si eran dos o tres manos. Y también operaban grupos de sopleteristas. Llegaba la cabina y agarraban la primera mano, estaban los sopleteristas de la primera mano, los sopleteristas de segunda mano y los de tercera. Creo que eran tres manos que le daban. La cabina es una cabina de soplete y cuando termina de sopletear pasa a la cabina de horneado.<sup>47</sup>

En la planta de Fiat Caseros, donde se armaba el vehículo, la pintura de la carrocería también era manual: “Era muy toxica la cabina de pintura. Porque la cabina de pintura se hacía a mano. Entrabas ahí, y estaban los pintores que sopleteaban. Se comían esa nube de pintura...”<sup>48</sup>

Otras tareas que continuaban siendo manuales en Ford fábrica eran la carga de las prensas y la soldadura: “En la planta de estampado, las prensas se cargaban manualmente. El soldado de las carrocerías se hacía sobre caballetes, era 100% manual, con soldadoras colgando, pero era manual”.<sup>49</sup>

La soldadura, correspondiente a la sección de chapistería o carrocería, continuaba siendo manual, aunque en algunas fábricas se había incorporado la soldadura de punto, como en el caso de Fiat.<sup>50</sup>

Esta máquina tiene menor flexibilidad que las soldaduras manuales, debido a que realiza puntos de sutura. Es decir, el soldador no la maniobra en distintas direcciones, sino que la desplaza en un sentido y la máquina va realizando puntos de sutura. Resulta menos flexible pero incrementa la productividad. Pero estos equipos no reemplazaban a las soldadoras manuales, ya que no todas las

<sup>47</sup> Entrevista a Pedro Troiani, ex obrero de Ford, realizada por la autora el 27/10/2005.

<sup>48</sup> Entrevista a Carlos Gorriti, ex obrero de Fiat Caseros, realizada por la autora el 21/10/2008.

<sup>49</sup> Entrevista a Ernesto Syriani, op. cit.

<sup>50</sup> Entrevista a Gregorio Flores, ex obrero de FIAT Concord, realizada por la autora el 12/6/2006.

operaciones pueden ser realizadas con la de punto. Las soldadoras manuales requieren de mayor pericia, como explica Gorriti: “Las soldaduras de estampado que se hacía con maquinas manuales, es probable que requirieran de una mayor atención. Ahí el mínimo error te lleva una mano”<sup>51</sup>.

En la sección de chapistería se realizaba trabajo manual, como vimos que relataba Carlos Gorriti, ex obrero de la planta de FIAT de Palomar, sobre la soldadura. Sobre todo en la sección final de reparación las tareas requerían de una alta calificación.

El tren de montaje de chapistería: Salía la carrocería helada. [...] Los oficiales tomábamos la carrocería, en el tramo final. [...] trabajaba un oficial de un lado y un oficial del otro. [...] Cuando entraba la carrocería tenías que reparar los golpes que tuviera. [...]52

Gorriti relata cómo logró ingresar a este puesto siendo estudiante de sociología sin ningún conocimiento del trabajo mecánico. Sólo pudo pasar la prueba técnica para ingresar con ayuda de un compañero, citamos in extenso la entrevista porque brinda una imagen muy nítida de las calificaciones requeridas para realizar ciertas tareas:

Me hacen vestir con el uniforme de trabajo y me dice el tipo: ‘ahora va a tener que levantar bollos sin aguantador’. No sabía de qué me hablaba. Me lleva a una mesa de rabajo, agarra el capót de un Fiat 600 y una lima. Con el ángulo de la lima le hace una raya. Y me dice: ‘Este es el bollo, levántelo mientras yo me voy’. Yo me quedé, no sabía qué hacer. No tenía ni idea para qué servía la lima. Y había dos compañeros. Uno se acerca disimuladamente y me dice: ‘flaco, ¿vos sos chapista?’ Y le digo que no. [...] ‘Aguantá’, me dice. Se va el supervisor, él agarra la lima y ahí es que aprendo a limar. [...] El pibe estaba escondido. Llega justo el supervisor, pasa la mano y dice: ‘está muy bien’. Y me dice: ‘bueno, ahora va a soldar sin elemento’. No sabía de qué me hablaba. Entonces agarra dos chapas y me dice: ‘esto es lo que hay que soldar’. Y se va de nuevo. El flaco sale de atrás de un armario y me hace señas y yo le hago como que no sabía eso tampoco. Y se acerca y enciende el soplete, junta las dos chapas y me dice que agarre el soplete y me ponga los anteojos. El guía mi mano y me enseña a sopletear. [...] Viene el tipo mira y me dice: ‘bueno, está muy bien. Bueno, ya está. Ahora vaya ahí que le van a hacer la prueba psicofísica’.<sup>53</sup>

También el montaje final, salvo escasas operaciones mantenía su carácter manual, por ello se mantiene, durante este período, bajo el régimen de manufactura moderna. Al transporte – la misma línea de montaje – en este nuevo período se agrega como tarea mecanizada, el atornillado. Gorriti explica cómo funcionaban en la planta de Fiat Caseros:

Por ejemplo, ya se usaban destornilladores neumáticos, un sistema de atornilladores, un vástago que es como un espiral. En lugar de hacer el movimiento de atornillar o destornillar, simplemente con el mango hacías este movimiento y este vástago giraba.<sup>54</sup>

Por fuera del atornillado, el trabajo era manual y dependía de las manos del operario y su rapidez para completar el trabajo. Como relata Víctor Díaz, ex trabajador de la línea de armado de Chrysler:

<sup>51</sup> Entrevista a Carlos Gorriti, op. cit.

<sup>52</sup> Entrevista a Carlos Gorriti, op. cit.

<sup>53</sup> Entrevista a Carlos Gorriti, op. cit.

<sup>54</sup> Entrevista a Carlos Gorriti, op. cit.



Cuando venían los coches yo colocaba la cerradura, la coliza, la bagueta. El coche venía montado sobre la línea, en una cadena que lo llevaba, sobre un carrito. Mi función era colocar la cerradura. Nos sentábamos en el coche que iba en marcha y nosotros avanzábamos colocando todo lo que es cerradura, levanta cristales, tambor de cerradura. Teníamos cierto sector en la línea de montaje, yo no me podía pasar, porque ya empezaba el otro operario. Yo me sentaba porque tenías que ir junto con la línea. Al carrito lo enganchábamos e iba a la par nuestro. El operario que seguía colocaba los vidrios, parabrisas, etc. Mi trabajo no era fácil. Había que tener pulso. Los tornillos eran chicos. Los tornillos se ajustaban con la hidráulica [se refiere al destornillador]. Había que hacer todo muy rápido porque después pasaba al otro operario.<sup>55</sup>

Este tipo de tareas, no requerían de conocimientos técnicos por parte del obrero, pero sí de cierta destreza manual que se adquiría, sobre todo mediante la especialización en la tarea. Por esta razón, los operarios de la línea de montaje se encontraban entre las categorías más bajas. Su tarea podía ser aprendida en poco tiempo, el citado Díaz nos dijo que dominó su trabajo “en menos de una semana”<sup>56</sup>

Esta afirmación es confirmada por Ramón Segovia, ex obrero de Mercedes Benz, quien comentó que los trabajos sobre la línea de montaje eran sencillos de aprender en poco tiempo:

En general, los trabajos más sencillos, pero eran más pesados, eran las líneas de producción. Ahí con una preparación mediana, el compañero en seguida, en un par de días, estaba listo para trabajar en una línea de producción. Que, generalmente, alguien colocaba ruedas, otro colocaba amortiguadores.<sup>57</sup>

Al final de las líneas de montaje se encontraba la sección de reparación final, en la que trabajaban obreros con un alto grado de calificación. Allí se ocupaban de restaurar los golpes o rayones que había recibido la chapa durante el montaje. Pedro Troiani, ex obrero de Ford de esta sección relata cómo era su tarea:

Tenías que ver la hoja (donde se marcaba el defecto a reparar). Cada trabajo que te marcaban vos tenías que ponerle el ok. Por ejemplo, ‘raya en guardabarros delantero, parte inferior’. Vos buscabas la raya, la reparabas y tenías que ponerle ok en la tarjeta. Yo me ocupaba de la parte delantera. Me marcaban por ahí una raya y había que repararla. Había que pasar una lijita, empapelar, yo tenía los papeles y cintas, todo al lado mío, y después un sopletazo y después salía. Eso todo rápido. Otros compañeros tenían, por ejemplo, las dos puertas. Era por grupo. Otro compañero se fijaba los interiores. Era un equipo de trabajo. Eran más o menos cinco. Y más adelante estaban los inspectores que te revisaban si estaba todo bien. Y ahí era la reparación final y ‘pre entrega’ se llamaba. O sea que ahí se probaba mecánica, electricidad, pintura. Si había algún golpecito, algún bollito, alguna marquita, estaban los saca-bollos que eran espectaculares porque los tipos tenían que sacar el bollo sin dañar la pintura. Entonces tenían como unos lápices que eran de teflón redondeaditos y tenían que con martillo bajar el bollito. Cuando es para abajo usan palanca, hay diferentes tipos de palanca porque hay lugares donde no podés llegar a sacarlo el bollo.<sup>58</sup>

<sup>55</sup> Entrevista a Víctor Díaz, ex obrero de Chrysler, realizada por la autora el 4/10/2008.

<sup>56</sup> Entrevista a Víctor Díaz, ex obrero de Chrysler, realizada por la autora el 4/10/2008.

<sup>57</sup> Entrevista a Ramón Segovia, ex obrero de Mercedes Benz, realizada por la autora el 16/10/2008.

<sup>58</sup> Entrevista a Pedro Troiani, op. cit.

Entre los cambios que introdujo Renault, se encuentra una mayor mecanización en el manejo del material. Como ejemplo, se introdujeron ginchos en algunas tareas que eliminaban la necesidad de fuerza física del obrero para maniobrar las piezas, como describe Miguel Figueroa, ex obrero de la sección de armado de chasis.

Yo estaba en armado de chasis. Para ponerle los elásticos al Baqueano [un modelo de automóvil] tenía que levantarlo a mano, y con la otra poner el muñón, donde se enganchaba el elástico. Era pesadísimo. Después eso todo se automatizó, se trajeron ginchos, en el '70.<sup>59</sup>

El sector de tratamiento térmico también se mantuvo sin cambios. Era una de las secciones que requería menor calificación ya que la tarea consistía en introducir y sacar el material en las bandejas de los hornos. Eduardo Fachal, ex trabajador del sector cuenta cómo era el trabajo que realizaban los peones.

En la primera parte, había una máquina lavadora muy grande y había que poner las piezas en canastos para que se limpiaran. Entonces un peón la ponía de un lado, pasaba por la máquina, salían del otro lado, y había que acomodarlas en los tachos para que escurrieran bien y después en otros tachos para que fueran a temple o a revenido de acuerdo a la pieza. Después también se atendía los dos hornos de revenido. Había dos hornos de 300 grados. Ahí no había tanto drama, estaban 45 minutos, 1 hora, se cargaban en unos tachos y había que tener cuidado que las piezas no se golpearan, y en con unos ginchos cargabas en unos hornos que estaban empotrados.<sup>60</sup>

De hecho, en esta sección para ascender de categoría no hacía falta adquirir un cúmulo de conocimientos mediante cursos, ya que el tiempo de aprendizaje para trabajar en un horno era poco. Se podía aprender con el reemplazo de un trabajador y la simple observación, como relata Fachal: “Pasa que a medida que uno iba viendo y reemplazando cuando faltaba alguno y demás, iba subiendo la categoría y después cuando se presentaba a la prueba, uno ya tenía la experiencia”.<sup>61</sup>

Como vimos, con el ingreso de estos nuevos capitales a la rama, se introdujeron cambios en el proceso de trabajo respecto al que regía en IKA. El régimen de trabajo no es transformado cualitativamente, sino que se observa una profundización de la manufactura moderna en las secciones de montaje del automóvil y de la gran industria en las secciones de fabricación de componentes. El avance en la objetivación en el proceso de trabajo del mecanizado de piezas se efectuó con la incorporación de las máquinas transfer. Este dispositivo agrupaba distintos procedimientos que anteriormente realizaban máquinas herramientas separadas entre las que había que trasladar la pieza. Además, automatizaba el procedimiento ya que no era necesario que el obrero efectuase ninguna operación con la máquina más que su carga y descarga. Con ello, se reduce la cantidad de obreros necesarios para la producción y se simplifica la tarea de preparación de la máquina. Este tipo de tecnología ya se encontraba vigente en otras partes del mundo desde, al menos, la década del '50. Otro de los cambios

<sup>59</sup> Entrevista a Miguel Figueroa, op. cit.

<sup>60</sup> Entrevista a Eduardo Fachal, ex obrero de Mercedes Benz, realizada por la autora el 28/10/2005.

<sup>61</sup> Entrevista a Eduardo Fachal, ex obrero de Mercedes Benz, realizada por la autora el 28/10/2005.

que se introdujo fue en el proceso de pintura cuando Renault instala un sistema de pintura automático en el fosfotizado y la aplicación de anti-óxido. Para las piezas chicas, este sistema ya se utilizaba también en Fiat. En el montaje, lo que se mecaniza es la colocación de tornillos con un atornillador mecánico. El resto de las operaciones del ensamblado continuaban siendo manuales.

En cuanto a las calificaciones obreras, observamos que persisten ciertas tareas que dependen en gran medida de los saberes del obrero, aunque el avance en la mecanización no sólo disminuyó la cantidad de obreros necesarios en ese proceso de trabajo sino que implicó un avance en la descalificación de la tarea. También se produce una profundización en la división de trabajo a través de la ampliación de la cantidad de líneas en algunas secciones. Al multiplicarse el número de líneas, la cantidad de modelos que se produce en cada una disminuye. Así, las tareas de cada línea se especializan. En IKA existían dos líneas de prensas y tres de ensamblado. En Ford las líneas de prensas eran 5. Por su parte en Peugeot, había 4 líneas de pintura y 5 de montaje.

Fuera de la línea de montaje existían otras secciones donde el trabajo también requería de calificaciones elevadas. Gregorio Flores, por ejemplo, se encontraba en la sección de control de calidad de los materiales que ingresaban a FIAT, relata las tareas que debía desempeñar:

Leer planos, manejar instrumentos de medición: calibre, micrómetro, comparadores, todo eso. [...] [Utilizábamos] Calibre, comparador de micrómetro, y después hay unas máquinas muy especiales que tienen que estar siempre a 20 grados para la medición de precisiones. Por ejemplo, los pistones llevan una medición de precisión que tienen unas máquinas especiales con agua. Uno pone la pieza y el agua sube o baja de acuerdo con lo que está. Después había máquinas para medir la dureza de los materiales. Después para medir la rosca, uno al tornillo lo pone en un proyector y ahí ve la rosca y puede medir. Entonces uno tiene que medir el fondo, el medio y el máximo de un tornillo para ver si viene bien. [...] Había que saber trazar. El trazado es una cosa bastante delicada. Hay que ver planos a precisión. Por ejemplo, le dan este trabajo. Entonces tiene el plano y una pieza que se llama gramil que tiene una punta y dice si la superficie está lista, y dice, de la base a lo más alto tiene que haber 10 cm, entonces levanta 10 cm en la escala y va midiendo, la va trazando con una tinta que hay, con una punta que es una punta precisa y va marcando la pieza y uno sabe si está bien o no. A veces con el block del motor es complicado, hay que leer bien el plano, hay que saber mucho.

Para ingresar en la sección de control de calidad era necesario un conocimiento técnico muy elevado. De hecho, Flores cuenta que muchos de sus compañeros eran técnicos y estudiantes de ingeniería.

Casi todos los que trabajaban eran técnicos. Yo creo que era el único que no era técnico, yo aprendí medio a los tumbos. Algunos eran estudiantes de ingeniería. Yo era el más bruto de todos. [...] Yo aprendí las nociones básicas de la tornería en la escuela y me presenté a FIAT y rendí. Y en FIAT no me mandaron al torno sino al control de calidad porque sabía interpretar, cuestiones de medición, todas esas cuestiones.<sup>62</sup>

Según Ramón Segovia, esta situación se repetía en Mercedes Benz, en donde en

<sup>62</sup> Entrevista a Gregorio Flores, op. cit.

la sección de control de calidad se empleaban técnicos mecánicos, en su mayoría: “Los más complicados era el control de calidad. Todos los muchachos eran técnicos recibidos, electromecánicos. Esos eran los trabajos más complicados y de más categoría. En el control de calidad el 90% eran técnicos mecánicos.”<sup>63</sup>

Otros trabajos calificados en estas plantas, al igual que en IKA, eran aquellos de matricería, utilaje y mantenimiento. Por ejemplo, el ajustador y limador de matrices:

Trabajo manual podía ser el ajustador que ajustaba lima o piedra. Las matrices se ajustaban con piedras. Después estaba el ajustador a lima, que es lo más hermoso que hay. Iba limando las piezas. Pero tiene que ser buen limador, porque hay que limar y tiene que quedar bien parejito todo. Son trabajos de artesanía digamos. En utilaje había más, que eran ajustadores. El ajustador era un tipo que hace a la terminación del encaje justo. Si yo tengo que armar una pieza que después se tiene que encastrar con otra, tengo que terminarlo justo, justo, para que encastre perfecto.<sup>64</sup>

El conocimiento técnico que se requería en secciones como las de mantenimiento o utilaje, incluía, por ejemplo, trigonometría. En ciertos casos, las tareas de mantenimiento resultaban fundamentales para permitir que siguieran funcionando máquinas antiguas que las empresas traían usadas de sus casas matrices. Aquí, observamos cómo las particularidades del equipo usado en la Argentina, determinaba una mayor demanda de saberes en los obreros locales.

## CONCLUSIONES

Como hemos visto, desde la creación de IAME hasta 1976, el proceso de trabajo en la industria automotriz argentina, se organizó como una manufactura en las secciones terminales y como gran industria en las secciones de producción de piezas. IAME se caracterizó por contar con una escasa división de trabajo y por la ausencia de mecanización en la sección de montaje. A su vez, las secciones de producción de piezas metálicas se encontraban mecanizadas pero también allí la división de trabajo era baja ya que las secciones se organizaban por tipo de máquina-herramienta en lugar de por piezas. Estas características determinaban que la fuerza de trabajo empleada tuviera calificaciones elevadas. Los trabajadores de IAME provenían, en su mayoría de la ex fábrica de aviones. Pero además de formar nuevos obreros automotrices, la empresa estatal creó un instituto específico donde se impartían los conocimientos necesarios.

Con la instalación de IKA, a mediados de la década del '50, se produjo el primer cambio en los procesos de trabajo que marcó una primera fase de descalificación. En las secciones de armado, se implementó la línea de montaje mecanizada, lo que marcó el pasaje de la manufactura a la manufactura moderna. Pero no significó un cambio hacia la gran industria, dado que el trabajo de los operarios sobre las piezas continuaba siendo manual. A su vez, aumentó la división del trabajo al incorporar más de una línea de montaje. En cuanto a la fabricación de piezas, las

<sup>63</sup> Entrevista a Ramón Segovía, op. cit.

<sup>64</sup> Entrevista a Gregorio Flores, op. cit.

secciones fueron reestructuradas, por etapas del proceso productivo. Además, se incorporó maquinaria más especializada que la utilizada en IAME, lo cual implicó un avance respecto a los equipos de tipo universal. Estos cambios técnicos en la organización laboral, implicaron una descalificación de la fuerza de trabajo. Por un lado, se eliminó cierto requerimiento de fuerza física para trasladar los carros en la línea de montaje. Además, el incremento en la división del trabajo implicó una mayor especialización de los operarios. En las secciones de producción de piezas, por otro lado, el obrero ya no necesitaba conocer la preparación de la máquina ya que cada una era utilizada para una sola operación. A pesar de estos cambios, el requerimiento de conocimientos para determinadas tareas se mantuvo, en especial en las secciones que se organizaban como manufactura moderna. Es por ello que IKA crea una institución destinada a la formación de oficios.

A comienzos de la década del '60, la instalación de nuevos capitales en la rama generó nuevos cambios en los procesos de trabajo, así como un nuevo momento de descalificación. En el montaje, la colocación de tornillos se mecanizó mediante la introducción del atornillador mecánico, aunque el resto de las operaciones del ensamblado continuaron siendo manuales. Adicionalmente, se incrementó el número de líneas, y con ello la división del trabajo. Las secciones de mecanizado de piezas también sufrieron modificaciones con la incorporación de las máquinas transfer. Este dispositivo automatizaba diversos procedimientos, profundizando la objetivación propia de la gran industria. En esta etapa se produce una nueva descalificación del trabajo dada por el aumento de la división de tareas, la mecanización de ciertas labores y la simplificación de las operaciones que el trabajador debía realizar en las secciones de mecanizado. Pero, como hemos observado, se mantuvieron tareas que requerían de ciertas calificaciones. Por ello, encontramos obreros formados en escuelas técnicas así como otros que aprendieron el oficio dentro de la fábrica.

Los sucesivos cambios estudiados implicaron una descalificación del trabajo, que en el caso de las secciones terminales no alcanzaron a suprimir la necesidad de ciertos saberes y habilidades para ejecutar determinadas tareas. Incluso en las secciones que se organizan desde su origen como gran industria, el proceso de descalificación continúa a medida que se introducen nuevos cambios. Hemos visto que se genera una jerarquía dentro de los trabajadores en torno a las calificaciones necesarias para diferentes tareas. En las secciones donde se utiliza maquinaria, se crea una capa de obreros especializado en su mantenimiento. Pero estos obreros resultan minoritarios frente a una amplia mayoría más descalificada.

## REFERÊNCIAS

BRAVERMAN, Harry. **Trabajo y capital monopolista**. México: Nuestro Tiempo, 1980.

BRENNAN, James. **El Cordobazo**: Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976. Buenos Aires: Sudamericana, 1994.

GORDILLO, Mónica. Los sindicatos mecánicos de Córdoba en los '60: el ámbito de trabajo y la dimensión cultural. En: RODRÍGUEZ, L.; D' ARAUJO, M.; BITRÁN, R.; SCHNEIDER, A.; DOWLING, J.; GORDILLO, M. **Nuevas tendencias en el sindicalismo**:

Argentina-Brasil. Buenos Aires: Editorial Biblos-Fundación Simón Rodríguez, 1992.

NUN, José. **Crisis económica y despidos en masa**. Buenos Aires: Legasa, 1989.

PINEAU, P.; DUSSEL, I. "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo". En: PUIGGRÓS, A. **Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo** (1945-1955). Buenos Aires: Galerna, 1995.

PUIGGRÓS, A.; BERNETTI, J. L. **Peronismo: cultura política y educación** (1945-1955). Buenos Aires: Galerna, 2003.

RUIZ, Guillermo; MUIÑOS, Claudia; RUIZ, María; SCHOO, Susana: "La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo". **Anuario de investigaciones**, Buenos Aires v.16, ene.-dic. 2009.

Data da submissão: 12/08/2013

Data da aprovação: 28/03/2014

# O RETORNO DE EXPERIÊNCIA E O LUGAR DOS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE O TRABALHO: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL E EFICAZ

*The return of experience and the place of the discussion spaces about the work: a possible and effective construction*

ROCHA, Raoni<sup>1</sup>  
DANIELLOU, François<sup>2</sup>  
MOLLO, Vanina<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo aborda a eficiência do retorno de experiência nas empresas e sua construção a partir da implantação de espaços de discussão sobre a atividade real do trabalho. Nos últimos anos, o retorno de experiência tem se mostrado ineficaz em diversas organizações (DE LA GARZA; FADIER, 2007) e uma das maneiras de melhorar a sua qualidade está baseada na confrontação coletiva da atividade real (GAILLARD, 2005). Através de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma empresa francesa de distribuição de eletricidade, um espaço de discussão sobre a atividade real foi construído e formalizado com os trabalhadores, tendo por objetivo tornar visíveis os eventos significativos do campo e melhorar a qualidade do retorno de experiência. A partir dessa pesquisa-ação desenvolvida e dos resultados obtidos, o objetivo deste artigo é mostrar que a construção estruturada desses espaços pode trazer diferentes contribuições, não somente na segurança dos trabalhadores e do próprio sistema, como também na saúde do coletivo de trabalho e na performance da organização.

**Palavras-chave:** Retorno de experiência; Segurança organizacional; Teoria dos espaços de discussão.

## ABSTRACT

This article approaches the efficiency of return of experience in companies and his construction from deployment of discussion spaces about the real work activity. In recent years, the return of experience has been shown inefficient in several organizations (DE LA GARZA; FADIER, 2007) and one of the ways to improve their quality is based on the collective confrontation of real activity (GAILLARD, 2005). Through a research-action developed in a French enterprise of distribution of electricity, a space for discussion about the real activity was constructed and formalized with the workers aiming to make visible the significant events of the field and improve the quality of the return of experience. From this research-action deployed and the results obtained, the objective of this paper is showing that the structured construction of these spaces can bring different contributions, not only in the safety of the workers and the system itself, but also in the collective health and in the organizational performance.

**Keywords:** Return of experience; Organizational security; Theory of discussion spaces.

<sup>1</sup> Doutorando em Ergonomia pela Universidade de Bordeaux e do Centre d'Etude et de Recherche Travail, Organisation et Pouvoir (CERTOP, Universidade de Toulouse). E-mail: <raoni.france@gmail.com>

<sup>2</sup> Professor da École Nationale Supérieure de Cognitique - Institut Polytechnique de Bordeaux, Departamento de Ergonomia. E-mail: <francois.daniellou@ensc.fr>

<sup>3</sup> Mestre de conferências do Centre d'Etude et de Recherche Travail, Organisation et Pouvoir (CERTOP, Universidade de Toulouse). E-mail: <vaninna.mollo@ipst-cnam.fr>

## 1. INTRODUÇÃO

A maior parte das empresas atuais possui um bom nível de segurança técnica, mas encontram dificuldades ligadas ao afastamento entre as regras prescritas sobre segurança e a realidade do campo (DANIELLOU; SIMARD; BOISSIÈRES, 2010). Diversas estratégias e adaptações empregadas pelos trabalhadores em função dos imprevistos da situação real não encontram um canal de comunicação com a gerência e acabam permanecendo no próprio campo de trabalho (ASSUNÇÃO; LIMA, 2002). Dessa maneira, o *retorno de experiência* se torna fragilizado (DE LA GARZA; FADIER, 2007).

O conhecimento que os trabalhadores têm da situação real na qual estão inseridos, assim como as suas capacidades adaptativas, constituem um valor importante que é essencial conservar e assistir com o objetivo de oferecer condições de melhoria contínua para a organização (FALZON; MOLLO, 2009). Para tornar visível esse conhecimento, os sistemas de *retorno de experiência* tornam-se fatores de melhoria essenciais nas empresas atuais (DE LA GARZA; FADIER, 2005), mas cuja execução depende de condições diversas, entre elas: a organização da coleta e a gestão das situações de campo, as relações construídas no centro do coletivo de trabalho, a confiança estabelecida entre operadores e supervisores, além da postura adotada pela direção em relação às regras implantadas pelos trabalhadores (GAILLARD, 2005).

Como podemos, então, desenvolver essas condições de implantação de um *retorno de experiência* eficiente? Journé (2005) afirma que é necessário pensar, junto com os atores da organização, em dispositivos de observação da atividade de trabalho capazes de processar as situações imprevistas em tempo real. É o que Schön (1983) já chamava de atividade reflexiva ou momentos nos quais os trabalhadores pudessem pensar “no” e “sobre” o próprio trabalho.

A criação de tais dispositivos está estreitamente ligada à “resiliência” da organização, ou seja, a sua capacidade de antecipar, detectar precocemente, e responder adequadamente às variações do funcionamento do sistema em relação às suas condições de referência (HOLLNAGEL, 2006). Essas capacidades de antecipação e enfrentamento das perturbações dependem diretamente dos conhecimentos dos membros da equipe (CUVELIER; FALZON, 2010). Dessa forma, buscar maneiras de desenvolver os conhecimentos e as competências dos trabalhadores aparece como um ponto fundamental para um *retorno de experiência* efetivo do campo ou para a resiliência do sistema.

Nesse sentido, o trabalho apresentado neste artigo, originado de uma pesquisa de doutorado em Ergonomia,<sup>4</sup> apresentará os benefícios da implantação de um dispositivo de *retorno de experiência* baseado na discussão coletiva de situações reais. O *retorno de experiência* é aqui vislumbrado, acima de tudo, como uma ferramenta de desenvolvimento dos indivíduos e a organização de trabalho.

<sup>4</sup> Pesquisa desenvolvida entre 2010 e 2014, intitulada “Do silêncio organizacional aos espaços de debate sobre o trabalho: efeitos sobre a segurança e sobre o trabalho”. Agência Financiadora: ANRT (Association Nationale de la Recherche et de la Technologie). Orientação: François Daniellou e Vanina Mollo. Universidade de Bordeaux, laboratório IMS (Intégration du Matériau au Système).



## 2. QUADRO TEÓRICO

### 2.1. O RETORNO DE EXPERIÊNCIA E SEUS PRINCIPAIS DETERMINANTES

O *retorno de experiência* pode ser definido como uma prática que busca, através de informações trazidas pelos trabalhadores do campo, analisar anomalias relacionadas ao trabalho, além das causas e consequências de eventos (positivos ou negativos) onde possamos tirar ensinamentos e definir ações de melhoria (GILBERT, 2001).

Os sistemas de *retorno de experiência* atuais conhecem muitos limites. Na maioria das vezes, os objetos reais que fazem parte dessa prática estão relacionados a panes, incidentes técnicos e acidentes, assim como erros com consequências sobre o sistema. Entretanto, situações de “quase-acidente”, de recuperação de erros e incidentes com consequências sobre o trabalhador ou situações de bom funcionamento do sistema real acabam não tendo espaço na dinâmica dessa prática (DE LA GARZA; FADIER, 2007).

Para evitar que o desenvolvimento e a execução do *retorno de experiência* sejam ineficazes, Gaillard (2005) sublinha alguns critérios importantes que podem explicar as conquistas ou os fracassos na sua implantação.

Inicialmente, é necessário saber questionar a si próprio, tanto no nível hierárquico, quanto operacional. Isso implica compartilhar os eventos vividos, principalmente aqueles que têm efeitos negativos sobre o trabalho, sobre a organização e sobre o próprio trabalhador. Trata-se da capacidade de compreender que o erro dito é uma fonte de progresso (GAILLARD, 2009).

Em seguida, a comunicação entre os diferentes atores da organização é importante para fazer circular e compartilhar as informações relativas às ações produzidas. Essa comunicação, entretanto, pode tornar-se um ponto de bloqueio se os trabalhadores temerem o fato de serem repreendidos pela hierarquia quando uma situação é declarada (ROCHA; MOLLO; DANIELLOU, 2013). Essa lógica pode conduzir a uma limitação da circulação da informação útil para o *retorno de experiência*.

Nesse mesmo sentido, a presença da sanção ou penalidade pode ser uma maneira de impedir a declaração de situações reais pelos trabalhadores e, dessa forma, enfraquecer o sistema de *retorno de experiência*. Para que essa prática produza ensinamentos positivos para a organização, torna-se necessário que ela se desvincule do conceito de sanção. Caso contrário, torna-se difícil tirar ensinamentos positivos do *retorno de experiência* e corre-se o risco de as análises se limitarem a casos materiais ou ligados a terceiros, e não aos fatores humanos e organizacionais (MORTUREUX, 2004).

Enfim, a confidencialidade dos dados é igualmente um critério que pode permitir ou impedir a dinâmica do *retorno de experiência* (GILBERT, 2001). Algumas pesquisas atuais, conforme mostrado por Gaillard (2005), evocam que os sistemas de *retorno de experiência* que não obrigam o trabalhador a se identificar no momento da declaração de uma situação de campo tendem a ser mais eficazes do que aqueles que exigem uma identificação.

Se as condições acima discutidas são levadas em consideração pelos atores da organização e principalmente no nível da direção, a implantação do *retorno de experiência* tem mais chances de obter sucesso. O desenvolvimento de um dispositivo eficiente de *retorno de experiência* repousa, sobretudo, no engajamento dos diferentes atores da empresa. É a partir do momento em que a direção ofereça os meios necessários para que essas condições sejam implantadas e os atores vejam o interesse real nessa prática que os sistemas de *retorno de experiência* obterão resultados satisfatórios do ponto de vista de coletar informações pertinentes e reais do campo de trabalho.

## 2.2. O RETORNO DE EXPERIÊNCIA CONCEBIDO COMO UM ESPAÇO DE DISCUSSÃO

Além das condições para implantação do *retorno de experiência* discutidas no item anterior, o tratamento coletivo das situações declaradas parece ser uma pista importante na eficiência dessa prática. Algumas pesquisas recentes (DANIELLOU; SIMARD; BOISSIÈRES, 2010; DE LA GARZA; FADIER, 2007; FALZON; MOLLO, 2009; GAILLARD, 2005; JOURNÉ, 2005) têm mostrado a necessidade em se associá-lo com a confrontação coletiva dos atores da organização para que, a partir de diferentes olhares sobre uma mesma situação, essa prática se perenize.

A construção de espaços de discussão sobre o trabalho real pode constituir uma forma de *retorno de experiência* que conjugue, ao mesmo tempo, a identificação e o tratamento de situações de risco. Dessa maneira, Detchessahar (1997) desenvolve a teoria dos espaços de discussão, preconizando o debate em torno do trabalho, no plano da ação, de forma regular e protegida. Trata-se de uma discussão bem definida e programada, que se desenvolve em locais bem estruturados por ferramentas, arquitetura ou ainda sistemas de informação que objetivem apoiar, facilitar ou informar a discussão de maneira a torná-la produtiva ao máximo possível (DETCHESSAHAR, 1997).

O interesse de um *retorno de experiência* concebido como um espaço de discussão reside, principalmente, no fato de que ele deve permitir dar visibilidade ao conhecimento sobre o trabalho real (DE LA GARZA; FADIER, 2007), ou seja, situações que não são necessariamente prescritas, mas são compartilhadas dentro do mesmo grupo. Trata-se, assim, de momentos de articulação entre, como afirmam Morel, Amalberti e Chauvin (2008), a “segurança normatizada” pelas normas e pelos procedimentos (*sécurité réglée*) com a “segurança em ação”, ou a segurança que emerge da prática dos trabalhadores em função dos imprevistos da situação real (*sécurité gérée*).<sup>5</sup>

O debate de situações do campo deve acontecer em espaços nos quais as tensões percebidas pelos trabalhadores possam ser debatidas. Trata-se de formalizar espaços dedicados a discussões que, geralmente, ocorrem nos vestiários, corredores ou nas máquinas de café, mas que não são necessariamente declaradas aos supervisores ou à hierarquia (DETCHESSAHAR, 2011).

<sup>5</sup> Os termos “*sécurité réglée*” e “*sécurité gérée*” foram traduzidos para o português como “segurança normatizada” e “segurança em ação” por Raoni Rocha, Francisco Lima e Francisco Duarte (DANIELLOU; SIMARD; BOISSIÈRES, 2010). A sugestão dos termos foi proposta por François Daniellou.

Os espaços de discussão sobre a realidade do trabalho podem ser uma ferramenta de gestão do *retorno de experiência* que ultrapassa o único objetivo ligado à segurança dos agentes, pelo fato de que esses espaços permitem uma reflexão coletiva sobre a ação. Assim, através dessa reflexão, outras questões podem também ser trabalhadas, como a saúde dos agentes, o desenvolvimento das competências e a relação social entre eles. Em contextos organizacionais onde as experiências dos trabalhadores não são expressas ou declaradas, a implantação de espaços de discussão pode ser uma ferramenta importante na gestão do *retorno de experiência* do campo.

### 3. CONTEXTO E METODOLOGIA

A empresa estudada neste artigo é responsável pela construção, utilização e manutenção das redes de distribuição de eletricidade na região Oeste da França. O seu trabalho operacional é dividido em dois grandes grupos: o da "utilização e exploração das redes", que realiza as suas intervenções nos postes e redes públicas de eletricidade, e o de "serviço aos clientes", que realiza as suas intervenções na rede elétrica interna à residência do cliente.

O objetivo da pesquisa que deu origem a este artigo é de criar condições para o desenvolvimento de um dispositivo de gestão da segurança centrado sobre os fatores humanos e organizacionais. Essa pesquisa se concentrou exclusivamente no grupo de "serviço aos clientes", que possui 18 unidades produtivas, cada uma contendo entre 1 e 5 supervisores e entre 5 e 15 técnicos em eletricidade.

Uma primeira fase do trabalho, dedicada à construção de um diagnóstico ergonômico, evidenciou a ineficiência da gestão do *retorno de experiência*, a ruptura do coletivo de trabalho e a ausência do diálogo entre os técnicos e os supervisores de algumas unidades produtivas da empresa. Esses fatos conduziram à elaboração de uma fase experimental, constituída pela implantação de um espaço de discussão das situações de campo e tendo dois objetivos principais: o compartilhamento e a reflexão coletiva sobre o trabalho real, no intuito de se compreender os verdadeiros interesses desses espaços, e a coconstrução de um dispositivo de *retorno de experiência* junto aos trabalhadores de uma das unidades produtivas estudadas.

Essa fase experimental foi conduzida em uma unidade produtiva composta por 1 supervisor e 5 técnicos em eletricidade, tendo todos eles aceitado participar voluntariamente deste trabalho, que perdurou 3 meses, com 6 reuniões distribuídas de 2 em 2 semanas.

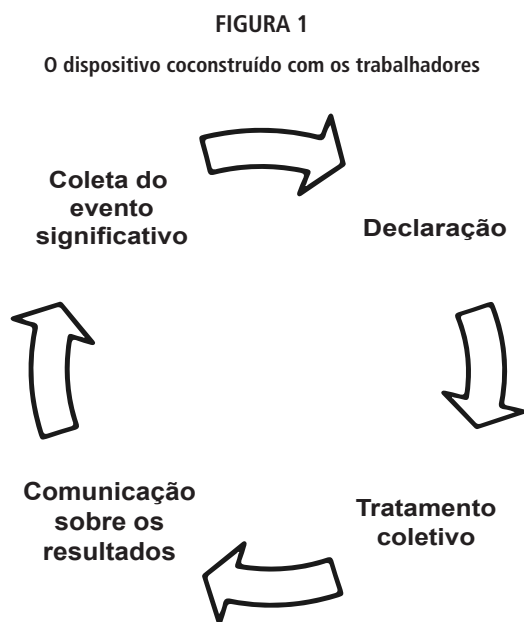
Uma vez o dispositivo construído, uma fase de acompanhamento foi iniciada, durando 6 meses, a fim de compreender os benefícios em mantê-lo em funcionamento, como também fazer os ajustes necessários. O pesquisador esteve presente nas reuniões do grupo uma vez por mês para analisar como os trabalhadores haviam se apropriado do projeto desenvolvido e quais os benefícios foram por ele aportados.

O dispositivo construído e os resultados do acompanhamento realizado serão expostos no seguimento deste artigo, assim como os principais ensinamentos retirados dessa experiência.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. O DISPOSITIVO CRIADO PARA A GESTÃO DO RETORNO DE EXPERIÊNCIA

O dispositivo de gestão do *retorno de experiência* coconstruído com os trabalhadores se centrou em dois grandes princípios. Por um lado, ele não deveria ser um projeto à parte, que se acrescentaria aos outros projetos gerenciais já existentes na empresa, mas deveria se integrar na vida cotidiana da unidade produtiva. Por outro lado, o *retorno de experiência* deveria estar sedimentado sobre elementos concretos do trabalho, como fotografias e vídeos da atividade em campo.



Dessa forma, o dispositivo criado compreendeu 4 etapas, que estão categorizadas abaixo e representadas na fig.1:

- Etapa 1: Os técnicos tomam fotos de eventos significativos do campo de trabalho, que comportam tanto situações de anomalias, como as adaptações e estratégias executadas por eles;
- Etapa 2: As fotos são transmitidas aos supervisores no momento do *debriefing*;<sup>6</sup>
- Etapa 3: Os supervisores guardam separadamente as fotos transmitidas durante uma semana para que, após uma seleção prévia, elas sejam colocadas em discussão coletiva na reunião semanal do grupo, normalmente às terças-feiras no início da manhã; nessas reuniões de

<sup>6</sup> O *debriefing* trata-se de uma prática gerencial na qual, no final da jornada de trabalho, os técnicos se reúnem individualmente com o supervisor para relatar como se passaram as intervenções e eventuais dificuldades da jornada de trabalho.

grupo, os supervisores coordenam uma discussão a partir das fotos. O técnico que tomou a foto explica os seus motivos de tê-lo feito e o coletivo discute em torno do risco, da aceitabilidade das situações e suas modalidades de gestão;

- Etapa 4: Em função dessa discussão coletiva, o supervisor realiza um controle das ações a serem implantadas. Na reunião seguinte, antes do início da discussão, o supervisor faz uma comunicação ao grupo sobre o que foi feito e o que não foi feito pela gerência em relação às ações definidas na semana anterior.

O dispositivo construído buscou ser, ao mesmo tempo, simples e operacional. Simples, pois o diagnóstico havia mostrado que a introdução de projetos complexos, mesmo que tenham o interesse dos trabalhadores, podem não perdurarem no tempo pelo custo cognitivo ou organizacional exigido. A própria história da empresa é marcada pela introdução de diversos projetos gerenciais que perderam a força ao longo do tempo devido à sua complexidade. O dispositivo também deveria ser operacional, no sentido de atingir seu objetivo inicial, ou seja, tornar visível a realidade do campo para melhor gerir as anomalias e, ao mesmo tempo, conhecer as estratégias executadas pelos técnicos, para difundir aquelas que fossem mais interessantes a outras unidades produtivas.

## 4.2. O ACOMPANHAMENTO

Para mostrar os benefícios trazidos pelo dispositivo, vamos analisar um pequeno extrato de uma das reuniões de discussão coletiva, realizada durante a fase de acompanhamento do projeto. A situação discutida, através de uma foto, trata-se de uma caixa elétrica residencial que se encontra sobre uma cadeira, ao invés de estar fixada na parede como de costume. O grupo discute, então, sobre os riscos que essa situação pode trazer e as possíveis opções de gestão dessa anomalia.

Eu cheguei para realizar minha demanda de trabalho e percebi que tinha uma reforma no fundo da casa. Aí eu fui lá ver, e tinha isso aí [foto] (TÉCNICO 1).

Parece que é uma caixa elétrica que devia estar fixada na parede. Só para tirar essa da parede caixa já é uma operação lenta, com um risco, que é o cabo se desconectar e, se tiver algum contato com algum objeto, pode ocorrer um curto circuito (TÉCNICO 2).

Sim. Provavelmente é uma casa que está sendo reformada, ela está em obras, eles tinham necessidade de descascar a parede; então eles desparafusaram a caixa e aí a gente encontra essa caixa em cima de uma cadeira. Qualquer um pode esbarrar na cadeira, e a caixa, que está presa pelos fios, pode cair e, então, pode ocorrer um acidente (SUPERVISOR).

E o que você fez, G.? (TÉCNICO 3).

Aí eu não podia fazer nada (TÉCNICO 1).

Ah, eu acho que podia sim. Isso aí é muito perigoso, na minha opinião. Em relação a um terceiro, não importa quem, uma criança que vem no final de semana, por exemplo. Para mim, é muito perigoso (TÉCNICO 3).

Eu não sei se é tão perigoso assim. Pergunta lá para o pessoal da exploração das redes,

eles vão te perguntar: “O quê? Você ‘tá’ com medo disso aí?” Porque eles veem coisas muito mais complicadas do que isso (TÉCNICO 1).

Eu também não acho que seja um caso de urgência. Chega uma hora que a gente já viu tanta situação tipo essa que vai ficando normal (TÉCNICO 4).

Ok, mas vocês acham que é realmente uma situação normal? Eu acho que é muito perigoso e urgente isso aí (TÉCNICO 3).

Minha reação, quando vi essa foto, foi de dizer: “Isso não é uma coisa para deixar pra lá, a gente tem que dar um jeito!” (SUPERVISOR).

Para mim, esse tipo de situação tem que colocar em segurança imediatamente ou durante o dia. Imagina, seus filhos vêm passar o final de semana. Eles falam: “Olha lá uma cadeira! Ah, tem uma caixinha em cima. Olha lá o que tem atrás!” (TÉCNICO 3).

Pois é. Pelo menos passar as informações aos responsáveis do grupo de exploração da rede. E, depois, colocar em segurança, ou seja, desconectar o cabo da rede, de forma que não tenha mais tensão elétrica no cabo (SUPERVISOR).

É, talvez desse ponto de vista você tenha razão (TÉCNICO 1).

Ok. Então vamos resolver isso. Eu marco aqui [no controle de reuniões] que será necessária a intervenção de uma equipe de exploração da rede para colocar em segurança essa conexão e, além disso, precisamos também prevenir o cliente (SUPERVISOR).

Esse extrato nos mostra, assim como em outras situações estudadas na fase de acompanhamento, que as reações dos participantes são de diversas naturezas. A representação do risco avaliado e a gestão da situação estiveram no centro da discussão. Sobre a mesma situação, o risco foi apreciado de maneiras diferentes entre os técnicos, um deles dizendo “é muito perigoso para mim”, enquanto o outro dizia “eu não sei se é tão perigoso assim”.

No final da discussão, os pontos de vista sobre o risco se convergiram, quando o técnico verbaliza “talvez desse ponto de vista você tenha razão”. As medidas de ação puderam ser decididas pelo grupo e implantadas de forma local, por exemplo, “dar informações aos responsáveis de rede”, “colocar em segurança, ou seja, desconectar o cabo da rede” e “prevenir o cliente”.

O espaço de discussão da atividade real pôde, assim, trazer reflexões sobre a gravidade do risco e sobre as ações mais pertinentes na gestão de uma anomalia do campo. No entanto, além das discussões sobre o risco, a gravidade e a gestão das situações do campo, o acompanhamento desse dispositivo também nos mostrou que esse espaço de discussão respondeu a outros elementos que não eram necessariamente definidos como objetivos iniciais do *retorno de experiência*. Esses espaços também foram locais de aprendizagem mútua, de transferência de competências e influenciaram a saúde do coletivo de trabalho. Esses elementos estão mais detalhados no próximo item.

## **5. DISCUSSÃO: OS BENEFÍCIOS DOS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO NA GESTÃO DO RETORNO DE EXPERIÊNCIA**

### **5.1. OS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO MELHORAM A GESTÃO DAS SITUAÇÕES PELO DESENVOLVIMENTO DE UMA REFLEXÃO COLETIVA SOBRE OS RISCOS DO TRABALHO**

O tratamento coletivo de uma situação repousa, por um lado, sobre a confrontação dos pontos de vista dos operadores em relação ao risco e, por outro, na gestão dessa situação. Confrontar pontos de vista sobre o risco não implica necessariamente chegar a um consenso, mas permite um compartilhamento de lógicas que podem ser divergentes. O fato de conhecer outras opiniões e representações de uma mesma situação pode conduzir os operadores a refletir de forma mais aprofundada ou considerar novos elementos na gestão dessa situação. Mollo & Nascimento (2013) afirmam que o conhecimento do trabalho dos colegas aparece como um elemento fundamental para as tomadas de decisão e, mais detalhadamente, para a securitização de práticas.

A análise das discussões mostra que, num primeiro momento, o foco está na elaboração de hipóteses sobre os possíveis eventos que causaram o risco e sobre as eventuais consequências. Em seguida, os agentes discutem sobre o risco em si. A apreciação desse risco difere de acordo com os atores e conduz cada um a argumentar seu próprio ponto de vista. Enfim, os agentes determinam as ações a serem realizadas para enfrentar o risco. O grupo trabalha, então, de maneira coletiva sobre o risco da situação e sobre a melhor forma de geri-la. A discussão os permitiu conhecer os pontos de vista dos colegas e, nesse caso, chegar a um consenso: *“é, talvez desse ponto de vista você tenha razão”*.

O conhecimento de pontos de vista diferentes sobre o risco e a gestão de situações são benefícios concretos trazidos pelo dispositivo, o que é reconhecido como pontos de progresso pelos agentes dessa unidade produtiva.

A gente confronta os pontos de vista e vemos que uma situação de risco que eu não considero muito alto pode ser altíssimo para meu colega. E aí a gente discute e pode aproximar nossas opiniões. Ou não. Mas o mais importante, para mim, é conhecer a opinião do colega (TÉCNICO EM ELETRICIDADE).

Eu tenho muito interesse neste trabalho que a gente está desenvolvendo porque a gente analisa a situação, discute e gere muito melhor a anomalia. Hoje nós vamos muito mais longe na gestão das situações do que a gente ia antes (SUPERVISOR).

### **5.2. OS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO PERMITEM A APROXIMAÇÃO DOS SUPERVISORES COM A REALIDADE DO CAMPO**

O supervisor sempre teve um papel muito importante, não somente de forma a garantir os espaços de discussão, integrando-os sistematicamente na programação das reuniões de grupo, mas também como coordenadores dessas discussões. Quando necessário, ele interpelava os técnicos através de questões do tipo: *“Você pode nos contar um pouco sobre essa situação?”* ou *“Como vocês reagiriam a essa situação?”*

Aí está uma situação de risco, foi G. que a encontrou. Então, discutimos hoje para saber o que seria necessário fazer quando um técnico se encontra diante deste tipo de situação e como poderíamos geri-la. Então, G., eu mostro a foto e você nos conta porque você estava lá, o que aconteceu, e a gente vê o que a gente pode fazer, ok? (SUPERVISOR).

O seu papel, então, foi tanto de mantenedor das reuniões, como de mediador das discussões. Ele dá conselhos, entra na discussão e oferece um suporte na confrontação dos pontos de vista. Assim, ele se aproxima do campo de trabalho real através dos casos trazidos pelos técnicos, conhece as diferentes apreciações do risco e adaptações no campo, além de participar da gestão das situações discutidas. Em outras palavras, os espaços de discussão aproximam os supervisores de uma realidade que, anteriormente, não era necessariamente conhecida por eles.

### **5.3. OS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SÃO UM FATOR DE PROTEÇÃO NA SAÚDE DOS TRABALHADORES**

A análise das discussões coloca em evidência um interesse divergente entre os supervisores e os técnicos quanto à natureza do risco a ser tratado. Enquanto os supervisores permanecem mais próximos aos riscos graves, os técnicos se interessam também aos riscos cotidianos, menos graves, mas mais frequentes. O compartilhamento de uma situação cotidiana vivida é uma maneira de tranquilizar não somente aquele que a declara, por observar que ele não é o único a vivê-la, mas também para os colegas que terão grandes chances de encontrar uma situação similar e, assim, de saber antecipadamente como lidar com ela.

Existem situações em que os riscos são menos graves, mas são cotidianos, e eu acho que é importante também discuti-los. Um exemplo besta, ontem eu estava trabalhando, eu estaciono o carro numa subida do lado de alguns arbustos. Eu abro a porta e desço. Só que tinha um monte de folhas caídas e eu pensei que já era o chão. Então eu quase caí e torci meu pé porque eu descí em cima de uns 50 centímetros de folha. Isso seria interessante de compartilhar, dizendo, “a gente está no outono, tem folha caindo para todos os lados, então vamos prestar atenção. Isso aí pode acontecer com todo mundo” (TÉCNICO EM ELETRICIDADE).

O fato de se expressar e ser apoiado pelo(s) colega(s) é um fator protetor para a saúde dos trabalhadores (DETCHESAHAR, 2011; ROCHA; DANIELLOU; NASCIMENTO, 2012), individual e coletivamente. Mas a expressão das situações deve ser feita num local formalizado e dedicado para isso, ou seja, um espaço onde todos saibam que, em determinados dias e horários, discussões sobre a atividade real ocorrem ali e algumas ações são tomadas.

O problema é que a gente não consegue mais se comunicar sobre as coisas que a gente vê durante o dia. Tipo: “olha, eu vi isso, eu fiz assim”. A gente fala sobre essas coisas nos vestiários e corredores, mas não com o supervisor. E isso não é legal. Causa um desconforto. Acho que temos uma ação coletiva a fazer, para que a gente entenda o lado do colega que se expressa e para que a gente se expresse também (TÉCNICO EM ELETRICIDADE).



#### 5.4. OS ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SÃO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM MÚTUA E DE DESENVOLVIMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA

A discussão em torno do trabalho pode conduzir a situações de aprendizagem e transferência de competências entre os trabalhadores (CLOT; FAÏTA, 2000). O compartilhamento e a gestão das situações vividas permitem, em alguns momentos, aprender com o grupo e, em outros, ensiná-lo: “as coisas que discutimos aqui, eu nunca tinha visto na minha formação”, “agora eu estou entendendo” e “eu não sabia” foram algumas das verbalizações realizadas pelos técnicos durante a fase de acompanhamento que dão pistas do desenvolvimento de aprendizagem entre eles.

No contexto atual em que vive a empresa e no país onde ela se encontra, esse fato é ainda mais marcante. Na França, a porcentagem de pessoas com 55 anos ou mais está crescendo e permanecerá elevada nos próximos anos, com numerosas partidas para aposentadoria (GAUDART; THEBAULT, 2012). Nos últimos 5 anos, a empresa estudada nesta pesquisa vive um momento no qual diversos trabalhadores experientes estão se aposentando e muitos jovens estão sendo contratados. Trata-se da mudança de gerações, na qual as pessoas pertencentes à geração *baby-boom*<sup>7</sup> partem para a aposentaria e, junto com eles, as competências e os *savoir-faire* também se vão, caso a organização não se prepare para este fato.

Dessa forma, a renovação da população economicamente ativa em contextos variados tornou-se uma questão importante para as empresas (GAUDART; MOLINIÉ; PUEYO, 2006). A transferência de conhecimentos entre os experientes e os novatos, entretanto, não se deve limitar somente à formação, mas deve ser também produzida antes, durante e depois dessa etapa (ROCHA; DANIELLOU; NASCIMENTO, 2012). Essa transmissão de conhecimentos pode se inserir em um contexto de formação oficial, mas também em um contexto mais amplo de aprendizagem entre os novatos e os experientes, que se passa durante a própria atividade de trabalho (GAUDART; THEBAULT, 2012).

O espaço de discussão sobre a atividade real pode ser uma ferramenta importante de transferência de competências entre os trabalhadores, uma vez que ele permitiu diversos momentos de troca formal de informação entre os agentes, de aprendizagem mútua entre eles e de transferência de competências entre os mais experientes e os mais jovens.

Cada um de nós reage de um jeito diferente de acordo com as coisas que vemos, e isso é muito bom. A gente discute e isso pode nos ajudar a enxergar as coisas de forma diferente. Em todas as reuniões de discussão, a gente tem uma situação que não era perigosa para meu colega, enquanto que para mim ela era perigosa, ou vice-versa. Aí, eu vou talvez mudar minha opinião, ou então, ele vai mudar a opinião dele depois da reunião, e a gente vai ter mais atenção na próxima vez (TÉCNICO EM ELETRICIDADE).

<sup>7</sup>A geração *baby-boom* se refere ao crescimento populacional acentuado ocorrido nos anos seguintes à 2ª guerra mundial.

## 6. CONCLUSÃO

A construção de espaços de discussão sobre a atividade real é um assunto refletido já há alguns anos na comunidade científica e os trabalhos colocam em evidência a importância em se valorizar a experiência cotidiana dos trabalhadores. Entretanto, não existem muitas pesquisas que mostrem uma experiência prática sobre esses espaços. O presente trabalho é um dos primeiros a elucidar os efeitos dos espaços de discussão sobre os trabalhadores e sobre a organização.

Esta pesquisa também evoca as maneiras de tratar questões de segurança através de um dispositivo construído junto aos trabalhadores. Segundo Hollnagel (2006), o campo da engenharia de resiliência tem necessidade de desenvolver ferramentas e métodos que permitam aos atores das indústrias trabalharem em um sistema mais resiliente. O que esta pesquisa procurou responder foi “como” fazer isso.

O dispositivo de *retorno de experiência* desenvolvido na fase experimental não foi concebido de forma a tratar a segurança como um projeto à parte dos outros, mas como um meio de alimentar a discussão em torno do trabalho. Woods (2006) já nos mostrava que a segurança não deve ser vista como um estado a ser atingido, mas como uma característica do funcionamento da organização, sendo transversal a todos os outros projetos gerenciais da empresa.

Assim, o desenvolvimento da segurança deve ser concebido como um processo permanente de reflexão, discussão e gestão de situações cotidianas. Acidentes podem e continuarão a acontecer, e a melhor forma de prevenção é assumir uma atitude de humildade diante dos riscos e reconhecer que cada um dos atores da organização possui um saber próprio. Nessa ótica, a segurança efetiva de um sistema é desenvolvida pela articulação da “segurança normatizada” pelas regras com a “segurança em ação” dos trabalhadores (DANIELLOU; SIMARD; BOISSIÈRES, 2010).

A organização da segurança nas empresas depende, então, da capacidade dos atores para organizar a confrontação entre esses dois tipos de conhecimentos, tanto nas fases de concepção, quanto da exploração cotidiana. Entretanto, essa confrontação de conhecimentos tem um campo de aplicação muito mais amplo. Daniellou (2010) evoca que 100% dos problemas que ameaçam a sobrevivência da empresa podem ser interpretados em termos de desequilíbrio e de confrontação insuficiente entre os conhecimentos especializados de antecipação e pilotagem, e os conhecimentos da variabilidade do campo. Segundo esse autor, diante de acidentes, doenças profissionais, estratégias gerenciais e até mesmo as questões econômicas da empresa, a pergunta a ser feita é sempre a mesma: “Quais pessoas não conversaram entre si para que nós chegássemos a essa situação?”.

Partindo da confrontação de representações sobre a atividade real, esta pesquisa nos auxilia a compreender que os espaços de discussão podem aproximar da realidade do campo, tanto a hierarquia quanto a organização do trabalho, contribuindo para gerir não somente questões de segurança, como também de *performance*, qualidade do serviço, transferência de competências e saúde do trabalhador. Dessa maneira, o dispositivo implantado tornou-se, acima de tudo,

uma ferramenta de gestão que permitiu reinstaurar o diálogo sobre a atividade real entre os operadores e a hierarquia.

No Brasil, essa abordagem teórica e prática é ainda muito pouco desenvolvida. Assim, este artigo pretende também auxiliar na reflexão e incentivar o desenvolvimento de outras pesquisas sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; LIMA, Francisco de Paula Antunes. A contribuição da ergonomia para identificação, redução e eliminação da nocividade do trabalho. In: MENDES, Renê (Org.). **Patologia do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2002. v.II, p.1767-1789.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. **Travailler**, n.4, p.7-42, 2000.

CUVELIER, Lucie; FALZON, Pierre. Adaptation des systèmes, adaptation des operateurs: de la résilience à l'ergonomie et retour. In: CONGRES DE LA SOCIETE D'ERGONOMIE DE LANGUE FRANÇAISE (SELF), 45, 2010, p.114-118, 13-15 septembre, Liège, Belgique.

DANIELLOU, François. La résilience: une vision de la survie de l'entreprise basée sur la confrontation des connaissances. In : CONGRES DE LA SOCIETE D'ERGONOMIE DE LANGUE FRANÇAISE (SELF), 45, 2010, p.12, 13-15 septembre, Liège, Belgique.

DANIELLOU, François; SIMARD, Marcel; BOISSIÈRES, Ivan. **Fatores Humanos e Organizacionais da Segurança Industrial**: um estado de arte. Tradução de Marlene Vianna, Raoni Rocha, Francisco Lima e Francisco Duarte. Cadernos da Segurança Industrial n. 2013-07. Toulouse (França): FONCSI, 2010. Disponível em: <[http://www.icsi-eu.org/docsi/documents/24/csi1307-fhos\\_portugais2.pdf](http://www.icsi-eu.org/docsi/documents/24/csi1307-fhos_portugais2.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DE LA GARZA, Cecilia; FADIER, Elie. Towards proactive safety in design: a comparison of safety integration approaches in two design processes. **International Journal of Cognition Technology and Work**, v.7, n.1, p.51-62, 2005.

\_\_\_\_\_. Le retour d'expérience en tant que cadre théorique pour l'analyse de l'activité et la conception sûre. **Activités**, v.4, n.1, p.188-197, 2007. Disponível em: <<http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DETCHESSAHAR, Mathieu. **Éléments pour une théorie de l'espace de discussion en situation de gestion**. 1997. Thèse (Doctorat en Sciences de Gestion). Rennes I, 18 septembre, 1997.

\_\_\_\_\_. Santé au travail. Quand le management n'est pas le problème, mais la solution. **Revue française de gestion**, n.214, p.89-105, 2011.

FALZON, Pierre; MOLLO, Vanina. Pour une ergonomie constructive: les conditions d'un travail capacitant. **Laboreal**, v.5, n.1, p.61-69, 2009.

GAILLARD, Irène. **État des connaissances sur le retour d'expérience industriel et ses facteurs socioculturels de réussite ou d'échec**. Collection Cahiers de la Sécurité Industrielle, n.1, 2005.

\_\_\_\_\_. S'organiser pour apprendre de son expérience. In: DE TERSSAC, Gilbert; BOISSIÈRES, Ivan; GAILLARD, Irène. **La sécurité en action**. Toulouse (France): Octares, 2009. p.151-174.

GAUDART, Corinne; MOLINIÉ, Anne-Françoise; PUEYO, Valérie. Du vieillissement à la diversité des âges au travail – Questions pour l'ergonomie. In: CONGRÈS DE LA SELF, ERGONOMIE ET SANTE AU TRAVAIL, 41., Caen, 11-12-13 septembre 2006, **Actes...** Toulouse: Octarès, Coll. Le Travail en Débats, 2006. p.471-476.

GAUDART, Corinne; THEBAULT, Jeanne. La place du care dans la transmission des savoirs professionnels entre anciens et nouveaux à l'hôpital. **Relations industrielles**, v.67, n.2, p.242-262, 2012.

GILBERT, Claude. Retours d'expérience: le poids des contraintes. **Annales des Mines**, avr. 2001. Disponível em: <<http://annales.com/re/2001/re04-2001/gilbert09-24.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

HOLLNAGEL, Erik. Resilience: the challenge of the unstable. In: HOLLNAGEL, Erik; WOODS, David D.; LEVESON, Nancy (Ed.). **Resilience Engineering: Concepts and precepts**. Aldershot: Ashgate, 2006. p.9-19.

JOURNÉ, Benoît. Etudier le management de l'imprévu: Méthode dynamique d'observation in situ, **Finance Contrôle Stratégie**, v.8, n.4, p.63-91, 2005.

MOLLO, Vanina; NASCIMENTO, Adelaide. Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. In: FALZON, Pierre. **Ergonomie Constructive**. Paris: Puf, 2013.

MOREL, Gaël; AMALBERTI, René; CHAUVIN, Christine. Articulating the differences between safety and resilience: the decision-making process of professional sea-fishing skippers. **Human Factors**, v.50, n.1, p.1-16, fév. 2008.

MORTUREUX, Yves. **Le retour d'expérience en questions**: Techniques de l'ingénieur: Sécurité et gestion des risques. 2004.

ROCHA, Raoni; DANIELLOU, François; NASCIMENTO, Adelaide. La rotation et les stratégies collectives de préservation de la santé développées par des opérateurs d'une usine de boissons. **Activités**, v.9, n.2, p.1-21, 2012. Disponível em: <<http://www.activites.org/v9n2/v9n2.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

ROCHA, Raoni; MOLLO, Vanina; DANIELLOU, François. Quand le réalisable n'est plus acceptable: Le traitement de la non-conformité du travail des prestataires par des salariés d'une entreprise de distribution de gaz. In: CONGRES DE LA SELF, ERGONOMIE ET SANTE AU TRAVAIL, 48., 2013, Paris. **Actes**. 28-29-30 août 2013.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

WOODS, David D. Essential characteristics of resilience. In: HOLLNAGEL, Erik; WOODS, David D.; LEVESON, Nancy (Ed.). **Resilience engineering: Concepts and precepts**. Aldershot UK: Ashgate, 2006. p.21-33.

**Data da submissão:** 23/08/2013

**Data da aprovação:** 06/03/2014

# O DECRETO E A RESISTÊNCIA: A FORÇA DO NEOLIBERALISMO<sup>1</sup>

## *The decree and strength: strength of neoliberalism*

LIRA, Jailton Souza<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo examina os embates sindicais entre os trabalhadores da educação de Alagoas e o governo estadual Teotônio Vilela Filho por ocasião da mobilização pela manutenção de um acordo salarial firmado na gestão anterior que instituiu a isonomia salarial entre funcionários do Estado com formação em nível superior. A estrutura do artigo está organizada a partir das reflexões dos trabalhadores da educação suscitados através de entrevistas semiestruturadas realizadas em janeiro de 2012 e distribuídas ao longo do texto.

**Palavras-chave:** Mobilização; Isonomia salarial; Trabalhadores da educação

### ABSTRACT

This article examines the conflicts between union workers and the education of Alagoas state government Teotônio Vilela Filho on the occasion of the mobilization for the maintenance of a wage agreement signed in the previous administration which imposed wage equality between officials of the State with a degree in higher education. The structure of the paper is organized from the reflections of educational workers raised through semi-structured interviews in January 2012 and distributed throughout the text.

**Keywords:** Mobilization; Isonomy; Wage workers in education

---

<sup>1</sup> Este artigo faz parte de um dos capítulos da dissertação de mestrado em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas intitulada "A trajetória dos trabalhadores da educação em Alagoas" defendida pelo autor em julho de 2012. O texto foi devidamente readaptado para a composição do presente artigo. Os depoimentos ao longo do texto foram colhidos a partir de entrevistas semiestruturadas com 12 trabalhadores da educação identificados por algarismos indo-arábicos.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela UFPB, Mestre em Educação Brasileira e Graduado em História pela UFAL, Presidente do Conselho de Alimentação Escolar de Maceió. E-mail: <jailton\_souza@hotmail.com>.

## UM DECRETO PARA FECHAR AS CONTAS

As eleições do ano de 2006 no estado de Alagoas trouxeram muitas surpresas. O vencedor das eleições foi o economista e senador Teotônio Vilela Filho, apoiado pelo ex-governador Ronaldo Lessa (1999-2003/2003-2006) e pelo então governador Luis Abílio de Souza (2006). A eleição foi polarizada entre Vilela e o ex-deputado João Lyra - um dos mais importantes usineiros alagoanos -, apontado pelas pesquisas de opinião pública como o grande favorito durante toda a campanha eleitoral. Para o senado, a principal disputa deu-se entre Lessa e o ex-presidente Collor, que decidiu candidatar-se apenas um mês antes das eleições. Vilela consagrou-se vencedor em primeiro turno.

Durante a fase de formação da equipe de governo, algumas divergências entre o governo Abílio e os assessores de Vilela vieram a público, especificamente relacionadas à matéria financeira, assim como algumas queixas referentes ao espaço que o Partido Democrático Trabalhista (PDT), partido ao qual Lessa e Abílio eram filiados, deveria ocupar no novo governo eleito que haviam apoiado durante o pleito.

A visita do ex-presidente Fernando Henrique e da ex-primeira dama Ruth Cardoso em fins de 2006 provocou uma série de especulações nos meios políticos sobre a opção administrativa e ideológica que o governador assumiria. O casal chegou a Alagoas para participar de reuniões de trabalho junto à equipe de Vilela, ajudando na formulação das diretrizes gerais do novo governo.<sup>3</sup> A impressão geral, comentada nos veículos de comunicação, era de que alguma medida administrativa de grande impacto seria tomada assim que Vilela assumisse o cargo para reorganizar a máquina pública.

Quando então Teotônio Vilela tomou posse em janeiro, sua principal medida foi a publicação do decreto n. 3.555, de 12 de janeiro de 2007, revogando os aumentos salariais concedidos pelo governo anterior a todos os servidores estaduais e definindo que os salários voltariam aos valores nominais vigentes em abril de 2006. O decreto, anunciado em uma sexta-feira anterior ao pagamento dos servidores, causou confusão e perplexidade entre os trabalhadores do setor público. Na cerimônia de apresentação do decreto, o governador alegou que o Estado precisava cumprir a Lei de Responsabilidade Fiscal, se queixou em ter assumido uma máquina pública insolvente.<sup>4</sup> E, por fim, reclamou ter recebido uma *herança maldita* do governo anterior.<sup>5</sup> A seguir um quadro-síntese:

<sup>3</sup> O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso chegou a Alagoas em 26 de dezembro de 2006 junto com a família para passar as férias e participar de conversações políticas com a equipe de Teotônio Vilela. Em nota divulgada pela assessoria de comunicação do PSDB, Cardoso participaria da Missa de Ação de Graças e da posse de Vilela. Fernando Henrique enxergava na futura administração um modelo a ser referendado pelo partido (<http://www.gazetaweb.com.br> em 27 de dezembro de 2006 e acessado em 22 de janeiro de 2007).

<sup>4</sup> Opinião bem diferente manifestada pelo governador Vilela meses antes (VILELA FILHO, 2006, p.11-12).

<sup>5</sup> Segundo os dados apresentados pelo governador, o Estado arrecadava, em 2007, uma média de R\$ 270 milhões mensais, descontados R\$ 104 milhões dos repasses obrigatórios, restando R\$ 166 milhões. Desse total, R\$ 9 milhões eram recursos vinculados. Com isso, restariam R\$ 157 milhões. Desse montante, R\$ 26,5 milhões eram gastos com a saúde e R\$ 22,5 milhões com a educação. Dos R\$ 108 milhões restantes, R\$ 32,5 milhões eram repassados para a Assembleia Legislativa, o Tribunal de Justiça, o Ministério Público e o Tribunal de Contas. Sobrariam apenas R\$ 75,5 milhões para pagar uma folha de R\$ 75,5 milhões, excluindo servidores da saúde e da educação. Segundo o governador, “não sobraria um único centavo para o funcionamento do governo, com custeio administrativo, combustíveis, energia, água, e todas as ações da área da segurança pública”. O Estado deveria ainda mais de R\$ 400 milhões, incluindo a folha de dezembro (Disponível em: <http://www.g1.globo.com.br> e acessado em 22 de janeiro de 2012).

## QUADRO 1

### Arrecadação e despesas do estado de Alagoas em 2007

Média mensal de R\$ 270 milhões	
Repasse obrigatórios	R\$ 104 milhões
Recursos vinculados	R\$ 9 milhões
Saúde	R\$ 26,5 milhões
Educação	R\$ 22,5 milhões
Assembleia Legislativa, Tribunal de Justiça, Ministério Público e Tribunal de Contas	R\$ 32,5 milhões
Folha de pagamento	R\$ 75,5 milhões
Total	R\$ 270 milhões
Funcionamento do governo	R\$ 0,0 milhões
Débito do estado em janeiro de 2007	R\$ 400 milhões + a folha de dezembro/2006

Fonte: Secretaria da Fazenda (2007).

O governador afirmou também que a correção salarial faria com que o Estado ultrapassasse o limite financeiro de 46,5% da receita corrente líquida com folha de pagamento imposto pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Em janeiro de 2007, a Secretaria de Administração informou que o Estado tinha o total de 51 mil servidores na ativa e 17 mil aposentados e pensionistas. Na área social, também foram suspensos os recursos para os programas de transferência de renda para famílias carentes, como o Projeto Bolsa Cidadã que repassava R\$ 75,50 para famílias de baixa renda com a contrapartida de manterem os filhos matriculados nas escolas públicas. Nove mil famílias recebiam esse benefício.

Mas o decreto não se referia apenas aos reajustes salariais

Art. 5º Fica suspensa, a partir de 1º de janeiro de 2007, pelo prazo de 6 (seis) meses, na Administração Direta e Indireta do Poder Executivo:

A realização de concurso para o provimento de cargos e empregos públicos, ainda que já autorizada, assim como a contratação de pessoal para atender a necessidade temporária;

A realização de procedimentos licitatórios cujo objeto seja a contratação de obras, serviços de engenharia, aquisição ou locação de móveis, veículos e equipamentos, inclusive de informática, sem a prévia e expressa autorização do Governador do Estado, em processo devidamente autuado, do qual deverão constar manifestação da Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento, quanto à viabilidade orçamentária, e da Secretaria de Estado da Fazenda, quanto à viabilidade financeira da despesa pretendida;

A celebração de convênios com entes públicos e privados que importem transferência de recursos voluntários [...] (ALAGOAS, decreto n. 3.555, de 12 de janeiro de 2007).

Desde o governo Divaldo Suruagy (1995-1997), o pagamento do mês trabalhado na rede estadual era feito na primeira quinzena do mês subsequente. Os professores

tenham celebrado, através do seu sindicato, um acordo salarial com o governo anterior, em que seria paga uma parte (20%) de um reajuste para todos os que tivessem nível superior em outubro de 2006 e o restante em dezembro daquele ano. A isonomia salarial (igualdade de salários para funcionários com formação em nível superior) era um sonho antigo do magistério e foi conquistado mediante intensa mobilização meses antes.

Mas com o descumprimento do acordo por parte do governo Vilela, os 80% do resíduo da isonomia salarial do magistério a serem cumpridos em dezembro sequer chegaram a ser pagos, uma vez que seriam honrados no mês de janeiro. Com o decreto, o acordo foi desfeito. Para o magistério, a frustração era maior do que para o conjunto dos servidores civis e militares, que vinham percebendo seus vencimentos reajustados desde abril de 2006. Os comprovantes de pagamento do mês de dezembro (com a isonomia integral) foram distribuídos ainda na primeira quinzena do mês de dezembro, mas já não valiam nada.

Segundo o governador, a isonomia salarial representava um custo adicional ao tesouro estadual de R\$ 12 milhões por ano. No fim de semana seguinte ao decreto, novos demonstrativos foram impressos para todos os servidores com os subsídios vigentes em abril do ano anterior, como salientam os entrevistados:

O demonstrativo já vinha até constando a isonomia [...], parece que dobrou a margem do empréstimo consignado [...] os bancos foram prejudicados, eles podiam descontar parece, acima de 30% do valor do seu salário; então foi uma celeuma danada, não é? [...] Foi aonde nós começamos a travar uma luta extremamente desgastante, tanto para o governo quanto para a classe da educação. (PROFESSOR. Entrevista n.2)

Quando chegou o mês de dezembro, que era o último mês de mandato do governador Luis Abílio, o dinheiro foi depositado na fazenda pra pagar todo, inteiro. Porque o governo só pagava no começo de janeiro. Lembra que um atraso de quase 15 dias na folha, então só pagava dia 10, dia 15. Em dezembro o dinheiro de pagar a isonomia completo estava lá na folha. O que é que ocorre? Assume o novo governo Teotônio Vilela e a primeira tacada é acabar com a isonomia. (PROFESSOR, ex-dirigente sindical. Entrevista n.10)

Fatos importantes são relatados sobre as consequências provocadas pelo decreto do governo no primeiro depoimento (entrevista n.2). Nos meses seguintes aos reajustes concedidos em 2006, embora sem a comprovação exata do quantitativo de funcionários, milhares deles fizeram empréstimos consignados com as instituições financeiras, permitidos pelo aumento da margem consignável dos salários após os reajustes salariais. A legislação estadual definia que os funcionários podiam comprometer no máximo 30% dos vencimentos para honrar o pagamento das parcelas mensais dos empréstimos contraídos. Com a redução desses vencimentos determinada pelo decreto governamental, os bancos descontaram parcelas maiores do que as permitidas pela legislação, havendo pessoas que receberam valores menores ainda do que os vigentes em abril do ano anterior. Em muitos casos, não foi possível aos bancos sequer efetivar os descontos, dada a insuficiência do saldo de um número indefinido de servidores.



## A REAÇÃO DOS TRABALHADORES

Após tomar conhecimento do real significado do decreto governamental, os servidores estaduais, articulados em torno da Central Única dos Trabalhadores, trataram de mobilizar suas bases para o inevitável enfrentamento que ocorreria. A polícia militar anunciou que iria aquartelar-se, com o apoio dos oficiais, também atingidos diretamente com a redução dos vencimentos. A polícia civil também iniciou uma greve, anunciando a paralisação de 2 mil agentes, seguidos pelos funcionários da área da saúde. Segundo o sindicato, um total de 7 mil servidores da saúde suspenderam as atividades, 70% do total. Os funcionários do Instituto Médico Legal de Maceió deixaram de recolher os corpos das pessoas em óbito no Estado.

Embora as negociações com representantes do governo em torno da questão da isonomia tivessem sido mantidas durante todas as fases do embate entre os servidores e a gestão Vilela, as mobilizações e atos públicos se sucederam, culminando com a ocupação da sede da Secretaria Estadual da Fazenda, o principal órgão de arrecadação. A avaliação geral das lideranças sindicais era que apenas uma ação de grande impacto faria o governo recuar na aplicação do decreto. Todos os andares do prédio foram ocupados, ficando os andares inferiores e todo o entorno ocupados pelos funcionários civis e, a partir do quinto andar, a cargo dos agentes da Polícia Civil. Centenas de servidores estaduais chegavam a todo o momento ao local da ocupação, ganhando o reforço do movimento dos trabalhadores rurais, levados à ação através da articulação das lideranças sindicais e líderes rurais.<sup>6</sup> Os relatos comprovam a radicalidade das ações do movimento:

[...] Houve uma repercussão muito grande. Isso inclusive virou manchete nacional. Nós, servidores públicos, apoiados em nossos sindicatos (a maioria cutistas, vale ressaltar), reagimos automaticamente, indo para as ruas com manifestações maciças e chegando a ocupar a Secretaria Estadual da Fazenda, de forma pacífica por cerca de uma semana. (PROFESSOR. Entrevista n.1)

Nós chegamos ao ponto de invadir algumas secretarias. A gente chegou a invadir, no primeiro momento, a Secretaria de Finanças, da Fazenda. Depois houve a desocupação e a gente foi e invadiu a Secretaria da Educação. (PROFESSOR. Entrevista n.2)

Enquanto o procurador-geral de justiça considerou o decreto do governo inconstitucional, a justiça decretou a ilegalidade da ocupação, o que apenas indignou e encorajou ainda mais a base do movimento. As negociações contaram com a participação do arcebispado metropolitano de Maceió, enquanto Vilela tentou barganhar no Ministério da Fazenda, em Brasília, a redução do percentual de comprometimento das receitas estaduais com o Tesouro Federal.

Aos poucos, o Poder Executivo foi cedendo às reivindicações das categorias, ficando evidente que fizera uma avaliação equivocada (e apressada) sobre a capacidade financeira estatal em assumir o reajuste,<sup>7</sup> se surpreendendo com a repercussão

<sup>6</sup> O prédio da Secretaria da Fazenda foi ocupado por cerca de mil servidores, que desligaram equipamentos eletrônicos, elevadores e determinaram a retirada dos funcionários. Cerca de oito mil servidores participaram da passeata no centro de Maceió. Informação disponível em: <http://www.estadao.com.br/ultimasnoticias/nacional/noticias>, de 18 de janeiro de 2007. Acessado em 22 de janeiro de 2012.

<sup>7</sup> Em 2007, o Tesouro Estadual registrou um superávit orçamentário de 2,54% em relação a 2006. As receitas estaduais cresceram 12,59%,

do movimento e a radicalização das ações. Na realidade, desde a publicação do decreto aos primeiros sinais de recuo do governo Vilela, “a correlação de forças” (HARNECKER, 2003; SOUZA, 1984) tinha mudado em favor dos trabalhadores, obrigando o governo a retroceder e negociar diante das incertezas do desenlace daquela situação. Esta foi uma alternativa que os governos adotaram diante de impasses imprevistos, impedindo que estes embates se prolonguem no tempo, com os riscos advindos, ainda segundo Harnecker (2003).

Recuando na negativa da concessão do reajuste para o conjunto dos servidores, em 29 de janeiro, o governo publicou novo decreto (n. 3.558) revogando a suspensão dos reajustes, excetuando-se o magistério:

Art. 1º - Os reajustes concedidos aos integrantes do Quadro do Magistério Público Estadual, com efeitos financeiros a partir de 1º de dezembro de 2006, serão gradualmente incluídos na folha de pagamento, observando-se a condição orçamentária e financeira do Estado e a Lei Complementar nº 101, de 2000 (ALAGOAS, 29 de janeiro de 2007).

Com a questão resolvida junto aos funcionários civis e aos policiais militares e civis (ainda que a negociação, em alguns casos, tenha implicado parcelamentos dos reajustes de até 12 meses, como foi o caso dos soldados da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros), os servidores estaduais fizeram a devolução simbólica do prédio da Fazenda. O segmento da educação ficou completamente isolado, tendo que arcar sozinho com o custo político e financeiro das ações de pressão sobre o governo Vilela, com o objetivo de recuperar o que nem mesmo havia sido conquistado de fato.

A adesão dos educadores à greve foi completa e todas as escolas estaduais paralisaram as atividades entre janeiro e março de 2007. Nova ocupação foi realizada, desta vez na Secretaria de Educação, ignorando o interdito proibitório decretado pela justiça estadual.<sup>8</sup>

Em frente ao palácio do governo, foram feitos painelaços, comícios, acampamentos, cafés da manhã e atividades culturais. Os trabalhadores do interior foram novamente trazidos para a capital e, em uma demonstração de força e unidade, o revezamento foi constante, evitando o esvaziamento do movimento. Começou a nova greve da isonomia. E mais uma vez a educação foi vítima das circunstâncias administrativas e financeiras do Estado, mesmo contando com a solidariedade de outros segmentos, principalmente das lideranças da Polícia Civil e dos trabalhadores rurais.

A ocupação do prédio da Secretaria da Educação aconteceu no fim da tarde do dia 31 de janeiro de 2007, facilitada pelo fato de existir apenas um vigilante no local. O governo deslocou suas tropas militares para a Secretaria da Fazenda e para a sede do governo. Com a saída às pressas do secretário de educação, a ocupação provocou comemorações do movimento ao redor do prédio e atraiu a cobertura da imprensa estadual, que registrou os acontecimentos a partir do gabinete do

---

totalizando R\$ 3.447,4 bilhões de janeiro a dezembro. Já a variação das despesas entre 2006 e 2007 aumentou 11,84%. Enquanto as despesas em 2006 foram de R\$ 3.005.928.983,56 bilhões, em 2007 resultou em um total de R\$ 3.361.950.149,40 bilhões. A rubrica de custeio e investimento, no entanto, apresentou uma retração de 26,41% em 2007 (ALAGOAS, 2009).

<sup>8</sup> Disponível em <http://noticiasterra.com.br> e acessado em 22 de janeiro de 2007.

secretário. Faixas e cartazes foram colocados na sede e os funcionários impedidos de cumprir expediente.<sup>9</sup>

Quando da ocupação do prédio da Secretaria da Fazenda, Vilela determinou o uso da repressão pelas tropas do exército contra os profissionais acampados no prédio da Fazenda, em uma ação militar iniciada às cinco horas da manhã. O Sinteal utilizou os meios de comunicação para exibir trechos de discurso proferido pelo então candidato ao governo, senador Vilela, em que este prometia honrar cada centavo do pagamento da isonomia salarial do magistério, caso eleito nas eleições de 2006. O sindicato divulgou também que o acordo que viabilizava o pagamento parcelado do reajuste tinha sido acordado com sua equipe de governo durante o processo de transição com a participação de Vilela. Este argumentava que, quando concordou com o reajuste, não sabia da real extensão da situação financeira do Estado.

Outra movimentação política importante realizada pelos educadores foi a realização das *caravanas da educação*, que consistia na realização de grandes comícios, contando com um trio elétrico seguido por dezenas de ônibus, reunindo milhares de profissionais de todas as reuniões do Estado. Esses atos aconteceram nas cidades de Murici, Arapiraca e Santana do Ipanema. A avaliação do sindicato foi de que as mobilizações provocariam danos políticos à imagem do governo e que tais movimentações poderiam sensibilizar a opinião pública para a situação geral da educação estadual.

As diversas reuniões com a cúpula do governo e os representantes sindicais foram longas e cansativas. Geralmente iniciavam à tarde e estendiam-se até a madrugada. Parte da categoria que participou das mobilizações era convocada pelo sindicato para permanecerem nos acampamentos em vigília, aguardando o desenrolar das negociações. Alguns sindicalistas tinham a função de repassar para os presentes as informações resumidas das discussões que estavam sendo travadas na sede do governo. Havia o revezamento entre os trabalhadores, que negociavam com os colegas a sua substituição, tendo em vista que muitos professores trabalhavam em outras redes de ensino ou precisavam ausentar-se durante determinados horários. Boa parte apenas voltava para casa para tomar providências familiares, fazer a higiene pessoal e logo retornava ao local do acampamento.

As refeições eram feitas no próprio local da mobilização. Por conta do sindicato, distribuía-se água, refrigerantes, sanduíches, marmitas e sopas. Aconteciam apresentações artísticas e musicais (declamações de poemas, grupos de pagode, serestas) e discursos inflamados contra o estado de coisas em geral (ocorreu até comunicado oficial de desfiliação partidária). Também se jogava xadrez, dominó, cartas e se confeccionavam acessórios de roupas. As idas aos bares próximos também eram frequentes. A categoria encontrava várias formas de passar o tempo. O grupo diminuía visivelmente à noite. A vigilância noturna ficava a cargo de integrantes dos trabalhadores rurais, que permaneceram presentes em todos os momentos. Esses fatos foram bastante fortes na memória dos entrevistados (tanto para os funcionários de escola como para os professores), conforme demonstram os depoimentos a seguir:

---

<sup>9</sup> Informação disponível em: <http://noticiasterra.com.br> em 31 de janeiro de 2007 e acessado em 10 de janeiro de 2012.

A ocupação da Fazenda, quando a gente foi pra lá pra lutar, foi um fato marcante. [...] enfrentando o Bope, enfrentando a Polícia Civil, enfrentando o governo. (FUNCIONÁRIA DE ESCOLA. Entrevista n.5)

O que foi marcante do que eu vivi foi a conquista da isonomia. Eu tenho orgulho dessa minha caminhada sindical [...]. Foi uma coisa “maravilha”. Foi muito bonita a luta. (FUNCIONÁRIA DE ESCOLA. Entrevista n.6)

A grandiosidade do movimento unificou o conjunto da base do Sinteal, ainda que seus elementos tenham sido motivados por interesses distintos. A greve da isonomia, caracterizada como uma campanha por equiparação salarial, fez com que 100% das escolas da rede estadual aderissem ao movimento, em uma demonstração de adesão raramente vista pelos próprios participantes daquela paralisação, tornando-se para eles *referência* em termos de atividade grevista. Em atividades grevistas anteriores, apenas parte da categoria (maioria, minoria ou parte significativa, mas sempre existiam vozes discordantes) emprestava apoio às deliberações de suspensão das aulas, o que sempre levava o sindicato a discutir com o governo através dos meios de comunicação qual o percentual de escolas paradas. Na paralisação em questão, essa discussão teve outro enfoque, o da confirmação do êxito integral do movimento do ponto de vista mobilizatório.

Em associação com os movimentos do campo, outra barreira simbólica para a compreensão da importância dos movimentos sociais entre os trabalhadores da educação foi superada. O apoio decisivo dos movimentos agrários ajudou no processo de politização da categoria, tanto pela notoriedade que passou a ser conferida ao potencial de mobilização de massa desses movimentos, como em relação ao papel social das suas bandeiras de luta, principalmente a defesa da reforma agrária. A participação dos trabalhadores do campo nos movimentos urbanos até então era visto com reservas por parte da base educacional (expressadas em frases do tipo: “Não tem nada a ver esse pessoal junto com a gente nesses atos públicos” ou “Por que o Sinteal dá apoio a esse pessoal?”).

Depois do decisivo auxílio desses movimentos à greve da isonomia, sua presença não só deixou de ser considerada algo estranho como também passou a ser requerida nas principais atividades sindicais a partir de então, revelando outra distorção do papel desses atores nas ações sindicais. Na ótica de muitos educadores, os movimentos rurais passaram a ser importantes apoios nas causas urbanas, como se estes não defendessem bandeiras próprias, tivessem prioridades distintas e uma dinâmica organizativa e programática própria. O trecho da entrevista selecionado dá bem a medida do sentimento de gratidão ao movimento rural por parte dos educadores:

Achei interessante também, no tempo desse movimento, como não era caracterizado apenas do professor, a gente solicitava um apoio significativo dos movimentos sem-terra. Eles ficaram lá o tempo todo junto conosco, inclusive até dando aula de educação, ajeitando a rua, pedindo para não sujar. Fora as madrugadas que nós ficávamos acordados com medo que acontecesse uma repressão [...]. A gente nem conseguia dormir. (PROFESSOR. Entrevista n.2)

Ao fim de cada rodada das negociações, os representantes sindicais repassavam os informes sobre eventuais avanços ou fracassos da reunião. Foram 70 dias de acampamentos.

Houve uma interrupção durante o período carnavalesco dessas ocupações, porque se temia que o governo utilizasse as forças repressivas contra os grevistas enquanto o centro da cidade estivesse deserto e a imprensa direcionava suas atenções para a cobertura dos festejos. Foi organizado, em frente ao Palácio do Governo, o bloco carnavalesco “Giz e pó, alergia só” em comemoração ao carnaval e em protesto contra as condições de trabalho.

## **FINALMENTE, UM ACORDO**

A solução para o impasse surgiu da realocação de recursos da Secretaria da Educação, das verbas próprias do governo, de verbas de convênios e da utilização do saldo de recursos do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação e Valorização do Magistério (Fundef) do ano anterior. Foi estabelecido novo parcelamento do reajuste, desta vez mais longa. A mesma fórmula tinha sido utilizada na negociação junto aos policiais civis e militares. O acordo foi celebrado em 27 de março de 2007:

[...] Considerando que é compromisso do atual Governo o pagamento da “isonomia” aos professores estaduais [...]

[...] Considerando que atualmente já está sendo pago o montante de 20% da “isonomia” dos profissionais da educação.

Cláusula 1ª. O Estado de Alagoas compromete-se a pagar o resíduo de 80% (oitenta por cento) da isonomia dos professores garantida pela Lei 6729 de 06 de abril de 2006 da seguinte forma:

- 40% (quarenta por cento), sendo o percentual retroativo ao mês de fevereiro do presente ano de 2007;
- 10% (dez por cento) no mês de outubro de 2007;
- 10% (dez por cento) no mês de fevereiro de 2008;
- 10% (dez por cento) no mês de março de 2008;
- 10% (dez por cento) no mês de abril de 2008, totalizando o valor de 100% (cem por cento) (ALAGOAS, 2007, cláusula 1ª).

Pelo acordo, o sindicato se comprometeu em encerrar imediatamente a paralisação, com a reposição dos dias parados. O acordo previu ainda:

Cláusula 4ª. Fica instituída, pelas partes pactuantes, mesa permanente de negociação com a seguinte pauta:

- O enquadramento dos funcionários administrativos da educação estadual;
- Enquadramento dos/das professores/as da licenciatura “curta”;
- Política previdenciária para os profissionais da educação;
- Discussão acerca da situação salarial dos professores com formação de nível médio;
- Acompanhamento permanente da execução orçamentária e financeira dos recursos vinculados à educação;
- Discussão, a partir de abril de 2008, acerca do pagamento do “resíduo da isonomia”.

A proposta provocou cisões entre a categoria, que não queria novo parcelamento e não acreditava que o governo iria cumprir o acordo. Outra crítica apontada era que o parcelamento da isonomia significava o congelamento dos salários dos professores durante os anos de 2007 e 2008, além da perda definitiva da conquista de 2006. Portanto, seriam três datas-base sem reposição inflacionária em busca de um salário que vinha sendo pago aos demais profissionais com curso superior desde abril de 2006. O sindicato argumentou que, após a totalização do acordo, iria buscar a atualização inflacionária dos vencimentos e que, naquele momento, aquela era a única saída possível. Os pontos de pauta que trataram do plano de cargos dos profissionais da educação e dos reajustes dos professores sem curso superior também ficaram para um momento posterior.

Com o longo tempo de mobilização do movimento (que ameaçava diluir-se pelas pressões externas, contradições e divisões *internas* entre os segmentos), as possibilidades de saída do impasse eram difíceis, devido à reduzida margem de articulação, segundo a avaliação das lideranças sindicais.

Para Souza (1984, p.14-15), para se fazer uma análise eficaz de conjuntura,

É fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por trás dos acontecimentos. Tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento, é perceber quais as forças, os movimentos, as contradições, as condições que o geraram. Procurar ver também os sinais de saída para o “novo”, o não acontecido, o inédito. Tão importante quanto entender o que já está acontecendo é estar atento aos sinais dos fenômenos novos que começam a se manifestar.

Após intensos debates, a proposta foi aprovada pela maioria da categoria e o movimento foi encerrado. Tanto o governo quanto o sindicato tentaram capitalizar politicamente o resultado das negociações. Entretanto, em decorrência destes embates iniciais e de outros que aconteceram ao longo do governo, a avaliação sobre a gestão Vilela é negativa, na visão da maioria dos entrevistados:

Porque é um governo que aplica uma política de total ataque e destruição não só dos serviços públicos, mas da sociedade como um todo [...]. Melhoria salarial, melhoria estrutural. É o mínimo que ele poderia fazer em prol da sociedade.

(PROFESSOR. Entrevista n.1)

Na realidade, eu sempre caracterizei o governo do Teotônio como um governo que não tem compromisso nenhum com o serviço público, sobre os valores essenciais, como a educação, a saúde e a segurança. Nós consideramos que o serviço público é a ponta inicial pra toda construção de uma sociedade mais justa. Mas não é o caso do governo do Teotônio Vilela. (PROFESSOR. Entrevista n.2)

O governo Vilela também é visto pelos entrevistados como um governo representante dos grupos dominantes, negligenciando a importância da função desenvolvida pelo funcionalismo público no atendimento das demandas da população que utiliza esses serviços. A declaração foi feita em tom de desabafo por um dos colaboradores da pesquisa:

Porque ele só valoriza quem ele precisa pra governar. Pra quem carrega o estado nas costas pra ele não tem valor nenhum. A sensação que a gente tem é essa. Se você é um trabalhador que rala pelo estado, você não tem valor nenhum, ele só dá valor a quem ele precisa pra governar. Em poucas palavras, é isso. (FUNCIONÁRIO DE ESCOLA. Entrevista n.7)

Há uma visão unânime entre os entrevistados a respeito dos efeitos nocivos das políticas neoliberais para a educação, ainda que nem todos soubessem conceituar o que é o neoliberalismo. De modo geral, os entrevistados sugeriram como consequências da política neoliberal a terceirização, a diminuição dos investimentos sociais, o abandono por parte do governo das áreas da saúde, educação e segurança pública, além da constatação de uma política salarial que prioriza a contenção de despesas com o pessoal.

Entretanto, não deixa de ser significativa a noção coletiva de que é plenamente possível sonhar com outra realidade de maior valorização e reconhecimento profissional. E que essas conquistas não são uma dádiva divina, mas é o resultado de muita união e combatividade dos trabalhadores contra os efeitos do capital.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei n. 6.197, de 26 de setembro de 2000. Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público Estadual. **Diário Oficial do Estado**, Maceió, 27 set. 2000.

ALAGOAS. Decreto n. 3.558, de 29 de janeiro de 2007. Altera o Decreto n. 3.555. **Diário Oficial do Estado**, de 30 janeiro de 2007.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e ação**. São Paulo: Edição Popular, 2003.

PRADO, Edna Cristina do. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA - Regional no ABCD paulista: Dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal**. 2007. 202f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2008.

VILELA FILHO, Teotonio. **Programa de governo 2007-2010: Desenvolvimento econômico com bem-estar social**. Maceió: setembro de 2006.

Endereços eletrônicos consultados:

<http://www.alagoas24horas.com.br>

<http://www.cnte.org.br>

<http://www.cpdoc.fgv.br>

<http://www.educacaouol.com.br>

<http://www.estadao.com.br>

<http://www.g1.globo.com.br>  
<http://www.gazetadigital.com.br>  
<http://www.gazetaweb.com.br>  
<http://www.ibge.gov.br>  
<http://www.ibge.gov.br.../pnad2009/>  
<http://www.noticiasterra.com.br>  
<http://www.senado.gov.br>  
<http://www.sintea.org.br>  
<http://www.tse.jus.br>  
<http://www.tre-al.jus.br>  
<http://www.tudonahora.com.br>

**Data da submissão:** 16/07/2012

**Data da aprovação:** 27/11/2012



# O FAZER DO PROFESSOR NA REDE DE ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR

## *The teaching practice in the network of daily school activities*

SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como foco de investigação o fazer do professor na rede de atividades do cotidiano escolar, sem perder de vista a complexidade que envolve a atividade docente. À luz de uma abordagem discursiva, fundamentada em teorias de Bakhtin (1992, 2003), além de Silva & Matencio (2005, 2009), em diálogo com Leontiev (2004, 2006), pretende-se construir um aparato teórico capaz de contribuir para uma reflexão relacionada ao processo de ensino/aprendizagem, entendendo que a forma como o professor agencia e gerencia os elementos que compõem a sua rede de atividades implica marcadamente para a construção das suas práticas pedagógicas e do seu saber-fazer profissional. Dessa forma, na tentativa de explicitar traços característicos do trabalho docente, são apresentados dados do corpus de uma aula de Língua Portuguesa que nos permitem verificar que o fazer do professor é constituído de múltiplos saberes e materializado em atividades didático-discursivas em que as ações que organizam esse fazer são moldadas, reguladas pela situação real de manifestação das atividades num diálogo entre o social e o individual.

**Palavras-chave:** Rede Atividade; Ações; Fazer docente.

### ABSTRACT

This study has the teaching practice in the network of daily school activities as the investigation focus, keeping in view the complexity which involves the teacher activity. Based on a discursive approach supported on Bakhtin theories (1992, 2003), besides Silva & Matencio (2005, 2009), dialoguing with Leontiev (2004, 2006), this research objective is to build a theoretical apparatus capable for contributing to a reflection about the teaching/learning process, considering that how teacher negotiates and leads with the elements which compose their network activities has to be understood because it implies, notably, in the pedagogic doing and professional knowledge-practice construction. Then, information data about a Portuguese Language class are presented to make us to verify that the teaching practice is formed by multiple knowledge and it is materialized in didactic-discursive activities wherein the actions which organize this practice are molded, regulated by real situation of activities manifestation in a dialogue between the social and the individual.

**Keywords:** Network activities; Actions; Teaching practice.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística do Texto e do Discurso pela Faculdade de Letras da UFMG; Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Pucminas; Graduada em Letras com Especialização em Língua Portuguesa pela Pucminas, Especialização em Leitura e Produção de Textos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. E-mail: <hemartinslima@yahoo.com.br>.

## INTRODUÇÃO

O trabalho do professor se estrutura tanto pelas e nas suas relações interpessoais, professor e aluno, como pelas relações desses sujeitos com os objetos de ensino, com os seus saberes - pessoais e profissionais - no processo de ensino-aprendizagem. Somam-se a isso as implicações advindas de outras esferas sociais que se fazem presentes (instâncias pessoais/privadas - família; instâncias da educação - políticas pedagógicas, documentos oficiais de ensino, projeto pedagógico, plano de aula, entre outros) numa rede de atividades a que subjaz o ofício de professor.

O modo como o professor organiza o seu fazer pedagógico e didático se constitui de um conjunto de ações engendrado num processo coletivo, regulado pelas práticas sociais desse docente, refletindo os papéis sociais e os modos de participação assumidos por ele nas/pelas interações. Nesse sentido, o fazer do professor se constitui numa rede de atividades do espaço escolar, em que uma atividade pode envolver outras atividades, construindo, assim, um sistema complexo, heterogêneo, cujas conexões se estabelecem no agenciamento de ações das atividades humanas.

A noção de rede de atividades adotada neste estudo é contemplada sob o enfoque interacionista, à luz das reflexões sobre rede de atividades apresentada por Silva e Matencio (2009)<sup>2</sup> em diálogo com Leontiev (2006). Para Silva e Matencio, “rede é vista como uma grande metáfora, que evoca a ideia de um sistema complexo, cujos elos ou nós resultam de relações sociais, organizados formalmente (ou não), no âmbito das atividades humanas” (SILVA; MATENCIO, 2009, p.33).

Pode-se afirmar que toda atividade humana é um processo em que o homem, ao se relacionar com o mundo, realiza uma determinada tarefa citada por um determinado motivo, um desejo seu de realizá-la. Portanto, diferentemente da atividade animal, a atividade humana é um processo complexo cuja atividade é composta de ações individuais que se relacionam, mas essa relação não se faz de forma direta, já que cada ação apresenta um objetivo que não necessariamente se relaciona com o motivo da atividade (LEONTIEV, 2006).

A propósito dessa afirmação, a ideia de atividade, apreendida por Leontiev, não se refere apenas às práticas profissionais dos indivíduos, mas a qualquer tipo de comportamento, de relacionamento desenvolvido pelo homem num determinado contexto social para satisfazer uma determinada necessidade, numa relação dinâmica, sempre guiada pelo motivo da atividade em foco, em que os sujeitos promovem negociações, trocas, execução de ações.

Na tentativa de explicitar traços característicos do trabalho docente, são apresentados os elementos que se encontram imbricados no fazer do professor e os modos de agir desse sujeito na sua prática profissional. Considera-se que o fazer do professor é constituído de múltiplos saberes e materializado em atividades didático-discursivas em que as ações que organizam esse fazer são moldadas, reguladas pela situação real de manifestação das atividades num diálogo entre o social e o individual.

---

<sup>2</sup> A definição de rede de atividades apresentada por essas autoras se remete às teorias defendidas pelo grupo da Psicologia Soviética. Os trabalhos desse grupo (Vygotsky (1991), Leontiev (1978, 1981, 1984) e Luria (1977, 1979)) se estendem às áreas da psicologia cognitiva e da teoria do desenvolvimento humano.

Neste trabalho, recorre-se à cena de aula de uma professora de Língua Portuguesa ministrada para uma turma de 8ª série/9º ano, de uma escola da rede particular de ensino, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais<sup>3</sup> para elucidar algumas questões discutidas aqui.

## REDE DE ATIVIDADES: RELAÇÃO ENTRE AÇÕES

Entende-se que o modo de agir, de realizar uma determinada atividade é marcado pela relação do homem com o mundo e essa relação acontece de diferentes formas, ou seja, uma mesma atividade, mesmo que realizada por uma mesma pessoa, será sempre diferente, uma atividade nova, única.

Cada indivíduo, portanto, desenvolve formas de se relacionar em diferentes processos de interação que deixam emergir novas posições de sujeito, novos lugares e papéis sociais. Nessa relação, o homem constrói significado para o mundo; “a significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 2004, p.101).

Diante do exposto, vale recorrer a um exemplo apresentado por Leontiev (2006)<sup>4</sup> para ilustrar a concepção de atividade fundamentada neste trabalho. Se um aluno está lendo um livro de uma determinada disciplina porque o conteúdo do livro cairá no teste que ele fará, nesse caso, o motivo para a realização da leitura é a necessidade de passar no teste e não o interesse pelo conteúdo do livro. Dessa forma, a leitura é uma ação e passar no teste, uma atividade, isso se justifica porque aquilo para o qual a leitura se dirige – domínio do conteúdo do livro – não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler, portanto, não há coincidência entre o motivo (passar na prova) e o objeto (domínio do conteúdo/compreensão).

Mas, se mesmo depois de ficar sabendo que aquele livro não será cobrado no teste o aluno continuar a leitura, nesse caso, o livro estimulou por si mesmo a ação de ler, ou seja, o conteúdo do livro foi o motivo da ação, então, a leitura passa a ser uma atividade. Há, portanto, uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade, isso porque “o motivo designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p.103-104).

Resumidamente, pode-se afirmar que o objetivo da ação na primeira situação (conhecer o conteúdo) por si só não estimula o agir do aluno, daí a atitude de abandonar a leitura. Sobre esse aspecto, é importante dizer que o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação (leitura do livro) e o sentido da ação se refere às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age - no primeiro momento o sentido da ação é passar no teste e no segundo momento é o gosto pelo conteúdo lido.

Nesse exemplo, é possível verificar que a atividade é motivada por um interesse estabelecido mentalmente pelo sujeito e mediada por instrumentos específicos, artefatos material ou simbólico, gerados no seio de trocas sociais, capazes de

<sup>3</sup> Trata-se de um recorte de uma aula de 50 minutos em que a professora trabalha questões referentes ao livro de literatura indicado para leitura.

<sup>4</sup> Exemplo retirado do texto “Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil” (2006).

representarem, (re)significarem as atividades sobre as quais agem e isso se deve ao fato de o sujeito criar esquemas mentais de sua utilização relacionando-os à própria natureza da atividade social; estabelecendo o vínculo entre o individual e o social (cf. SCHNEUWLY, 2004). O instrumento<sup>5</sup> é um objeto mediador da relação homem e trabalho.

A emergência da atividade humana se dá num processo de transformação mútua entre sujeito e objeto, sua estrutura se compreende pela própria atividade, as ações e as operações. Uma única atividade pode envolver várias ações, numa relação direta ou indireta entre elas e entre o motivo da atividade, podendo ser realizadas de diversas formas, como exposto, conforme as condições disponíveis para sua realização. O vínculo entre o motivo e o objeto de uma ação, na realidade, indicam relações objetivas, socialmente construídas e não simplesmente relações naturais;

Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte. [...] Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim o sentido da ação também muda para o sujeito (LEONTIEV, 2006, p.72).

Nessa visão, há por parte do sujeito que pratica a ação uma reflexão a respeito da relação existente entre o motivo da ação e o seu objeto. A ação retém seu significado, ele refere-se às características dessa ação, ao seu conteúdo e nem sempre seu significado coincide com o sentido dado a ela, isso se deve ao fato de o sentido surgir no processo de realização da atividade, de acordo com os motivos, com as razões e as condições de manifestação.

A estrutura da atividade humana é composta por ações individuais, mediatizadas por instrumentos, não havendo, necessariamente, uma relação direta entre o motivo da ação e o motivo da atividade. Muitas vezes, se não levar em conta o conjunto de ações nas quais uma determinada atividade se encontra, tende a pensar na não relação entre a ação e o motivo da atividade. É possível dizer que a atividade está intimamente relacionada a um motivo consciente e é composta por uma série de ações com finalidades específicas direcionadas a esse motivo, essas ações que compõem a atividade são concretizadas pelas operações, “modos de execução de um ato”, que, por sua vez, são guiadas por determinadas condições de realização:

Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (LEONTIEV, 2006, p.74).

As operações correspondem ao modo de agir do sujeito, portanto, uma mesma ação pode apresentar operações diferentes no processo de sua realização e uma mesma operação pode ser usada para a realização de diferentes ações. Isso se deve

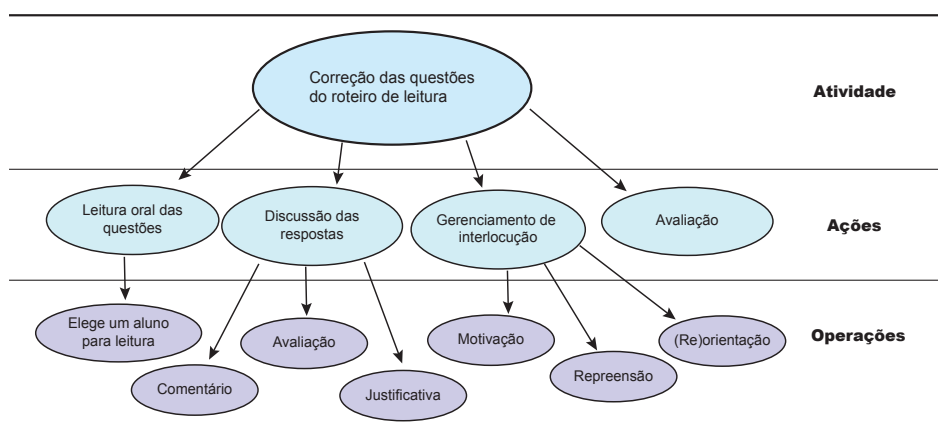
---

<sup>5</sup> A escolha de um determinado instrumento para a realização de uma ação requer do indivíduo o domínio das propriedades, das características desse instrumento (cf. LEONTIEV, 2004).

ao fato de a operação estar sujeita às condições de manifestação do alvo da ação, ao passo que a ação é definida pelo alvo. Sobre esse aspecto, Leontiev afirma que “a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação” (LEONTIEV, 2006, p.74). A tarefa refere-se àquilo que pode ser feito para a realização da atividade conforme as condições reais, objetivas, as ferramentas utilizadas pelo sujeito.

Com o propósito de melhor visualização da organização dos elementos que compõem uma atividade didática que poderia ser realizada por um professor em sala, apresento, abaixo, um esquema ilustrativo:

**FIGURA 1**  
**Andaime da atividade; suas ações e operações<sup>6</sup>**



Nesse contexto teórico em que a atividade é concebida como processo que marca a relação do homem com o mundo para satisfazer as suas necessidades, a rede de atividades se apresenta, então, como um conjunto de atividades realizadas pelo sujeito.

Para Silva e Matencio:

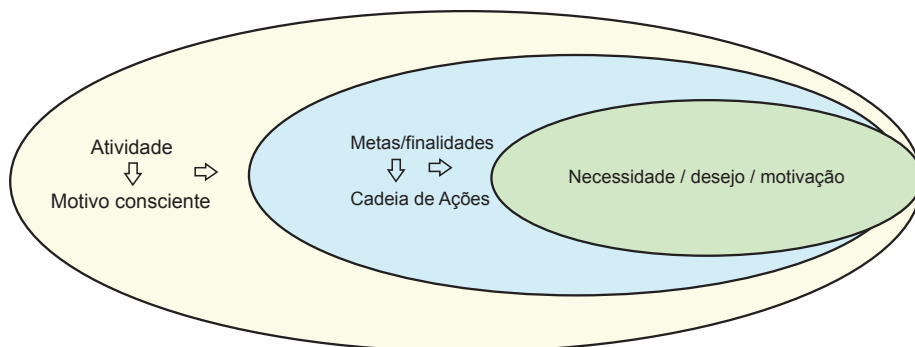
Rede de atividades é composta de séries heterogêneas de elementos - ações, agentes e artefatos materiais, semióticos - conectados, agenciados por aqueles que a tecem, no curso da(s) atividade(s), o que pode concorrer para eles redefinirem suas posições identitárias, (re)significar suas ações, papéis subjetivos (SILVA; MATENCIO, 2009, p.33)

O esquema<sup>7</sup> abaixo ilustra a estrutura hierárquica da atividade social apresentando a relação de organização entre seus constituintes.

<sup>6</sup> Esse esquema se pauta em “Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais”, trabalho apresentado por Silva e Matencio, no I SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, São Paulo - 01 a 05 de setembro de 2008.

<sup>7</sup> Esquema proposto por Silva & Matencio (2009, p.35) – “Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais”.

**FIGURA 2**  
**Estrutura da atividade humana**



Fonte: SILVA; MATENCIO (2009, p.35.)

Refletindo sobre o esquema apresentado, verifica-se, então, que a atividade humana é um sistema complexo que envolve conjuntos de ações e de operações, nas palavras de Leontiev, atividade se define como “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2006, p.68).

A realização de uma atividade, como dito, é direcionada por um motivo consciente, a realização da ação, por sua vez, se dá conforme as operações, o modo de agir do indivíduo no processo de realização da atividade de acordo com as especificidades da prática social.

A ação retém seu significado, o qual se refere às características dessa ação, ao seu conteúdo e nem sempre seu significado coincide com o sentido dado a ela. Isso se deve ao fato de o sentido surgir no processo de realização da atividade, de acordo com os motivos, as razões e as condições de manifestação.

Os elos que compõem a rede se organizam e se significam conforme o modo de agir do professor no processo de interação e, por isso, revelam a maneira como esse sujeito se encontra engajado na rede de atividades, deixando à mostra os diferentes saberes que corroboram para a construção do saber-fazer e saber-ser desse sujeito e os diferentes lugares/papéis sociais assumidos por ele.

Para a realização da atividade pretendida pelo professor, faz-se necessário que ele realize, (re)organize as ações conforme o nível de interesse dos seus alunos em relação à atividade, grau de conhecimento compartilhado pelos participantes da atividade, grau de envolvimento dos alunos na realização das ações propostas para satisfazer o motivo de sua realização. Segundo Silva e Matencio (2009, p.36),

no resultado da atividade como um todo estão refletidas, de uma forma ou de outra, as ações de todos os partícipes da atividade, ainda que cada um deles, no curso do processo da atividade, tenha se envolvido apenas em uma das cenas, desempenhando uma tarefa específica e situada.

## O AGIR DO PROFESSOR NA REDE DE ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR

Embora se compreenda que as redes de atividades se caracterizam como marcadamente móveis, instáveis, em constante processo de (re)construção, elas podem expor-se a determinadas configurações que se apresentam responsáveis por delimitar as ações, os lugares sociais e os modos de agir dos participantes da interação conforme o campo de manifestação da prática social.

No que se refere à rede de atividades que constitui o fazer do professor, pode-se afirmar que ela é regulada, (re)orientada pelas práticas institucionais do âmbito escolar. Dessa forma, opera-se aqui com o pressuposto de que o fazer do professor se encontra imbricado na rede de atividades do seu cotidiano escolar cujas ações se encontram entrelaçadas a outras esferas sociais, a outras ações, a diferentes agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Supõe-se também que há, portanto, por parte do professor, o gerenciamento dos elos que compõem a sua rede de atividades, (re)elaborando-a, (trans)formando-a, num movimento constante em que todos os nós produzem efeito na/pela rede, modificando-a e sendo modificado por ela. Em suma, operar com essa ideia implica conceber que a rede é fundamentalmente heterogênea cujos elos se apresentam num constante movimento de saberes circunscritos pela relação professor e aluno.

Como já assinalado, o trabalho de professor é múltiplo, não linear, constituído de uma pluralidade de saberes: “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos” (TARDIF, 2010, p.36), mas se apresenta numa relação socialmente construída, uma vez que o saber fazer do professor é produzido socialmente, é resultado dessa relação entre diferentes saberes sociais. Ainda segundo Tardif:

No âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (TARDIF, 2010, p.13).

De acordo com o excerto acima, pode-se afirmar que qualquer atividade profissional para ser reconhecida é submetida a processos de socialização. Esses processos se constituem constantemente por meio das interações sociais cuja organização leva em consideração o domínio discursivo do campo social de manifestação das atividades, ou seja, dos discursos presentes na rede de atividades na qual essa atividade se encontra imbricada. É nessa relação do homem com o mundo, por meio do trabalho, que ele transforma o meio a sua volta e a si mesmo.

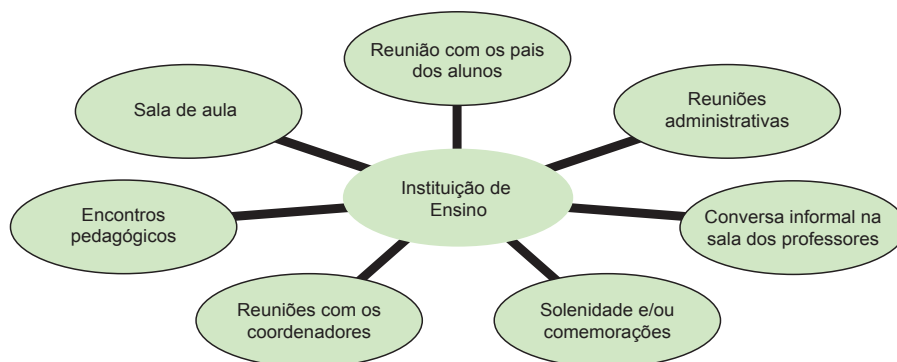
O saber-fazer do professor é socializado na relação de interface entre o individual e o social e materializado por meio de ações sociais (discursivas) engendradas na rede de atividades desse profissional. Ao significar as suas ações, o professor significa a si mesmo num processo de metacognição (cf. VYGOTSKY (2006); SILVA; MATENCIO (2005)).

A rede se constitui de conexões, de fluxos de elementos heterogêneos que se

relacionam num processo de transformação contínua. É no espaço escolar que o professor realiza diferentes atividades e a realização de uma atividade apresenta relação com outras atividades, de forma direta ou não, constituindo, assim, rede de atividades.

O esquema abaixo nos permite visualizar a rede de atividades implicada no agir do professor na ambiência escolar. Embora haja relações de poder no interior de uma rede, a sua organização não se apresenta numa estrutura hierárquica definida (cf. SILVA; MATENCIO, 2009), mas numa integração análoga ou não entre as atividades que a compõem. Nesse contexto, a rede de atividades do professor é um sistema complexo de circulação, de (trans)formações, de agenciamentos, de ligações das suas atividades que são constantemente atualizadas numa situação real da prática do professor. Dessa forma, a rede é um sistema dinâmico em que os elos, os nós são modificados e se modificam nas relações entre o sujeito e o espaço social.

**FIGURA 3**  
**O agir do professor na rede de atividades do cotidiano escolar<sup>8</sup>**



Ainda sobre esse aspecto, vale ressaltar que a rede de atividades do professor é regulada pelos diversos discursos das esferas sociais nas quais o fazer do professor se encontra imbricado e pelas normas da instituição de ensino em que o professor trabalha. O modo de dizer do professor e o que é dito (o que se diz) são organizados conforme os objetivos didáticos da aula<sup>9</sup> previamente estabelecidos pelo docente e de acordo com as relações interpessoais do professor durante o evento.

Afirma-se, novamente, que a inserção do professor a uma determinada rede de atividades permite a ele socializar-se em relação ao seu fazer profissional; “os processos de socialização são contínuos e permanentes, na vida dos indivíduos, constituídos no seio das interações sociais (SILVA; MATENCIO, 2005, p.8). É no processo de socialização que o sujeito constrói significado para as suas ações e para as ações do outro durante a realização de uma determinada atividade e deixa emergir a assunção de diferentes papéis, lugares sociais num processo de subjetivação.

<sup>8</sup> O esquema é uma adaptação, que se pauta no esquema proposto em “Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais” por Silva e Matencio (2005), no I SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, São Paulo - 01 a 05 de setembro de 2008.

<sup>9</sup> Segundo Silva e Matencio (2005), a aula é um gênero que se atualiza num evento de interação socialmente organizado, mais ou menos estável cujo tema de prevalência é de caráter didático.



Dessa perspectiva, o modo como o professor gerencia as suas práticas profissionais, ou seja, o modo de participação, de inserção desse sujeito nos eventos inscritos na rede de atividades descrita na figura 3, por exemplo, (reuniões, conversa informal na sala dos professores, solenidades, encontros pedagógicos, sala de aula) concorrem para a construção da identidade profissional do professor de Língua Materna (LM). Uma vez que é no seio das relações sociais, num movimento dialógico de socialização, que se instala o processo de subjetivação, em que o indivíduo assume diferentes lugares, papéis sociais conforme os efeitos de sentido pretendidos por ela na/pela interação.

A forma como o professor agencia e gerencia os elementos que compõem a sua rede de atividades implica marcadamente para a construção das suas práticas pedagógicas e do seu saber-fazer profissional.

## ANÁLISE DOS DADOS

A cena abaixo faz parte de uma aula de Língua Portuguesa cuja atividade dava continuação ao trabalho do livro de literatura iniciado na aula anterior.<sup>10</sup>

### P: E o que você interpretou?

A1: Assim que cada história tem/cada um tem um jeito de interpretar uma história (cada) é:: aí:: se/se lê com bastante atenção a gente vai chegá num jeito em comum vai ter um jeito só de interpretar a história.

### P: A::h muito bem ou não, né? Por quê?

A2: A::h também acho.

A2:A::h porque:: cada um/sei lá porque::

### P: L... um de cada vez eu/eu chamo B vai.

A2: A::h porque quando a gente tá lendo uma coisa interpretar igual tipo da história lá do::/da::/da menina do baile ( ) eu interpretei de uma forma e ocê já interpretou de outra sabe? ocê interpretou como se:: a::h se::/se:: não fosse aquilo que quisesse mostrar e eu não eu achei que era aquilo mes::mo.

P: Então é:: T algumas coisas servem para **senso comum gostei da sua posição** aí sua fala mas L tem razão porque... até chegar a **senso comum T a gente sofre muito** o:::u a **gente bate** muito ou a **gente fica sem se flexibilizar** muito **eu tenho que ficar flexível também pra entender que muitas vezes ela não chegou na minha interpretação...** entendeu?... entendeu? é o mesmo caso né::? existem coisas que são normas num é? existem preceitos na nossa vi::da por exemplo vamos pegar uma coisa simples a partir do momento que tem uma linha aqui no meio falando não ultrapassa e eu ultrapassar já avisado já foi **CONvencionado::** não ultrapasse se eu ultrapassar eu vou... ser penalizada tá certo? **que que cê entendeu disso F que você quis manifestar.**

A3: Não que:: cada um tem um ponto de vista diferente cada um vai expressar a opinião de um jeito.

### P: Cada um tem um ponto de vista.

<sup>10</sup> Em círculo, os alunos continuam a apresentação dos trabalhos sobre o livro de literatura Histórias sobre ética. Esse trecho faz parte da sétima aula observada e transcrita.

**A3:** Até cada um chegar a::/a:: sua a mesma opinião vai ter que ser lido um monte de vezes vai ter que ser discutido

**P:** A::h muito bem e aí::?... discutido **que mais?**

**A3:** E aí vai chegar no senso geral a::/a:: uma opinião só ( ).

**P:** **Muito bem** é por isso **gente que muitas vezes o aluno fala assim a::h aquela aula não teve escrita... que coisa BOA... faz uma aula diferente pra não escrever talvez vocês estejam escrevendo muito mais nas suas consciências do que se o lápis tivesse na mão né?** na discussão ô:: **M parece que cê queria falar alguma coisa também.**

**A4:** É: igual o::/o F tinha falado assim do:: que muitas vezes as pessoas não chegam ao mesmo:: é:: precisam de uma discussão pras pessoas chegar no mesmo consenso mas mesmo assim muitas são ( ) e tal e não pensam da mesma forma.

**P:** OU tem **uma coi-si-nha** chamada orgulho que impedem que elas deem a mão à palmatória... né? eu **acredito/ eu acredito eu não acho não eu acredito que quando as pessoas têm mu::ita dificuldade de mudança... muita dificuldade de mudança elas sofrem muito você concorda comigo R?... ou discorda?**

**A5:** Concordo porque por exemplo.

**P:** **Pode discordar também.**

Nesse exemplo, nota-se que a professora esforça-se em conduzir os alunos de modo que eles sejam capazes de reconhecer a importância das ações realizadas naquele momento para a construção do processo de ensino-aprendizagem de LM: **“talvez vocês estejam escrevendo muito mais nas suas consciências do que se o lápis tivesse na mão né?”**. Há uma preocupação em (re)construir as representações acerca do objeto de estudo: **“gente que muitas vezes o aluno fala assim a::h aquela aula não teve escrita... que coisa BOA... faz uma aula diferente pra não escrever”**. Esse modo de dizer da professora traz indícios de que ela (re)conhece a imagem de aula de LM socialmente construída, imagem que reflete a valorização da escrita no processo ensino-aprendizagem.

A professora, ao realizar a atividade pedagógica, no caso a de leitura e interpretação do livro de literatura, apresenta um motivo que não necessariamente é explicitado aos alunos, esse motivo pertence a uma atividade maior, que seria a atividade principal da aula.

A atividade realizada pela docente é composta de um conjunto de unidades menores, as ações, que apresentam objetivos que se relacionam de forma direta ou não com o motivo da atividade à qual pertence. A ação se realiza conforme as operações, o modo de agir dos sujeitos no processo de realização da atividade e reflete os lugares sociais dos participantes da interação.

Mas, em se tratando do trabalho do professor em sala de aula, mesmo considerando que o papel do docente é de orientar, de gerenciar a realização de uma dada atividade conforme o motivo por ele determinado, isso não garante o sucesso dessa ação, pois os alunos participam ativamente da construção da aula e por isso são capazes de modificá-la, (re)dimensioná-la, num processo de coconstrução de sentido.

Na linha desse raciocínio, na cena acima, verifica-se que a professora gerencia determinadas ações com intuito de organizar, de realizar a atividade por ela proposta **“E o que você interpretou?”**, **“Cada um tem um ponto de vista”**, **“L... um de cada vez eu/eu chamo B vai”**, **“A::h muito bem e aí::?... discutido que mais?”**, **“você concorda comigo R?... ou discorda ?”** **“Pode discordar também”**. As ações linguageiras de P nos permitem flagrar a assunção de diferentes lugares, papéis sociais desse sujeito na interação. Ora ela se posiciona como professora que instiga a participação dos alunos, produzindo efeito de aproximação dos alunos, de quebra de uma relação marcadamente hierárquica, ora como professora que põe ordem no processo de interlocução, alguém com autoridade para pedir silêncio, para orientar o momento que cada aluno irá se pronunciar com intuito de não perder de vista a atividade proposta.

Ressalta-se, ainda, que as ações didático-discursivas do professor se materializam ancoradas aos múltiplos saberes desse sujeito e às condições específicas relativas à prática profissional do docente. A rede de atividades, portanto, se constitui em relação às práticas desse sujeito, aos aspectos do seu fazer pedagógico e se apresenta como heterogênea, não unívoca para os docentes. Entende-se que os alunos, participantes do evento de interação, podem produzir significados diferentes para a atividade realizada e, portanto, não alcançar o objetivo pleiteado pela professora.

As ações de leitura, de avaliação acerca da participação do aluno, de gerenciamento da interação (manutenção da ordem, da disciplina em sala e direcionamento das ações), de informação acerca do objeto de estudo se encontram inseridas numa rede de atividades da esfera escolar e profissional do professor que se relaciona com outras redes de diferentes domínios discursivos (acadêmico, familiar, religioso), cujos sentidos são construídos nas relações interpessoais desse sujeito; entre os sujeitos em cena e entre os discursos trazidos à cena, num movimento polifônico, dialógico, interdiscursivo.

Os elos que compõem a rede se organizam e se significam conforme o modo de agir do professor no processo de interação e, por isso, revelam a maneira como esse sujeito se encontra engajado na rede de atividades, deixando a mostra os diferentes saberes que corroboram para a construção do saber-fazer e saber-ser desse sujeito e os diferentes lugares/papéis sociais assumidos por ele.

## CONCLUSÃO

Em suma, é nas e pelas práticas sociais que a estrutura da rede se constitui, se atualiza e se significa conforme os saberes apreendidos pelo professor e os modos de agir dos sujeitos na interação. Dito isso, as atividades didáticas que compõem a rede estão diretamente relacionadas aos modos de produção e de circulação dos saberes de uma determinada esfera social. Nesse sentido, pode-se dizer que a rede de atividades é tecida no seio das relações interpessoais por meio de atividades constituídas de um conjunto de ações, agentes, artefatos, instrumentos mediadores das atividades, sendo essas atividades reguladas, (re)orientadas institucionalmente e podendo assumir diferentes significados conforme os papéis sociais, as posições investidas pelos sujeitos na/pela interação.

Uma rede não se reduz a um actante, nem a uma única rede. Nesse sentido, a noção de rede remete-se à movimentação, à circulação, à produção de saberes do professor, sendo esse sujeito capaz de modificar e ser modificado na rede (cf. MATENCIO; SILVA, 2009).

Como se procurou mostrar, as atividades didáticas realizadas em sala se materializam por meio de ações didático-discursivas do professor e podem produzir efeitos de sentidos diferentes conforme as relações estabelecidas pelos sujeitos participantes do processo de interação (SILVA; MATENCIO, 2009). O ofício do professor é marcado pelas relações interpessoais, num processo dialógico, heterogêneo.

Nesse sentido, o fazer do professor se apresenta ancorado a uma rede de atividades na qual os elos, os nós que compõem essa rede se cruzam, se entrelaçam, se modificam em constantes movimentos de (trans)formações que se fundam nas relações entre o sujeito e o social, entre o individual e o coletivo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p.59-83.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rede de atividades e práticas de letramento**: relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais. **Scripta**, Belo Horizonte, v.13, n.24, p.31-47, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

Data da submissão: 23/01/2013

Data da aprovação: 19/02/2013

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM SÃO PAULO: O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

## *Public policies of education and precarious work in São Paulo, Brazil: abandonment of the teaching profession state public*

SALTINI, Márcia Regina<sup>1</sup>

VIDAL, Aline Gomes<sup>2</sup>

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares<sup>3</sup>

### RESUMO

A crise educacional na rede pública estadual tem relação com a prática docente pela ausência de políticas públicas governamentais que estimulem a permanência no quadro do magistério. Muitos professores acabam por adoecer e abandonar a profissão no início da carreira, seja pelos desafios cotidianos, seja pela falta de perspectiva nas condições de trabalho e salário. O abandono definitivo da carreira docente é uma medida mais eficiente do que a acomodação, por exemplo, pois implica o desprendimento total da prática de dar aulas ao invés do seu prejuízo. Assim, a evasão de professores da rede pública de ensino, além de não ser exatamente uma solução para os próprios docentes, já constitui um problema social que afeta diretamente o alunado e a qualidade do ensino público no país. Com essa grande dimensão, trata-se então de uma questão sobre a qual ainda há muito a ser discutido, em especial pelas reformas neoliberais nas políticas de governos locais, como no caso de São Paulo a partir da transferência de responsabilidade da gestão educacional do Estado para a escola.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; Precarização do trabalho; Abandono da profissão docente.

### ABSTRACT

The educational crisis in public schools is related to the teaching practice by the lack of government policies that encourage staying within the teaching profession. Faced with the daily challenges many teachers end up leaving the profession early in their careers for lack of perspective in working conditions and wages. The abandonment of the teaching career is a far more efficient than accommodation, for example, because that implies the total detachment from the practice of teaching instead of his injury. However, this is not exactly a solution. The avoidance of teachers in public schools is a social problem that directly affects the student body and the quality of public education in the country and this is an issue on which there is still much to be discussed. In particular the neoliberal reforms in policies of local governments as in the case of Sao Paulo from the transfer of management responsibility to the state educational school.

**Keywords:** Public policies; Precarious work; Abandonment of the teaching profession.

---

<sup>1</sup> Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela PUC-SP. Professora do Ensino Médio no Colégio Danthe Alighieri. E-mail: <maresaltini@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Licenciatura e Bacharelado em História pela USP. Professora de História da Rede Pública Municipal. E-mail: <alinegvidal@gmail.com>.

<sup>3</sup> Doutorando em Direito pela FADISP. Advogado. Membro da Associação Brasileira de Filosofia do Direito e Sociologia do Direito (ABRAFI). E-mail: <affonsodir@gmail.com>.

## INTRODUÇÃO

No atual modelo de globalização econômica, ocorre um acelerado processo de reificação<sup>4</sup> do trabalhador, mediante sua desvalorização e precariedade nas condições de trabalho, o que se reflete na perda da identidade pessoal, em especial em profissões com alta exigência profissional, como é o caso da docência. Por outro lado, as políticas dos governos ao longo dos anos são voltadas mais para avaliações externas e propaganda do que em investir no capital social e humano visando melhorar a educação, sentindo-se, em especial, a ausência de um plano nacional de educação que permita ao homem a sua emancipação.

Nesse contexto, faz-se essencial uma reflexão sobre o papel da escola e do professor diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente nas salas de aula. Refletir sobre a realidade docente é também investigar toda essa complexidade que é o ofício do professor. Trata-se de uma tentativa de compreender a crise educacional a partir da escola enquanto espaço de desumanização e de desqualificação do trabalho docente na rede pública estadual.

Assim, o presente artigo tem o objetivo de lançar luz sobre as políticas públicas de educação e sobre os dilemas do trabalho docente enquanto realidade que começa com os professores novos na rede pública de ensino de São Paulo. Para um debate da crise educacional em vigor e dos problemas relacionados à exoneração dos professores da rede pública estadual, dividimos este trabalho em cinco capítulos. O primeiro aborda as políticas de educação e a precarização das condições de trabalho docente na rede pública estadual de São Paulo a partir da cartilha neoliberal. O segundo estuda a desvalorização da profissão docente como uma construção social e cultural de governos e mídia para explicar o fracasso do Estado e do aluno. O terceiro discute as relações sociais no trabalho por meio das práticas pedagógicas nas escolas, desde a utopia até os reais dilemas do cotidiano. O quarto capítulo trata da vida profissional docente, seus vínculos e rupturas, bem como as relações de poder que se estabelecem pela disciplina e controle sobre seu ofício. No quinto capítulo analisamos as condições insalubres no magistério até o abandono da profissão. Por fim, concluímos fazendo uma síntese dos principais temas discutidos nesse âmbito da crise educacional, dando ênfase às questões que os alunos fracassam no aprendizado pelo despreparo dos professores e a violência seria reflexo da má formação acadêmica para mediar conflitos, entre outros discursos. Essa situação começa, pois, com baixos salários (se comparados com os de outras profissões de nível superior) e se amplia para o desrespeito com a profissão, apesar de sua importância social. Assim, o discurso de promover uma educação de qualidade desemboca numa prática cultural e ambiente escolar que responsabilizam a escola e os professores por resolver os problemas sociais. Nesse caso, portanto, o Estado e a sociedade, inclusive as famílias, transferem para a escola todas as expectativas de mudança social dos adolescentes e em geral diante do fracasso do Estado, bem como pela ilusão de que o que é negado pelos governos locais será resolvido pela educação e pela escola. Essa questão social recai especialmente na figura

---

<sup>4</sup> “[...] ‘reificação’ – em termos gerais, converter um processo humano em uma coisa objetiva [...]” (WILLIAMS, 2007, p.53).

do professor, centro das atenções de todos como aquele que vai se doar por uma causa nobre e resolver as desigualdades sociais. É, portanto, na escola que o aluno espera obter tudo o que lhe é negado cotidianamente fora dela, sendo, portanto, um espaço “democratizante” onde tudo é permitido, inclusive a violência contra colegas e contra professores. Como consequência, temos uma escola como campo de tensão social e cultural, em que professores esperam desempenhar com dignidade seu ofício e uma sociedade e governo que cobram soluções para problemas que surgem fora da escola e nela se reproduzem. Essa cobrança do governo e da sociedade causa nos docentes um choque entre exercer a profissão e dar conta de conflitos cotidianos (violência, falta de afetividade, medo, insegurança e desigualdades sociais).

Segundo reportagem da *Folha online*, a Secretaria de Estado da Educação atende a dois pedidos de demissão de professores a cada dia.<sup>5</sup> Em 2010, 260 mil professores participaram do concurso estadual para o preenchimento de 10 mil vagas.<sup>6</sup> De acordo com os professores Lapo e Bueno (2002), entre os anos de 1990 a 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração na rede estadual de ensino:

[...] de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período foi de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que deixavam a rede aumentava, em média, nessa proporção. Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores estava deixando a rede estadual de ensino (LAPO; BUENO, 2002, p.68).

O abandono do magistério não tem apenas uma causa, pois consiste, de fato, num conjunto de fatores influenciados por condições externas ao educador em combinação com suas motivações internas. As últimas têm forte relação com a história de vida do professor, com sua origem social e suas motivações quando da escolha de sua carreira, mas também com o significado da profissão para o professor, gestão pública, comunidade e sociedade com o sentido que seu ofício adquire ao longo de seu exercício. Já as condições externas dizem respeito, entre outros fatores, às possibilidades de realizar seu trabalho. E, para que isso aconteça, o professor depende bastante das condições da instituição onde trabalha.

Dado preocupante diz respeito ao alto índice de professores recém-formados que abandonam a carreira por falta de perspectivas na profissão.

Professor “novato” desiste de aulas na rede estadual de SP

[...] Professores recém-concursados desistem de ensinar na rede estadual de São Paulo. Entre as principais reclamações estão falta de condições de trabalho (salas lotadas, por exemplo), desinteresse de alunos e baixos salários [...].

Edson Rodrigues da Silva, 31, formado na USP, foi aprovado ano passado no concurso público da rede estadual para ensinar matemática. Passou quatro meses no curso preparatório obrigatório do Estado para começar a lecionar neste ano no ABC paulista. Ao final do primeiro dia de aula, desistiu.

<sup>5</sup> Reportagem disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

<sup>6</sup> Dados extraídos do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mais-de-260-mil-inscritos-participam-neste-domingo-de-concurso-para-10-mil-vagas-para-professores>>. Acesso em: 18 maio 2013.

“Vi que não teria condições de ensinar. Só uma aluna prestou atenção, vários falavam ao celular. E tive de ajudar uma professora a trocar dois pneus do carro, furados pelos estudantes. Se continuasse, iria entrar em depressão. Não vale passar por isso para ganhar R\$ 1.000 por 20 horas na semana.”

Até a última sexta-feira (18), 60 professores já haviam finalizado o processo de exoneração, a pedido, média de mais de dois por dia letivo.

A gestão [...] diz ser normal o número de desistências, considerando a quantidade de efetivações (9.30). No entanto, os educadores discordam.

Para a coordenadora do curso de pedagogia da Unicamp, Maria Marcia Malavasi, “o cenário é triste; especialmente na periferia, os professores encontraram escolas sem estrutura, profissionais mal pagos, amedrontados e desrespeitados” (TAKAHASHI, 2011, s/p).

O momento de ingresso do professor na rede pública exerce grande influência sobre seu futuro, pois esse momento proporciona as primeiras impressões a respeito do exercício da profissão. Se a escola acolhe bem o professor, então lhe proporciona uma liberdade de trabalho aliada a uma união de trabalho. Se a escola possui uma coordenação e diretoria dispostas a realizar projetos em conjunto com os professores de diferentes disciplinas, se estão abertos a incorporar ideias e a discutir planos, enfim, se há empenho por parte dos seus colegas de trabalho, dos alunos e da comunidade, isso tudo influencia positivamente o docente principiante. Se o principiante percebe haver a valorização dos professores e da escola, então se dedicará plenamente às atividades escolares e culturais.

Quando há interação de aprendizagem significativa entre a escola e a comunidade, então se cria uma cultura motivadora no ambiente de trabalho docente. Mesmo assim, no entanto, a permanência do professor principiante não depende apenas da estrutura da escola, pois esta é refém da burocracia e dos recursos que o Estado fornece para o desenvolvimento dos projetos escolares. No município de Itaí, no interior de São Paulo, por exemplo, em 2011 os professores receberam treinamento para utilizar lousas digitais, que foram instaladas em todas as salas da rede de ensino público. A lousa digital funciona como um computador sensível ao toque e permite inúmeros usos, como a simulação de imagens e acesso à internet.<sup>7</sup> É fato que lousas digitais não podem ser (e não são) o único fator influente na qualidade de ensino, mas é fato também que tudo isso contribui para o desenvolvimento de aulas mais interativas e atraentes, atuando como um facilitador para a prática docente, mediante instrumentalização necessária à produção do conhecimento.

Não são, porém, todas as escolas que contam com incentivos desse tipo, e muitos professores trabalham em condições muito precárias, o que inclui salas com excesso de alunos, biblioteca com número escasso de livros, falta de materiais, etc. Salas lotadas, por exemplo, além de representarem excesso de trabalho (muitas avaliações para corrigir, dificuldade para manter um ambiente de sala equilibrado para o trabalho, excesso de barulho, etc.), representa também um problema para

<sup>7</sup> Professores de Itaí são treinados para usarem a lousa digital. Disponível em: <<http://diarioitabera.com.br/regional/professores-de-ita-i-sao-treinados-para-usarem-a-lousa-digital>>. Acesso em: 17 mar. 2011.



a aproximação dos professores em relação a seus alunos, fator de afetividade que poderia contribuir para um melhor relacionamento entre alunos e professores.

Dessa forma, no que diz respeito ao campo de motivações e desmotivações dos professores, há inúmeros aspectos a serem considerados. Não podemos perder de vista as motivações individuais, ligadas às histórias de vida dos professores, tampouco as condições de trabalho a que estão submetidos, e ainda a (des)valorização social do exercício do seu ofício.

## **A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DE GOVERNOS E DA MÍDIA PARA EXPLICAR O FRACASSO DO ESTADO E DO ALUNO**

A desvalorização da figura do professor faz parte da mentalidade da sociedade brasileira há algumas décadas. A questão salarial, em primeiro lugar, é evidente, embora muitos avanços tenham ocorrido, como, por exemplo, a conquista do estabelecimento de um piso salarial para todos os professores da rede pública do país, piso firmado em R\$1.187,97 em 2011 e, atualmente, em R\$ 1.567,00<sup>8</sup> para uma jornada de 40 horas semanais.

Avanços na área educacional não se concretizam, apesar dos discursos oficiais. O resultado é que a “locomotiva do país” funciona com baixa qualidade. Conforme os últimos dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), há sérios contrastes entre a qualidade apresentada na propaganda oficial e a realidade educacional:

São Paulo fica em 7º, atrás de ES e Região Sul.

Resultado está longe de refletir o poder econômico do Estado mais rico do País; Minas Gerais apresenta melhora em pontuação. Os resultados da avaliação por Estados feita pelo Ministério da Educação com base nos dados do Pisa 2009 mostram que São Paulo subiu do 11.º para o 7.º lugar entre as 27 unidades da federação (PARAGUASSÚ; MANDELLI, 2010, s/p).

Souza (2003), sob o título de “Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar”, analisa a educação a partir do modelo neoliberal atual:

As políticas educacionais em geral, e as que promovem transferência de responsabilidades em particular, reforçam uma concepção muito simplista da educação em um modelo de organização empresarial da escola. Mesmo quando produzem propostas modernizantes, essas políticas aparentemente não se centram em observar a escola em toda sua complexidade, como uma instituição dona de uma cultura própria [...] (SOUZA, 2003, p.18).

A crise educacional em São Paulo é um exemplo da precariedade nas políticas educacionais pelo governo local. Preocupado em eximir o Estado de sua responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos, atribui-se aos docentes a culpa pelos baixos índices de desempenho dos alunos na educação básica,

<sup>8</sup>Dados extraídos de uma reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,piso-dos-professores-do-ensino-basico-sera-de-r-1567,982813,0.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

especialmente a partir de avaliações externas distantes do processo de ensino-aprendizagem. Não se cumpre nem mesmo a jornada extraclasse determinada pela lei 11.736 que regulamenta o piso salarial nacional, que deve ser de 1/3 da jornada total, ou seja, 33,33%. A própria Justiça reconheceu que esse direito não era cumprido como noticiado pela mídia:<sup>9</sup> “Justiça obriga SP a mudar jornada extraclasse de docente”. Além do baixo piso salarial, comparado até mesmo com estados mais pobres da federação (embora a realidade social e econômica seja diversa no grande centro urbano).

O caso da educação em São Paulo é emblemático. Como explicar que o Estado mais rico da Federação, tido como orgulho nacional, remunere mal os seus professores no início da carreira para uma jornada de 40 horas, conforme quadro a seguir.

**QUADRO 1**  
**Vencimentos e remunerações do magistério público**  
**(educação básica - rede estadual) para Jornada de 40 horas**

UF	Nível Médio		Licenciatura Plena	
	vencimento	remuneração	vencimento	remuneração
amapá	1.172,34	2.344,68	1.470,11	2.940,22
bahia	1.451,00	1.879,14	1.771,88	2.324,35
ceará	1.567,00	1.901,10	1.613,56	2.444,92
piauí	1.814,98	-	2.152,27	-
são paulo	1.803,92	-	-	2.088,27

Notas: (1) valores (em reais) referentes ao mês de março de 2013, considerados no início das carreiras de magistério dos profissionais com formação de nível médio (Normal) e graduação em nível superior (Pedagogia e Licenciatura). (2) O piso nacional do magistério incide no vencimento de carreira do(a) professor(a) com formação em curso Normal de nível médio.

Fonte: CNTE (2013).

Na verdade, no plano de carreira da rede pública estadual, por exemplo, não se obtém um salário digno no início de carreira e, muito mais difícil, ao final dela. Por outro lado, existe, no caso do setor público, uma estabilidade de emprego e a segurança de não poder ser demitido, num país onde o desemprego atinge índices consideráveis. Esse fator (estabilidade/garantia de emprego) poderia contribuir para que os professores permanecessem na rede pública, mas não funciona desta maneira.

Haja vista por mais que um professor ao longo da carreira alcance um salário digno (em geral somados dois turnos de trabalho em diferentes escolas e ao aposentar receberá pela média acumulada e não pelo último vencimento, bem como em

<sup>9</sup>Dados extraídos de uma reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,justica-obriga-sp-a-mudar-jornada-extraclasse-de-docente,825311,0.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

São Paulo há um teto),<sup>10</sup> ainda assim ele é visto como uma espécie de “vítima social”. Enquanto está na ativa, é considerado, a princípio, como desqualificado e despreparado para o exercício profissional (esse discurso é usado pela mídia e governos como justificativa para ganhar salários baixos), pois necessita periodicamente comprovar a sua capacidade para legitimar-se no exercício da profissão, seja entre os mais antigos e os mais novos, seja entre os da rede pública e os da rede privada. Além disso, precisa permanentemente lutar contra a desconstrução, praticada pela sociedade e pela mídia, do seu significado social, cultural e político na construção da cidadania. Mesmo com todos esses esforços dos professores em geral, há uma tendência nacional ao nivelamento por baixo dos seus salários sob o argumento do sacerdócio e sacrifício em nome da melhoria da educação.

Trata-se de uma construção social há muito tempo estabelecida e cujas causas são múltiplas. Entre essas causas está a política neoliberal na gestão nas políticas públicas adotadas pelo Estado de São Paulo, que transfere para a escola e os professores a responsabilidade pelos problemas sociais e pelo fracasso do aluno *pari passu* aos baixos salários pagos aos docentes, principalmente aos docentes ingressantes na rede pública. Assim se reproduz em nível local a lógica capitalista global em vigor - a chamada globalização econômica -, que associa o papel do Estado enquanto fomentador do aumento dos lucros da iniciativa privada e escassos investimentos em políticas sociais, entre as quais a educação.

O atual padrão de acumulação de capital, que começa a se configurar no início dos anos 70 do século XX, herda do padrão taylorista-fordista essa mesma característica, qual seja, a necessidade do duplo controle, do processo de trabalho e da vida do trabalhador. Não obstante, minha hipótese é a de que os polos da relação se invertem de tal forma que o controle da vida do trabalhador tenha se tornado determinante em relação ao controle do processo de trabalho e de que tal fenômeno se deveu à própria dinâmica, ao movimento mesmo do capital (TUMULO, 2003, p. 169).

À parte de suas causas, essa sensação de diminuição profissional faz parte da vida dos professores, principalmente na rede pública, e não pode ser ignorada, pois a relação que se tem com a carreira influencia a prática profissional. Um professor desmotivado trabalha de forma diferente daquele que tem motivações. Essa problemática está ligada à falta de apoio aos professores. Por isso, faz-se importante a reflexão a respeito da valorização do ofício do professor não apenas no âmbito social, mas também no campo individual, pois essa experiência afeta diretamente a relação que ele possui com a sua atividade profissional.

## **A RELAÇÃO SOCIAL NO TRABALHO E A VIOLÊNCIA: ENTRE A UTOPIA E O COTIDIANO DA PRECARIZAÇÃO NA RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE E DOCENTE-GESTÃO**

O trabalho é um dos elementos que influenciam a constituição do indivíduo e seus modos de agir. Quando perguntamos a alguém “Quem é você?”, é comum

---

<sup>10</sup> “[...] De acordo com as novas regras, será instituído o teto do INSS (atualmente R\$ 3.691,74) como limite máximo para as aposentadorias e pensões pagas pelo Estado de São Paulo por meio do seu regime próprio de previdência dos servidores (RPPS). No futuro, o funcionário que ganhar acima do teto e desejar manter seus rendimentos no período de inatividade deverá optar por participar do regime de previdência complementar [...]” (Portal do Governo do Estado de São Paulo. 22/12/11. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=217212>>. Acesso em: 18 maio 2013.).

que a resposta obtida se relacione com o campo da atividade profissional que esse indivíduo exerce.

A escolha de uma profissão, portanto, faz parte da construção da identidade de um indivíduo, e essa escolha implica algumas premissas, algumas expectativas em relação ao futuro e que influenciam a trajetória profissional dos professores. Em muitos casos, porém, os relatos de professores mostram que a realidade de seu trabalho é diferente daquilo que esperavam. Segundo Lapo e Bueno:

[...] quando o projeto de futuro de cada indivíduo, as suas aspirações e desejos estão em descompasso com as condições objetivas da realidade, quando não se concretizam, geram conflitos e frustrações e, conseqüentemente, desequilíbrio (LAPO; BUENO, 2002).

Esse desequilíbrio é impulsionado pelas próprias motivações interiores do professor, mas também pela pressão social, e pode atuar tanto como força propulsora, aguçando a criatividade e a capacidade de solucionar problemas, quanto como força destruidora, nos casos em que as frustrações geram problemas como a depressão ou mesmo a própria evasão do trabalho. Isso ocorre porque o trabalho é sempre resultado de um esforço, de uma aproximação com seu objeto, depende de energia física e mental, e, em muitos casos, emocional.

Além disso, o trabalho possui o intuito de produzir frutos, bens, o que motiva um bem-estar individual em relação àquilo que o sujeito realiza. Quando, porém, iniciativas empenhadas não alcançam os resultados esperados, isso gera as mais diferentes reações e conseqüências e pode transformar o trabalho em atividade que causa desequilíbrio e sofrimento ao indivíduo. Essa aversão ao trabalho gera problemas sociais e tem sido inclusive objeto de muitos estudos na área.

No caso dos professores, muitos se queixam do fato de que a realidade a que estão expostos diariamente não dá espaço para que exerçam sua profissão da maneira como estudaram, o que gera uma sensação de frustração, de descompasso e de impotência sobre seu objeto de trabalho. Muitos apontam uma enorme diferença entre “a teoria e a prática” e atribuem à teoria da educação a ideia de uma “escola ideal” e, portanto, impossível de ser aplicada. Questão central diz respeito à violência vivenciada por professores e alunos dentro da escola como reflexo da sociedade de consumo. E a exacerbação do individualismo entre professores e gestores e entre alunos e professores se traduz num dos dilemas atuais da educação e extrapola a questão de classe social, ao mesmo tempo em que é instrumento de perpetuação de desigualdades existenciais.

As condições sociais advindas do modelo de sociedade de consumo de fora da escola e formas sociais construídas no ambiente da escola se traduzem em representações por imagens, símbolos como cor da pele, sotaques, padrões de beleza e origem social. São valores morais deformados construídos a partir de concepções de mundo, portanto, aspectos estético-culturais dominantes. Nesse sentido, vale destacar dois aspectos dessa dimensão: o social e o individual. Em ambos identificamos a influência midiática na sua formação.

No aspecto individual na representação dos alunos no ambiente educacional configura-se em negar a sua condição social de excluídos, passando a ver a

escola como “espaço democrático” de afirmação de tudo aquilo que lhes é negado cotidianamente pelos poderes públicos. E até mesmo se exige da escola que proporcione meios para a autoafirmação desses sujeitos no processo social em que lhes é negada a cidadania, seja pela opressão e violência do Estado nas comunidades, pelo desemprego dos pais, pela gravidez na adolescência. Trata-se de imagens de um mundo construído pela mídia como “entretenimento”. Entre o fetichismo e a realidade social há um universo de possibilidades (especialmente para adolescentes e jovens em geral) que não se concretizam, e que, por isso, são traduzidas em violência simbólica. Na escola, os dilemas existenciais da sociedade em crise explodem, constituindo-se *locus* privilegiado em que seus problemas afloram e, muitas vezes, não conseguem ser sanados. O professor passa a assumir responsabilidade por problemas que não consegue solucionar, pois lhe é possível, no máximo, mediar conflitos.

Aspecto importante a frisar no ambiente da escola entre os alunos é a construção de modelos sociais que negam a sua identidade. Trata-se de uma dimensão de consumo inclusive para ser aceito e incluído pelo grupo, mesmo à custa de habilidades nem sempre saudáveis, como a prática do *bullying*, e que estimula a negação da diversidade cultural e social, e leva à criação de estereótipos pelos próprios colegas, muitas vezes discriminados fora da escola. Um exemplo é o preconceito. Há, portanto, uma cultura de negação da identidade a partir da dimensão virtual, cultural, e de consumo, expressos em modos de vestir, comportar-se, na valorização das grifes e marcas da elite. E ocorre também uma concomitante negação da diversidade étnico-cultural, origem, condição social, estética de corpo (magro, obeso), idade (novo ou velho), por alguma limitação física ou mental, e exaltação de valores e traços nórdicos em detrimento da miscigenação nacional. Essas formas são reveladoras da construção da nossa democracia racial, como modelo dominante e autoritário. São formas produzidas no mundo virtual e culturalmente reproduzidas na sociedade e na escola.

A mídia, governos, sociedade veem a escola como espaço para a solução dos problemas sociais. A escola, porém, pelas mazelas nas políticas públicas de governos, se constitui numa reprodução social e cultural de desigualdades. Na escola valores hegemônicos se constituem, ou seja, dimensões estético-culturais associadas ao consumo capitalista e essa exaltação constitui a desconstrução das identidades do sujeito e do outro a partir da negação da diversidade. Tal hegemonia de formas e modelos é concebida pela mídia inclusive enquanto deformação da própria realidade, numa violência simbólica. A escola é um ambiente de negação da cidadania, embora o discurso oficial seja ao contrário e lhe atribua um *status* de inclusão, pois é na escola que o governo espera que os alunos adquiram uma cidadania que lhes nega todos os dias nas comunidades em que vivem, seja pela precariedade nas políticas públicas, seja na desqualificação do professor e na violência policial contra os pobres da periferia.

O mesmo governo que fala em educação de qualidade trata os jovens “pretos” e pobres da periferia como “marginais”. Em vez de educação de qualidade, esse governo utiliza a repressão policial contra os sujeitos considerados “suspeitos, estranhos” e que não se encaixam no modelo elitista. Trata-se de uma técnica de

exclusão dos que não se encaixam nessas formas estéticas preestabelecidas, tanto culturais como sociais, e esse processo se traduz num dos grandes dilemas dos direitos humanos na pós-modernidade:

Parece-me que o estranhamento é o antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos). As implicações antipositivistas dessa observação são óbvias. Mas ao salientar as implicações cognitivas do estranhamento, eu gostaria também de me opor com a máxima clareza possível às teorias da moda que tendem a esfumar, até torná-los indistintos, os limites entre a história e ficção [...] (GINZBURG, 2003, p.41).

A separação do indivíduo do corpo social, pela negação de pertencimento ao meio ambiente em que vive, em especial pelo modelo utilitarista, muitas vezes imposto culturalmente, revela-se na atualidade a negação da própria dignidade humana, em especial para os mais pobres, “cidadãos invisíveis” e que não se encaixam na dimensão estético-social criada virtualmente. São sujeitos deixados à margem da sociedade ou, quando alcançados, isso ocorre no sentido de retirá-los do corpo social. Estabelece-se uma “visibilidade” da pobreza em geral pela associação entre crime e favela, entre pobre e “marginal”, entre escola e violência, entre professor e desqualificação.

Em consequência do que os governos locais negam aos pobres, ocorrem os distúrbios sociais, e a escola não consegue atender a essas demandas. Então é nela que a violência explode como espaço “democrático” de reprodução de desigualdades. Reproduz-se, assim, o mito da democracia racial, discurso segundo o qual não há preconceito no Brasil. Sabe-se que esse discurso, para além de falso moralismo, constitui ameaça à democracia e à dignidade humana, isso por encobrir as causas da violência. Não se pode considerar que haja democracia e dignidade humana enquanto houver descaso com a educação dos mais pobres das periferias, pois ali populações são vitimizadas pela violência estatal, preocupada mais em repressão policial que em dar educação de qualidade na base.

A violência impera como elemento desestruturador da própria concepção greco-romana de sociedade, concepção fundada numa racionalidade fracassada e numa ética “civilizatória” individualista, associada a uma fé dualista do “bem contra o mal”. O esforço dos pobres é enorme para estar sempre do lado do bem, mas sempre insuficiente diante dos privilégios da elite dominante. Não se trata somente de uma questão de acesso ou não aos bens e serviços de primeira grandeza, senão também do direcionamento da própria concepção de vida social, um direcionamento cego para as desigualdades e para a exclusão da maioria marginalizada.

Para além dessas contradições básicas da sociedade, surgem, a cada dia, novas formas de produção e de consumo da violência simbólica na dimensão estético-virtual e cultural dominante. Trata-se de formas de consumo que transitam entre o mundo real e virtual e transformam o mundo de adolescentes, de jovens, de professores, de gestores, de escolas em centros de tratamento de problemas existenciais criados fora do ambiente escolar. Assim, a escola, como espaço de produção e de reprodução social, passa a tornar-se também *locus* em que as “almas exaltadas” confundem os limites entre real e virtual nas ações e nas relações dialógicas.

O conflito entre o prazer virtual e a realidade educacional todos os dias ocorre, configurando-se em “mutações sociais alienantes” e em um falso moralismo gritante da mesma mídia e sociedade autoritária, que oferece todos os ingredientes da violência cotidiana e, ao mesmo tempo, cobra que a escola resolva os problemas sociais de jovens e adultos, muitas vezes deixados de lado pela própria família na labuta diária pela sobrevivência.

A respeito do mundo virtual, ele passa a ser a principal referência do aluno, e os resultados dessa correlação de forças nem sempre são dos melhores. Como vimos em noticiários, há alunos que invadiram escolas armados e prontos para matar como se estivessem num jogo virtual, porém os principais personagens (as vítimas) são reais (e não virtuais). Assim, a violência diária é uma realidade das instituições de ensino. E como lidar com ela?

Aluno de 10 anos atira em professora e depois se mata em escola em SP

Um aluno de 10 anos atirou contra uma professora e depois se matou, na tarde desta quinta-feira, na escola Professora Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul (Grande São Paulo) (FOLHA DE S.PAULO, 22/9/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/979363-aluno-de-10-anos-atira-em-professora-e-depois-se-mata-em-escola-em-sp.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2012).

Temos o perfil do professor que tem uma formação para lidar com o pedagógico no processo de ensino-aprendizagem e não com situações de extrema violência gratuita. Sua proposta é trabalhar e discutir com os alunos os conteúdos das disciplinas que são cobradas, inclusive nas avaliações governamentais, mas tal proposta, muitas vezes, em nada se encaixa no mundo virtual concebido pelos alunos. Temos, do outro lado, o aluno, que espera encontrar na escola tudo o que lhe é negado fora dela, como os direitos básicos do cidadão, e uma concepção de mundo a partir do utilitarismo do consumo. Entre os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito previstos no artigo 1º da Constituição Federal, incisos II e III, temos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2004).

Em entrevista a Teresa Cristina Rego e Lucia E. N. B. Bruno,<sup>11</sup> o pesquisador francês Bernard Charlot tenta aproximar teoria e prática escolar, procurando compreender as realidades do professor e suas possibilidades de trabalho. Charlot critica a teoria da *culpa*, segundo a qual os teóricos da educação apontariam os “defeitos” da educação e da atuação dos professores, colocando-os como “culpados” dos problemas da prática escolar como um todo.

O pesquisador faz um alerta sobre esse impasse existente entre teóricos e professores, em que os primeiros escrevem para eles mesmos, pouco considerando as limitações da atuação dos docentes, enquanto que os últimos desconsideram muitas vezes os trabalhos teóricos pelo fato de não enxergarem nele nenhuma possibilidade de aplicação diante do que encontram no cotidiano escolar. Esse impasse exigiria, segundo Charlot, uma revisão por parte dos teóricos para que a teoria pudesse atingir a prática, para que se relacionasse melhor com a realidade

---

<sup>11</sup> CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa** [on-line], São Paulo, v.36, n.especial, p. 145-159. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

do ensino escolar. Por isso, o pesquisador critica os discursos sobre a *escola ideal* e sugere uma discussão sobre as técnicas de trabalho, o que poderia agregar, de maneira mais “completa”, a teoria e a prática da educação.

A crítica do pesquisador é pertinente, pois consiste em valorizar uma aproximação da academia com os professores ao invés de um afastamento deles. A noção de uma *escola ideal*, além de não ter grande relação com o cenário real que os professores encontram, contribui para o afastamento desses profissionais das discussões acadêmicas, pois eles não se sentem lá representados.

Por esses motivos, podemos dizer que a desvalorização dos professores também se dá no campo acadêmico quando as críticas propõem uma atuação profissional ligada a um ideal escolar. Os trabalhos acadêmicos podem, ao contrário, promover o diálogo entre aqueles que estudam o ambiente escolar e aqueles que nele atuam, além de fornecer novas ideias e ferramentas que contribuam para a prática escolar.

A precarização das condições de trabalho docente encontra-se numa encruzilhada. O professor é cobrado, quanto aos seus deveres, por uma gestão baseada num modelo fordista-taylorista e sua prática cotidiana se assenta numa concepção toyotista com tendência clara à terceirização do trabalho como mecanismo de potencial exclusão maniqueísta entre ditos “sadios e doentes, bons e maus” a partir de critérios de desqualificação social da profissão docente.

Ao mesmo tempo em que o discurso da educação de qualidade tem por base a descentralização da gestão do ponto de vista dos resultados, enquanto modelo burocrático da eficiência empresarial, estruturada em sua imensa maioria sobre uma base falida de gestão, cujo controle perpassa por interesses corporativos e de poderes constituídos cuja capacidade técnica tem que se adequar a interesses de governos transitórios e distantes da realidade educacional do presente. Reproduz-se em última análise a “cartilha” oficial, e não da educação como política de Estado. Trata-se de velha política clientelista.

Então, dessa precariedade das condições de trabalho da equipe gestora resulta uma rede de poderes de controle e de vigilância por todos os espaços da escola, numa sintonia fina de fiscalização do trabalho docente, que, no fundo, segue uma lógica neoliberal de exploração do trabalhador com a roupagem empresarial pela negociação. Resulta esse conjunto de fatores numa busca por “gestão de qualidade” que induz adoecimento e escamoteia uma violência contra todos aqueles que não colaborarem com o sistema amputado de “modelo de excelência”, conforme o pensamento de Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), em “As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado”:

Diferentes fenômenos vinculados à humilhação, à vivência de incerteza, à injustiça e, em especial, a imposições, direcionados à violação de valores éticos e morais, encontram-se articulados a algo que ocupa o pano de fundo da precarização do trabalho: o *esvaziamento vivenciado a partir do empobrecimento do significado do trabalho*. Essa *agressão ao sentido do trabalho* foi vista por Freudenberger (1987) como uma questão central na gênese da síndrome que ele descreveu: o esgotamento profissional (*burnout*). Outros autores, como Clot (2008), percebem-na como eixo central na dinâmica que origina as depressões no trabalho contemporâneo em um



processo profundamente conectado à perda do reconhecimento. No esgotamento profissional ou *burnout*, a crise ocorre diante do *desmoronamento* não apenas de uma visão idealizada de si mesmo e de uma *missão* (como dizia Freudenbergler), mas também pela percepção de que foi abalado o caráter ético que dava *sentido* às atividades realizadas. Esse aspecto é especialmente visível quando se trata de um trabalho de natureza social, por exemplo, no ensino, na saúde e na assistência social (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.241).

Assim, portanto, o desgaste, o adoecimento e o abandono da profissão docente não se esgotam no processo de ensino-aprendizagem, mas inclusive nas relações interpessoais entre seus pares e a equipe gestora, está preocupada em manter em ordem o sistema falido da gestão e culpar aqueles que não conseguem manter essa disciplina entre a direção e o professor e entre este com seus pares e seus alunos. Existe, por parte da gestão, uma “apropriação” da escola e de seus espaços, inclusive do espaço dos “seus professores”, como forma de administrar com segurança e tranquilidade, punindo com a desqualificação aos que não se adaptam a essa estrutura disciplinar formadora de corpos dóceis (FOUCAULT, 2008).

## **A VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: VÍNCULOS, RUPTURAS, DISCIPLINA E O CONTROLE SOBRE SEU OFÍCIO**

Segundo Huberman (1992), o ciclo de vida profissional dos professores divide-se em fases ou estágios – a entrada na carreira, a fase de estabilização, a de diversificação, a de questionamento, a de serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento. Para a presente análise interessam principalmente os dois primeiros estágios.

Durante as diferentes fases do ciclo profissional, os professores criam o vínculo com seu trabalho. O cotidiano de uma atividade profissional exige adaptações e adequações ao ambiente em que está inserido, o que influenciará os caminhos que o profissional trilhará ao longo de sua carreira. São as mudanças e adaptações à profissão, o estabelecimento e a manutenção de vínculos com a docência que determinarão a permanência ou a evasão da profissão.

No caso do trabalho docente, a manutenção ou quebra desse vínculo depende de instâncias internas e externas ao sujeito: a vida privada, a instituição, o ambiente escolar, as relações interpessoais, etc. Quando esse conjunto de fatores não condiz com aquilo que é idealizado ou desejado e quando não se vislumbram mudanças positivas para o futuro, o que ocorre é o surgimento de uma sensação de frustração e de desmotivação (LAPO; BUENO, 2002).

Ao início da prática pedagógica, existe uma série de expectativas criadas pelos professores em relação aos alunos, ao crescimento na carreira, ao salário, etc. O educador espera uma postura e uma capacidade de compreensão dos alunos, bem como o apoio da instituição a seu trabalho, o que nem sempre corresponde às suas expectativas. O grande problema, no entanto, não são necessariamente os problemas que se apresentam de imediato ao professor, mas, sim, a sua falta de perspectiva de mudança para o futuro. Isso ocorre porque a motivação dos

educadores depende de uma complexa rede de relações - não depende de fatores internos apenas. As mudanças que poderiam criar maiores estímulos à prática educacional não estão totalmente nas mãos dos professores e, muitas vezes, estão bem longe de seu campo de ação, como é o caso das políticas públicas. Um exemplo disso é que, nos últimos anos, as leis de incentivo à inclusão de alunos especiais expuseram os professores a uma realidade à qual, em geral, não estavam familiarizados. Sem preparo nem treinamento, e sem o devido aparato necessário para dar suporte ao seu trabalho, muitos professores se viram obrigados a lidar com alunos que portam os mais diversos tipos de deficiências, sem que haja formação para isso. Considerando que o trabalho docente consiste, fundamentalmente, nas relações interpessoais que se estabelecem, podemos dizer que esses problemas afetam o professor pessoal e profissionalmente. Assim, em salas cheias, nem sempre o educador tem a possibilidade de se aproximar do aluno ou de encaminhá-lo para um serviço mais especializado, quando for o caso. Os alunos trazem para a sala de aula problemas para cuja resolução os professores não possuem formação profissional suficiente ou não dispõem do suporte institucional necessário.

Todas essas dificuldades geram uma sensação de impotência, de frustração, uma sensação de que os objetivos do trabalho que se está realizando não estão sendo alcançados ou, ainda, que os esforços e a energia despendidos são inúteis. Segundo Lapo e Bueno (2002), “[...] a percepção de que as coisas não estão funcionando bem, juntamente com a falta de meios e condições para alterar essa situação, leva os professores a um estado de insatisfação com o trabalho docente”. E esse *estado de insatisfação*, quando prolongado, pode gerar um *afrouxamento* com o vínculo profissional, o que frequentemente leva ao abandono do magistério ou, pior, leva à criação de uma relação de total desprezo com a prática docente ou de sublimação dos problemas relativos a essa prática através do não envolvimento e da ausência de comprometimento com o trabalho. Dessa forma, o vínculo de professores (ou a falta dele) com a vida profissional não é um problema de interesse pessoal apenas, pois a criação e a manutenção desse vínculo estão relacionadas com uma rede complexa de relações. Trata-se mesmo de um *problema social* e, portanto, não deve ser entendido como um problema dos professores, pois envolve inúmeros outros agentes sociais.

A percepção de objetivação da profissão docente como se fosse um processo homem-máquina, em que a gestão escolar não leva em conta a subjetividade nas relações sociais, encaixa-se numa visão fordista-taylorista de mundo própria e restrita aos deveres profissionais atribuídos aos professores. O modelo de descentralização da educação aposta no discurso de deveres e de negação dos direitos docentes. Ou seja, na hora de realizar a atividade docente, aplica-se pela chefia a hierarquia tradicional associada ao controle e à vigilância. Quando, porém, se fala de direitos, aplica-se a flexibilidade (toyotista), especialmente quanto aos direitos assegurados na lei. Segue-se, portanto, que, nas relações de trabalho, apenas a parte mais frágil tem que ceder. Nessa lógica, ganhar mal seria algo natural à profissão docente e, por isso, ter optado por ganhar pouco e, ao mesmo tempo, usar todo seu potencial para salvar as crianças do país, isso seria normal a quem adere à educação.

Segue-se também que a responsabilidade em educar fica restrita aos professores

e às escolas e não às políticas públicas de Estado. Ao professor, em seu cotidiano, seus direitos aos poucos são suprimidos em nome dos deveres da profissão e ele vai sendo subjugado a partir de um sistema de disciplina e vigilância estabelecido como cultura escolar e educacional. Passa, então, a moldar-se a uma estrutura burocrática falida, que impõe, pelo autoritarismo de um sistema de controle, o que é permitido e/ou negado. Quase sempre os direitos são suprimidos e ficam em segundo plano em nome do funcionamento da “máquina educacional” e os deveres exaltados todos os dias, lembrados e relembrados. Esse ambiente institucional repercute na sua saúde física e mental, à medida que aumenta a pressão para “se ajustar à máquina”, tendo a sua autonomia controlada, e a sua liberdade de pensar e agir vigiada. A escola se torna um ambiente de desumanização do seu ofício, pela hierarquia burocrática de chefia disfarçada de democratização do processo de ensino-aprendizagem, porém que se assenta na velha relação “cordial” de poder de mando de cima para baixo. Esse perfil de professor “dador de aula” é o desejo da estrutura administrativa da rede, pois, assim como ele é mantido sob controle, deve manter a sala de aula sob controle, e assim são comparados, entre si. Para os docentes que não se adaptam ao grande sistema hierárquico educacional, sua objetivação assume ares de uma peça descartável facilmente substituída por outra em “melhores condições” de uso. A escola, tida e mantida como *locus* de fabricação de corpos dóceis (FOUCAULT, 2008), se torna um desafio para os governos inseridos na lógica neoliberal vigente e tem como foco a responsabilização do professor pelo fracasso do aluno.

Quanto mais disciplina há, mais respeito dos colegas recebe. Ao mesmo tempo é um mecanismo de se impor perante os dilemas existenciais da profissão que não atende de fato às necessidades sociais, psíquicas, econômicas e políticas das massas de adolescentes e de jovens em geral, carentes de conhecimento e de condições mínimas de dignidade, como moradia, renda, saúde, etc.

A escola, nesse sentido, cumpre uma função de manter os docentes e as massas de jovens e adolescentes sob controle, longe da criminalidade, por governos que não querem qualidade na educação, exceto como discurso, mas que apostam na publicidade de que está fazendo a sua parte, mantendo professores em escolas, assegurando a merenda dos alunos, mantendo-os ocupados, e sob vigilância. Em razão das péssimas políticas públicas, a escola cumpre uma violência simbólica ao manter alunos e professores como reprodutores de um sistema educacional falido, autoritário e excludente. Ao final, fica a certeza, para o grande sistema econômico-social, de que as novas gerações serão um exército de reserva para trabalhos secundários na imensa engrenagem da periferia do capital, em que se enquadra São Paulo, mesmo sendo considerada a maior cidade da América Latina e centro financeiro e de serviços referencial desse bloco.

## **AS CONDIÇÕES INSALUBRES NO MAGISTÉRIO: PERCURSOS ATÉ O ABANDONO**

Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), em “As Novas Relações de Trabalho: o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado”, apontam as “perdas e impedimentos na precarização social do trabalho” como

questões a serem observadas. Nesse contexto situamos os docentes, por estarem expostos a situações de estresse cotidiano e de violência escolar como uma rotina de trabalho, portanto, em condições insalubres. O caminho que vai da insalubridade ao abandono é, portanto, uma construção que passa pela negação da ética dialógica e de invisibilidade; diz respeito às relações sociais e de trabalho e atinge a própria dignidade docente. Trata-se, conforme expõem Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), de “fase de vulnerabilização” em que há: 1) Perdas: de suportes sociais, afetivos; de confiança; da possibilidade de autenticidade; do respeito/ser desconsiderado e ferido em sua dignidade; relacionais ao longo do processo de isolamento dos demais no ambiente de trabalho; 2) Impedimentos de repouso, de recuperação do cansaço, e de ser reconhecido; 3) Atividade impedida (boicotes conjuntos quanto à iniciativa ao agir, de pensar a partir do próprio ser, de formação de juízos críticos e de mobilização dos afetos vitais); 4) Renúncia à ética; despossessão de si mesmo; silenciamento e invisibilização. Em cada uma dessas fases de vulnerabilização há um respectivo detalhamento dos impactos relacionados (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.242).

Nesse percurso entre perdas, impedimentos, desilusões, frustrações no ambiente insalubre da escola, chega-se ao abandono como a última etapa desse processo.

Lapo e Bueno (2002) classificam o abandono do magistério em três tipos: temporário, especial e definitivo. Os autores, ao investigarem o ciclo de vida de professores que deixaram a carreira na rede pública, concluíram que o processo de abandono é geralmente lento, postergado por inúmeros motivos – ou porque o professor não vislumbra outra possibilidade de trabalho, ou porque está se preparando para iniciar uma nova carreira, ou ainda pela ideia de fracasso e perda que essa decisão representa. Dessa forma, o abandono da carreira de professor é “[...] um processo que vai se concretizando ao longo do percurso profissional” (LAPO; BUENO, 2002). Embora concordemos com Lapo e Bueno (2002) no que tange ao abandono como percurso, não vemos a escolha da profissão docente por falta de outra opção. Pode-se mesmo entender que esse discurso é construído com o intuito de justificar o alto índice de abandono. Cabe concordar, porém, que se tratar de uma decisão difícil e só tomada quando se esgotaram todas as possibilidades possíveis de continuar exercendo a profissão docente com dignidade.

Lapo e Bueno (2002) entendem que as motivações e desmotivações do abandono sejam bastante diversas, como foi exposto anteriormente, e apontam um fator que se sobressai entre os outros: a escolha da profissão. No estudo dessas autoras, entre todos os professores que foram entrevistados, “[...] nenhum [...] queria realmente ser professor” (LAPO; BUENO, 2002).

Sabemos que a escolha da profissão é relevante na vida do trabalhador e o é porque, quando é possível escolher um campo de atuação de acordo com os interesses pessoais, é mais provável que se tenha uma relação de harmonia com a realização de atividades profissionais dessa área. Isso ocorre porque o trabalho motivado pelo *gosto* ou pelo *significado* tende a gerar um sentimento de equilíbrio pessoal. Assim, ao contrário, a partir do momento em que o profissional não estabelece uma relação de sentido com sua prática de trabalho, o vínculo fica comprometido e, com ele, a qualidade do trabalho.

Por vezes, os conflitos podem ser resolvidos com um período de licença (*abandono temporário*), período durante o qual o professor tem um tempo para restabelecer seu equilíbrio estando distante da prática escolar. Mudar de escola (*abandono especial*) também pode ser um fator de atenuação dos conflitos do docente. Por outro lado, a acomodação (*abandono especial*) é uma das formas de abandono mais problemáticas, pois representa a desistência do exercício do magistério sem desvencilhar-se dele. De acordo com Lapo e Bueno:

Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego (LAPO; BUENO, 2002).

Podemos dizer que o abandono definitivo da carreira docente é uma medida extrema diante dos dilemas existenciais e sociais do docente, e diz respeito à própria dignidade da pessoa humana como valor imensurável. Não se trata simplesmente, portanto, de uma escolha entre se acomodar ou sair da rede pública, mas de dilema da própria condição humana, em lutar pela sua liberdade, por respeito para consigo mesmo, por reconhecimento como trabalhador explorado por um sistema excludente e que nega o protagonismo dos professores como partícipes da construção do país. E trata-se de repensar a educação como prioridade de política de Estado. A evasão de professores da rede pública de ensino é um problema social que afeta diretamente o alunado e a qualidade do ensino público no país e se trata de uma questão sobre a qual ainda há muito a ser discutido. E passa pelas políticas públicas de educação de governos sucessivos que privilegiam interesses das elites e a manutenção da desigualdade e pobreza na formação de um exército de reserva para atender à classe dominante.

## CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho foi possível observar as causas do abandono da profissão docente. Entre as quais identificamos as políticas públicas neoliberais de governos locais e a precarização do trabalho docente, fragilizando-o.

A complexidade da evasão docente passa-se pelas condições insalubres de trabalho que interferem na sua própria vida funcional, como desmotivações, disciplina e o controle sobre suas práticas. Como consequência acumulam-se as doenças psicossociais e físicas (risco de agressões) nas escolas da rede pública de São Paulo, inclusive pela falta de uma política preventiva quanto a atendimento médico e psicológico no local de trabalho.

O abandono da profissão docente na rede pública de São Paulo pode ser situado numa complexa rede de significações que giram em torno do problema social, cultural, político, econômico e de saúde física e mental que resulta na evasão de professores de escolas públicas, em especial pela sua desvalorização, e responsabilização indevida pelas mazelas da educação, em geral o profissional docente é desqualificado socialmente no cotidiano dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

ALUNO de 10 anos atira em professora e depois se mata em escola em SP. **Folha de S.Paulo** [on-line], São Paulo, 22/9/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/979363-aluno-de-10-anos-atira-em-professora-e-depois-se-mata-em-escola-em-sp.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 9.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. **Educação e Pesquisa** [on-line], São Paulo, v.36, n.especial, p.145-159, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação [site]. **Tabela de vencimentos, remuneração e jornadas de trabalho das carreiras do magistério público da educação básica (redes estaduais)** - referência: maio de 2013. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/tabela\\_piso\\_salarial\\_mai\\_2013.jpg](http://www.cnte.org.br/images/stories/tabela_piso_salarial_mai_2013.jpg)>. Acesso em: 18 maio 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 262p.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.35, n.122, p. 229-248, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0303-76572010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0303-76572010000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 16 maio 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 281p.

GOVERNADOR sanciona lei de criação da Previdência Complementar do Estado. **Portal do Governo do Estado de São Paulo** [site]. São Paulo, SP, 22/12/11. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=217212>>. Acesso em: 18 maio 2013.

HUBERMAN, Michäel. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.31-61.

JUSTIÇA obriga SP a mudar jornada extraclasse de docente. **O Estado de S. Paulo** [on-line], São Paulo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,justica-obriga-sp-a-mudar-jornada-extraclasse-de-docente-,825311,0.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

LAPO, Flavinês Rebole; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, São Paulo, v.13, n.2, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642002000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 abr. 2011.

MAIS de 260 mil inscritos participam neste domingo de concurso para 10 mil vagas para professores. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo** [site], São Paulo,

SEE-SP, 26/03/2010. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mais-de-260-mil-inscritos-participam-neste-domingo-de-concurso-para-10-mil-vagas-para-professores>>. Acesso em: 18 maio 2013.

PARAGUASSÚ, Lisandra; MANDELLI, Mariana. São Paulo fica em 7º, atrás de ES e Região Sul. **O Estado de S. Paulo** [on-line], São Paulo, Caderno A17, Radiografia do ensino, 8/12/2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,sao-paulo-fica-em-7-atras-de-es-e-regiao-sul,650956,0.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

PISO dos professores do ensino básico será de R\$ 1.567. **O Estado de S. Paulo** [on-line], São Paulo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,piso-dos-professores-do-ensino-basico-sera-de-r-1567,982813,0.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

PROFESSOR “novato” desiste de aulas na rede estadual de SP. **Folha de S.Paulo** [on-line]. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

PROFESSORES de Itaí são treinados para usarem a lousa digital. **Diário de Itaberá**. Disponível em: <<http://diarioitabera.com.br/regional/professores-de-itai-sao-treinados-para-usarem-a-lousa-digital>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Revista Educar**, Curitiba, n.22, p.17-49, 2003. Disponível em: <[http://www.educarevista.ufpr.br/numero\\_22.htm#angelo](http://www.educarevista.ufpr.br/numero_22.htm#angelo)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

TAKAHASHI, Fábio. Professor “novato” desiste de aulas na rede estadual de SP. **Folha de S.Paulo** [on-line], 21/03/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em: 2 set. 2012.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100007&script=sci\\_arttext&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100007&script=sci_arttext&lng=es)>. Acesso em: 10 nov. 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. Prefácio de Maria Elisa Cevasco. 7.ed. São Paulo: Boitempo, 2007. 457p.

**Data da submissão:** 12/02/2013

**Data da aprovação:** 17/09/2013





# A ESCOLA ESTATAL CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

## *The state capitalist school and the education of the worker*

RUIZ, Maria José Ferreira<sup>1</sup>

### RESUMO

A escola é um produto social que tem sua história atrelada ao desenvolvimento do mundo da produção. Partindo desse pressuposto, o objetivo deste texto é o de apresentar o processo de construção sócio-histórico da escola estatal capitalista e a relação entre educação e trabalho. Para tanto, revisitamos alguns teóricos clássicos da área da educação e da economia política, dentre os quais Smith, Marx, Gramsci, Althusser, Fernández Enguita, Mézáros e outros. Explicamos sobre como a escola estatal contribui, historicamente, para preparar o trabalhador para que se ajuste à forma de trabalho do sistema econômico e para desenvolver o nacionalismo e a socialização das massas para o trabalho assalariado. Encerramos apontando alguns elementos sobre a escola progressista, seus idealismos, utopias e potencialidades para contribuir com a emancipação social dos sujeitos na sociedade de classes.

**Palavras-chave:** Escola estatal; Educação pública; Trabalho assalariado.

### ABSTRACT

The school is a social product that has its history linked to the development of world production. Under this assumption, the goal of this paper is to present the sociohistorical process of construction of the state capitalist school and the connections between education and work. To this end, we revisit some classical theorists of education and political economy, among which Smith, Marx, Gramsci, Althusser, Enguita, Meszaros and others. We explain how the state school contributes, historically, to prepare the worker for fitting the way of work of the economic system and for developing nationalism and socialization of the masses to wage labor. We close by pointing out some elements of the progressive school, its idealism, utopias and the potential to contribute for the social emancipation of the subject in class society.

**Keywords:** State school; Public education; Salaried work.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Área de Política e Gestão da Educação da UEL. E-mail: <fruiuz@uel.br>.

## INTRODUÇÃO

A escola, consistindo em uma produção material da sociedade, tem sua história atrelada ao desenvolvimento do mundo da produção. Portanto, a história da escola e a história do mundo do trabalho são indissociáveis. O texto é fruto de pesquisa de maior amplitude, na qual se investiga a participação social dos movimentos populares de bairros nas escolas públicas de periferia urbana. Entendemos que, antes de adentrarmos na especificidade da pesquisa citada, seria necessário discutir sobre a gênese e o papel da escola na sociedade de classes. É o que nos propomos aqui.

As terminologias escola e educação, muitas vezes, são citadas como se sinônimos fossem. No entanto, é importante destacar que educação, de forma ampla, é uma prática social que ocorre nas relações que os sujeitos estabelecem entre si na organização social e, portanto, não apenas na escola. Na relação social, os sujeitos produzem cultura e transmitem cultura às novas gerações. Assim, no sentido lato, a educação é “a atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social” (PARO, 2001, p.34).

A educação de forma restrita, essa sim, acontece na escola, instituição formal encarregada pela educação escolarizada. Essa instituição serve a determinado sistema produtivo e é vista como caminho para a produção e reprodução de culturas, mentalidades e força de trabalho.

Sendo assim, educação e escolarização não podem ser analisadas isoladas do contexto socioeconômico mais global. Porquanto, temos que considerar educação e escola situadas, historicamente, em um modo de produção que difunde uma determinada concepção de mundo que está a serviço de uma determinada hegemonia.<sup>2</sup> A ideia que defendemos neste texto é de que, na sociedade capitalista, marcada pelo antagonismo das classes sociais, a escola estatal, que geralmente chamamos de escola pública, tem refletido em seu cotidiano este antagonismo e todas as contradições inerentes a esta sociedade.

Tendo isso em vista, a problemática que norteia este texto centra-se na possibilidade de a escola estatal estar a serviço da emancipação social dos trabalhadores, se isso seria utopia e sobre qual base teórica se sustentaria essa concepção. Diante dessa problemática, neste texto, temos os objetivos de apresentar o processo de construção sócio-histórico da escola estatal capitalista, discutir a relação entre educação e trabalho e de arrazoar sobre as possibilidades e as potencialidades de a escola estatal ser um espaço de emancipação social para o trabalhador, ou não.

Partindo dessa problemática e desses objetivos, apresentamos uma síntese sócio-histórica da escola capitalista de forma geral, haja vista que nem haveria por que descrever aqui a especificidade de cada momento histórico e os detalhes e diferenças que, com certeza, existem na constituição dos sistemas escolares nos

---

<sup>2</sup> Entendemos aqui hegemonia no sentido que Gramsci atribui ao termo, ou seja, como capacidade de domínio e direção, exercida por uma classe sobre a outra classe a fim de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições e antagonismos de classes (GRUPPI, 1978).

diferentes estados brasileiros e localidades. Há questões que são universais, se analisarmos o desenvolvimento da instituição escolar em paralelo aos modos de produção (escravista, feudal e capitalista). Este foi o caminho que escolhemos, mesmo sabendo que as generalizações são passíveis de muitas falhas, justamente por não considerar especificidades relevantes.

Desta feita, o delineamento feito logo a seguir é bastante econômico e apenas indica alguns argumentos sobre o tema em tela. Por reconhecer a impossibilidade de discutir todas as suas implicações no curto espaço deste texto, levantamos apenas alguns pontos que nos parecem relevantes. Sendo assim, organizamos o texto em cinco subitens que se complementam, a saber: a relação histórica entre trabalho e educação; educação do trabalhador assalariado, nacionalismo e massificação da escola; escola capitalista: necessária à produção e tempo roubado da produção; a escola e a socialização das massas para o trabalho assalariado; e, finalizando, escola progressista: idealismo, utopias e possibilidades. Vamos ao primeiro deles.

## **A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Tratar da origem da escola capitalista nos remete a abordar, mesmo que de forma geral, sobre a educação e sua relação indissociável com o trabalho. A educação, de forma ampliada, tem sua origem mesclada com a origem da humanidade. O homem é um ser natural que se destaca da natureza, sendo obrigado para existir, produzir e reproduzir sua própria vida, se relacionando com a natureza, transformando-a e agindo sobre ela para retirar dela o seu sustento. Esse ato de agir sobre a natureza e de transformar a natureza, não apenas se submetendo às suas intempéries, é aquilo que denominamos de trabalho, em sua forma genérica. Isso na perspectiva dialética materialista, base teórica que escolhemos para dar suporte a este texto.

Nessa perspectiva, a humanidade constrói a vida social por meio da forma que produz e reproduz sua existência em diferentes modos de produção. Os modos de produção foram objeto de muitos estudos e não seria útil aqui nos determos aos pormenores de cada um deles. Portanto, trataremos da relação entre trabalho e escola em breve passagem.

Na origem da humanidade, segundo Marx (1985), em seus estudos sobre a economia política, o que ocorria era o modo de produção comunal, ou o comunismo primitivo. Nesse modo de produção, tudo era produzido de forma comum e estava a serviço da sobrevivência da coletividade.

Nesse processo de produção, a educação ocorria no trabalho. Enquanto a espécie humana retirava da terra e da natureza aquilo que necessitava para sobreviver, os sujeitos se relacionavam uns com os outros e com a natureza ao redor e assim se educavam, mutuamente, e educavam as gerações que vinham a seguir.

Ocorre que o movimento histórico conduz a humanidade a deixar de viver nesse estado natural e ela passa a se fixar na terra. A terra, no comunismo primitivo, é o principal meio de produção. Ao se fixar na terra alguns homens se apropriaram desse meio de produção e instituíram a propriedade privada dos meios de produção. Assim, aquilo que antes era da coletividade, passou a ser propriedade privada de alguns.

A apropriação dos meios de produção leva a humanidade a se dividir entre proprietários e não proprietários, em senhores e escravos. Leva a humanidade a se dividir em classes. Na perspectiva de Rousseau (1983), esse fato marca a origem da desigualdade social entre os homens e as mulheres, que antes viviam em estado natural de igualdade, sem distinções.

Dessa forma, a classe de proprietários de terras pôde passar a sobreviver do trabalho daqueles que não eram proprietários e a humanidade começou a conhecer então a possibilidade de sobreviver à custa do trabalho alheio. À custa do trabalho do outro.

Se a educação no comunismo primitivo ocorria no trabalho, com a ascensão de uma classe que não trabalha, como ficaria então a educação dos ociosos, dos não trabalhadores? Se não trabalham mais, como iriam se educar e educar as novas gerações, se a educação ocorria no trabalho? É nesse momento histórico que passa a existir a escola, que em grego significa “lugar do ócio”. Lugar para o qual vão os que podem sobreviver sem trabalhar. Os demais, os não proprietários, continuam educando a si e aos outros no processo de trabalhar a terra para retirar dela a sobrevivência. A sobrevivência deles próprios e de seus ociosos senhores. Assim, pela primeira vez na humanidade, a educação é diferenciada e acontece de forma distinta para classes distintas.

Na Idade Média, vigorou o modo de produção feudal. Nesse modo de produção, a terra continuou a ser o meio de produção principal. Assim, os homens tinham uma vida predominantemente rural, mas, diferentemente do período anterior, no qual o trabalho era escravo, nesse momento histórico o trabalho passou a ser servil. No modo de produção feudal, as escolas continuaram sendo espaços de ocupação do ócio, daqueles que não trabalhavam. No entanto, por influência da Igreja e de seu poderio, na Idade Média, começou-se a difundir, ideologicamente, a terminologia *ócio com dignidade*, ou seja, o tempo ocioso deveria ser ocupado com dignidade em atividades nobres. Essas atividades eram os estudos. *A educação do clero e da nobreza ficaria sob os cuidados da Igreja e voltar-se-ia apenas para essas classes*. Cultivava-se, nessa forma de educação, a obediência e a fidelidade aos reis e príncipes e a bravura para enfrentar os inimigos e proteger a honra. A grande maioria, os servos/trabalhadores, continuaria se educando no trabalho e para o trabalho.

Nesse período histórico, a vida no campo era predominante, mas o desenvolvimento de pequenas cidades ocorreu de forma concomitante. No entanto, as cidades eram subordinadas ao campo. Nelas se desenvolviam atividades artesanais que serviam à manutenção daquilo que o campo precisava para se desenvolver, produzindo assim os instrumentos que as atividades campesinas necessitavam. Conforme ilustra Petitat:

As cidades da Idade Média não acolhem no interior de suas muralhas mais do que uma pequena fração da população total. A esmagadora maioria de indivíduos trabalha na zona rural, a maior parte nos campos, os demais em atividades artesanais dependentes dos senhores ou em tarefas domésticas. A civilização medieval é basicamente uma civilização da palavra e dos sentidos, em que a transmissão dos conhecimentos e das tecnologias prescinde de instituições especializadas e de textos escritos (PETITAT, 1994, p.49).

Nas cidades medievais, o desenvolvimento do artesanato fortaleceu as corporações de ofícios ou escolas de ofícios. Nelas os aprendizes eram admitidos por meio de um contrato firmado entre o mestre e o pai ou tutor do aprendiz. No contrato estipulava-se o preço e a duração da aprendizagem, além de estipular os deveres dos mestres e também dos aprendizes. Conforme Petitat (1994), o aprendiz era hospedado na casa do mestre e considerado como membro de sua família. Assim, a educação do trabalhador na Idade Média acontecia nessas corporações, enquanto a educação do clero e da nobreza era diferenciada.

A atividade artesanal, dentre outros fatores, possibilitou o crescimento da atividade mercantil, que esteve na origem da constituição do capitalismo. Essa atividade se concentrava nas cidades, em feiras onde ocorriam trocas de mercadorias. Essas feiras foram dando origem aos grandes mercados. Foi por meio dessa atividade mercantil que se originou a acumulação do capital. O acúmulo de capital é investido na produção de mais mercadoria. Isso levou ao aumento da produtividade e, conseqüentemente, à atividade industrial. Lessa e Tonet (2009) ilustram esse momento de ascensão do capitalismo. Nas palavras dos autores:

Entre os séculos 11 e 18, a burguesia não parou de se expandir. Do comércio local passou ao comércio por toda a Europa. Em seguida, descobriu a África, o caminho marítimo para as Índias, as Américas e articulou um mercado mundial. Alguns séculos depois, com base nisso e no constante desenvolvimento das forças produtivas que ele possibilitou, a classe burguesa realizou a Revolução Industrial (1776-1830). Após a revolução Industrial, a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (LESSA; TONET, 2009, p.65).

O processo produtivo que acontecia no campo, majoritariamente, com a expansão das indústrias, passou a acontecer nas cidades. As atividades campesinas foram perdendo espaço para as atividades industriais. Ocorreu então uma mudança substancial no modo de produção, que deixou de ser feudal/servil e aos poucos foi se tornando o modo de produção capitalista. O nosso modo de produção atual. Meksenas (2000) também aborda esse momento histórico, destacando o fortalecimento entre duas classes distintas.

A intensa urbanização do nosso século [séc. XX] é fruto desse processo e o aparecimento de classes sociais também o é. Agora, sob a sociedade capitalista, a fonte de riquezas não é mais a terra, mas sim a propriedade de fábricas, máquinas, bancos, isto é, a propriedade dos meios de produção. Assim, os poucos proprietários dos meios de produção se constituem na classe empresarial (burguesia), enquanto que uma imensa maioria de pessoas não proprietárias se constituem na classe trabalhadora (proletariado), que, para sobreviver, troca sua capacidade de trabalho por salário (MEKSENAS, 2000, p.27).

Essa transformação social substancial impactou na educação, pois a educação não se dissocia das atividades produtivas. O novo modo de produção criou necessidades produtivas novas que reclamaram, para sua satisfação, uma nova forma de educação para um novo tipo de trabalhador: o trabalhador assalariado. Veremos a seguir como se desenrolou essa nova forma de educação em sua ligação direta com o Estado moderno, que também se configurou como uma nova organização dos povos, com o declínio da Idade Média.

## EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR ASSALARIADO, NACIONALISMO E MASSIFICAÇÃO DA ESCOLA

Uma sociedade baseada na cidade e na indústria trouxe consigo a necessidade de generalização da escrita e ainda a necessidade de incorporação da ciência ao processo produtivo. Nessa nova sociedade, a ciência foi colocada em destaque e difundiu-se a ideia de que a vida moderna só poderia ser entendida pela ótica dos métodos científicos. Com isso “a educação deixou de refletir apenas os valores religiosos, como no tempo da sociedade feudal, para ter a ciência como base” (MEKSENAS, 2000, p.26). Com o apogeu da sociedade industrial ocorreu uma alteração ideológica significativa. A educação, que antes podia ocorrer no trabalho, na família, na igreja ou nas escolas (lugar do ócio), agora passaria a ocorrer, predominantemente, nas instituições escolares.

Concomitante a isso, as alterações econômicas e a passagem do feudalismo para o capitalismo conduziram a uma nova organização política, pois, “enquanto no feudalismo persistiu uma política que representava os interesses dos senhores feudais e do clero, serão agora os empresários que passarão a organizar a política” (MEKSENAS, 2000, p.27). A partir desse fenômeno social concreto, a sociedade organizou os Estados modernos, com seus aparatos executivo, legislativo e judiciário. Essa dimensão da política burguesa deu a aparência de que o Estado, acima dos interesses de classes, estava para organizar, democraticamente, a sociedade.

Esses dois fatos sociais - a constituição do Estado moderno e a necessidade de uma nova educação - marcaram a gênese da escola estatal capitalista. Tornaram-se imperativas a expansão escolar e a massificação do ensino, ou seja, a escolaridade básica deveria ser estendida a todos de forma universal, gratuita, obrigatória e leiga.

A educação institucionalizou-se na escola. O Estado moderno passou a ser o seu provedor, uma vez que a grande massa trabalhadora não poderia custeá-la. Assim, a educação escolar deixou de estar sob a responsabilidade da Igreja ou do próprio trabalhador, no caso das corporações de ofício, e passou para as mãos do Estado. Localiza-se nesse momento histórico o início da massificação do ensino e da escola. Esse fato é importantíssimo para compreender a escola estatal que temos até os dias atuais.

Foi por meio da educação escolar que o Estado começou a formar o nacionalismo, a paixão e o amor pela nação. Conforme ilustra Souza:

Qualquer análise sobre os vínculos entre educação e nacionalismo ou entre educação e construção da nacionalidade não pode ignorar o fato de que a emergência e disseminação da escola primária como instituição moderna e universal de socialização da infância ocorreu no processo de constituição dos Estados-nações durante o século XIX. A formação do cidadão e a integração sociopolítica foram finalidades precípuas atribuídas à educação popular, e alicerçaram a constituição dos sistemas nacionais de ensino em todo o Ocidente (SOUZA, 2009, p.261).

Foi também por meio da educação escolar que o Estado e a classe dominante passaram a difundir o conceito liberal de propriedade privada e o respeito a essa propriedade, que é a máxima do capitalismo. Com a ascensão do capitalismo “o direito à propriedade é a base da sociedade e das instituições, define o papel do

Estado e assegura o progresso econômico e cultural” (ALVES, 2006, p.143).

O desenvolvimento do capitalismo trouxe também outras necessidades. Homens e mulheres se constituem em força de trabalho para o capital. Para que ambos pudessem se dedicar às atividades laborais, foi necessário que houvesse um espaço para onde enviar as crianças, filhas da classe trabalhadora, no momento em que pais e mães estivessem no trabalho. Isso se deu, obviamente, no momento em que a força de trabalho infantil não pôde ser mais explorada, o que ocorreu no início das atividades das primeiras indústrias. Esse fator, aliado à questão ideológica de formar as consciências para aceitar as máximas do capitalismo e o nacionalismo, também contribuiu para a massificação da escola estatal capitalista. Nas palavras de Alves:

Para os pais trabalhadores, [...] o surgimento de uma instituição que cuidasse de seus filhos enquanto trabalhavam era muito desejável. Não há como tergiversar o fato de que a nova escola foi produzida também para atender essa demanda. E como famílias proletárias, em face da situação de penúria que marcava a existência da classe trabalhadora [...] encontravam dificuldades para pagar diretamente pelos serviços prestados pela instituição escolar, impôs-se, além de sua publicização, a necessidade de gratuidade de seus serviços, o que tornava, [...] exequível a obrigatoriedade do ensino (ALVES, 2006, p.141).

Além de ser um espaço de formação do sentimento de nacionalismo, de contribuir para formar consciências que respeitassem o direito à propriedade privada, de ser um espaço no qual os trabalhadores deixassem seus filhos liberando-os para o trabalho, a escola estatal capitalista passou a ser o espaço, quase único, de formação da força de trabalho, tanto na perspectiva técnica como ideológica, conforme veremos mais adiante.

O que nos importa destacar aqui, no entanto, é o fato de que a escola, com a ascensão do modo de produção capitalista, passou a ser organizada ou reorganizada pelo Estado. Uma das formas dessa reorganização foi a necessidade de incluir novos conteúdos curriculares a fim de formar os sujeitos e suas consciências para esse emergente modo de produção. Assim,

A estatização do ensino elementar desloca as Igrejas de suas posições na gestão das escolas, acarreta uma transformação nos temas de referência ideológicos e culturais, que passam a ser o elogio da pátria, história e geografia nacionais, história dos costumes nacionais e das virtudes exemplares [...] (PETITAT, 1994, p.163).

Os professores, nessa concepção, precisavam estar de acordo com as questões sociais, políticas e econômicas desse novo modelo de produção em ascensão, pois “o controle estatal na seleção de conteúdos escolares seria totalmente inoperante se não andasse paralelamente a um controle da formação, da designação e da supervisão dos professores primários” (PETITAT, 1994, p.164). Assim o Estado passa a controlar a escola.

Veremos a seguir como, ao mesmo tempo em que a escolarização é necessária para melhorar a qualificação para o trabalho, ela também é considerada “tempo roubado” da produção.

## ESCOLA CAPITALISTA: NECESSÁRIA À PRODUÇÃO E TEMPO ROUBADO DA PRODUÇÃO

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que a política econômica do capitalismo reconheceu a necessidade da escola para desenvolver algumas aptidões básicas para a produção, ela também foi vista como um problema para o desenvolvimento econômico. Explicando melhor, os ideólogos da burguesia e da administração capitalista liberal, na época da ascensão do capitalismo, dentre eles Adam Smith (1996), consideravam que a instrução escolar se tornaria tempo roubado da produção. Ou seja, enquanto as crianças estivessem na escola, não estariam produzindo e isso atrapalharia o crescimento e a acumulação do capital. Por outro lado, o trabalho repetitivo e a divisão pormenorizada do trabalho manual na fábrica contribuíam - na perspectiva de Smith - para tornar as gentes simples mais estúpidas e ignorantes, já que nesse tipo de trabalho não exercitavam as atividades intelectuais. Smith se refere ao trabalhador enfatizando que

[...] o torpor do seu raciocínio torna-se não só incapaz de saborear ou tomar parte em qualquer conversa racional, como também de conceber qualquer sentimento generoso, terno ou nobre, e, por consequência, até incapaz de formar qualquer julgamento sensato no que diz respeito a muitos dos deveres comuns da vida privada. [...] Mas em toda a sociedade melhorada e civilizada é este o estado em que trabalhadores pobres, ou seja, a maioria da população, cai necessariamente, a menos que o governo faça alguma coisa para impedi-lo (SMITH *apud* ALVES, 2006, p.66).

Desta feita, para Adam Smith (1996), a instrução para os trabalhadores era e é importante, apesar de retirá-lo do tempo de produção e de onerar o Estado. Para ele o ônus do Estado com a educação do trabalhador deveria ser o mínimo possível. Previa até que a escola não fosse totalmente gratuita e que os trabalhadores arcassem com parte do financiamento da escolarização de seus filhos.

É necessário, portanto, entender a qual educação Adam Smith (1996) se refere. Uma educação escolar básica que auxiliasse o sujeito comum a viver na sociedade de forma mais polida e se inserir no processo produtivo com pensamento ágil. Para o trabalhador seria necessária, então, uma instrução mínima que contribuísse para manter a ordem e a ascensão capitalista. No entanto, a educação não deveria ultrapassar esse mínimo para que assim o trabalhador não entrasse em contradição com a ordem social do capital.

O estudo de Taylor sobre a organização científica do trabalho veio a colaborar no sentido de esclarecer quais seriam os conhecimentos mínimos necessários ao processo produtivo (HELOANI, 2002). Para a formação do trabalhador da fábrica seriam necessários apenas alguns conhecimentos rudimentares que possibilitassem a ele exercer suas funções mecânicas úteis à divisão pormenorizada do trabalho na fábrica. Assim, cada trabalhador só necessitaria conhecer e dominar a pequena parcela da produção que viria a realizar na fábrica.

Entretanto, o processo produtivo não necessita apenas do trabalhador manual, do trabalhador braçal. Ele precisa também formar os quadros que vão atuar na supervisão e no controle do trabalhador braçal da fábrica e ainda outros que ocuparão os cargos e funções superiores no processo produtivo. Assim, a escola



estatal precisava cuidar também da formação dos gerentes dos negócios da burguesia e ainda da formação dos funcionários do Estado, aqueles que passariam a trabalhar em diversos escalões da administração estatal.

Esse fato produziu a dualização do ensino, ou seja, levou a que fossem constituídos sistemas escolares que enfatizavam o ensino técnico para trabalhadores e o ensino humanista/geral destinado à pequena burguesia. Essa dualidade foi, amplamente, debatida e criticada por Gramsci (2001), que defendeu o desafio de se pensar uma escola de formação única que articulasse o ensino técnico ao saber das humanidades em geral.

Diante do exposto, vimos que a educação escolar capitalista é, desde sua origem até os dias atuais, um campo controverso. Se, por um lado, o trabalhador precisa ter acesso a conhecimentos; por outro, esses conhecimentos não podem levar a questionamentos que atrapalhem a ascensão da burguesia. É necessário então formar um trabalhador que se submeta aos ditames do capital (e os aceite) e que se ajuste a essa forma de trabalho, a saber, o trabalho assalariado. A escola faz também esse papel, como veremos na sequência.

## **A ESCOLA E A SOCIALIZAÇÃO DAS MASSAS PARA O TRABALHO ASSALARIADO**

Dentre as teorias que mais foram difundidas sobre a necessidade de a escola se ocupar da formação da força de trabalho, está a Teoria do Capital Humano, idealizada por Theodore Schultz (1973) entre as décadas de 1960 e 1970. Na concepção desse teórico, o investimento em educação contribuiria diretamente para a melhoria do sistema produtivo, haja vista que trabalhadores capacitados e bem formados dariam retorno positivo para a produção de melhor qualidade. Assim, o investimento em educação seria fundamental para o desenvolvimento produtivo.

A Teoria do Capital Humano (TCH) continua se fazendo presente no ideário social e da educação capitalista. Grande parte da sociedade ainda vê a escola como forma de ascensão social e garantidora de boas vagas no mundo do trabalho, como se bastasse a escolarização para um acesso automático ao trabalho. Mas, temos indícios que demonstram que não é bem assim, haja vista que grande parte da população, mesmo escolarizada, encontra-se desempregada. Segundo Frigotto (1993), a TCH se apresenta de forma mais velada e sutil nos dias atuais, e vem atendendo à formação de um novo tipo de trabalhador. Esse novo trabalhador precisa ser flexível e competente para se adaptar a diferentes funções nas fábricas e nos demais postos de trabalho. A escola, para ele, continua subordinada, de forma unidimensional, ao processo produtivo.

Frigotto (1993), no entanto, defende que o vínculo entre escola e sistema produtivo não é direto, mas sim indireto. Não é imediato, mas sim mediato. Ou seja, a escola é um espaço mediador para o mundo de trabalho. Explicando melhor, a escola não forma imediatamente a força de trabalho, mas contribui para formar sujeitos adaptáveis ao modo de produção e até mesmo para se conformar com o não trabalho, ou seja, com o desemprego. Isso porque, na escola estatal, difunde-se a ideia da meritocracia.

Nessa concepção, só os mais competentes arrumam boas colocações no mercado de trabalho. Os demais ficam desempregados, *naturalmente*, por serem incompetentes. Mesmo que tenham a devida qualificação ou formação para almejar um posto de trabalho. Assim, a escola é utilizada também para mascarar a dura realidade. Não há postos de trabalho para toda a população que termina os estudos. O próprio sistema capitalista se serve do desemprego para formar o que Marx (1985) denominou de exército de reserva, a fim de controlar salários e trabalhadores.

Fernández Enguita (1989), resgatando importantes elementos históricos, discute como foi dificultoso para a sociedade europeia se submeter ao trabalho assalariado, diante da ascensão do capitalismo. Para ele sempre existiu algum tipo de processo de preparação para as relações sociais de produção. Mas foi o desenvolvimento do capitalismo e a consequente Revolução Industrial que levaram à massificação das escolas nos séculos XIX e XX, tornando-a um lugar entre o lar e a fábrica. As escolas passaram a se constituir como aparelhos disciplinares. A instrução escolar passou a ser valorizada não somente como maneira de adequar os jovens ao modo de produção capitalista, mas, principalmente, a seu modo de relação social no trabalho. Fernández Enguita (1989) enfatiza que

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.116).

Dessa forma, a escola foi se consolidando como principal instituição de formação para o trabalho, não só em sua dimensão técnica, mas, principalmente, em sua dimensão política/ideológica, ou seja, na formação/domesticação dos indivíduos para o trabalho industrial. Essa dimensão diz respeito à formação dos indivíduos para novas relações de trabalho nas indústrias, fundamentadas no controle do tempo, na eficiência, na ordem e disciplina, na subserviência, dentre outras formas de submissão do trabalhador.

O autor prossegue reiterando que, nas escolas, aprende-se a obediência à ordem, à autoridade, à burocracia e à impessoalidade. Nela vive-se também a alienação que “representa a perda do controle sobre a própria atividade durante o tempo de trabalho” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.174). Na escola as crianças e jovens, além de não poder determinar o objeto de seu trabalho escolar, carecem também de capacidade de decidir sobre o seu processo de trabalho. Dessa forma “os estudantes, ao ultrapassarem a porta da escola, põem sua capacidade de trabalho à disposição da instituição, ou, no plano das relações imediatas, à disposição do professor” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.174).

A expropriação do tempo do aluno corresponde à expropriação do tempo do trabalhador assalariado em relação ao processo de trabalho. Um dos objetivos da escola é, então, dispor do tempo e da habilidade dos alunos, em lugar de permitir que eles mesmos façam a gestão de seu tempo. E isso, se manifesta no controle que o professor faz sobre os horários, na sua angústia em organizar as atividades de forma que o tempo esteja sempre ocupado. Esse tipo de organização, além de não permitir a perda de tempo, tem por finalidade evitar desordens na sala de aula.

A sala de aula é assim como um espaço disciplinador dos corpos e das mentes. No entanto, o resultado dessa ação do professor acaba sendo mais do que isso: ela é a antecipação da jornada de trabalho. A consequência desse privilégio da organização burocrática do tempo é a fragmentação, a normalização e a recomposição do tempo do aluno “na forma de um quebra-cabeça de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.175).

Partindo das teses sobre economia política de Marx, os estudos de Althusser (1985), que são basilares para muitos outros estudos na área da educação, alguns já apresentados neste texto, também afirmam que o Estado, no capitalismo, é uma máquina que opera por meio da repressão e da ideologia. Em suas palavras, o Estado coloca-se sempre “a serviço das classes dominantes na luta de classes da burguesia e seus aliados contra o proletariado” (ALTHUSSER, 1985, p.63), essa é sua função fundamental. Assim, para manter seu poder, o Estado utiliza de aparelhos para controlar a sociedade. Existem, portanto, os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) formados pelo governo, pelo exército, pela polícia, pelos presídios, e outros. Estes têm a função de manter, através da força e da violência ou de formas não físicas, as condições políticas para que as relações de produção se efetivem. Além dos ARE, o Estado utiliza-se também dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Aqui se situam a família, a religião, o sindicato, a imprensa e, sobretudo, a escola. Estes se utilizam da ideologia para reproduzir as relações de produção. Os primeiros – ARE – funcionam pela violência; no entanto, podem se utilizar da ideologia. Já os segundos – AIE – funcionam pela ideologia, mas, se necessário for, podem utilizar a repressão, porém, de forma dissimulada e discreta, usando de sanções, exclusões, seleções e outros artifícios de poder.

Os AIE operam, majoritariamente, por meio da ideologia, com suas práticas e ritos, garantem a opressão de classe e as condições de exploração e reprodução das mesmas. A escola, no capitalismo, é um dos mais poderosos AIE. O poder dessa instituição é sem medida, pois lida com crianças e adolescentes compulsoriamente por muitos anos, difundindo a ideologia da classe dominante, transmitindo valores e comportamentos que serão úteis para adequar os sujeitos ao trabalho assalariado no capitalismo.

Dos sujeitos que passam pela escola, uma parte, por volta dos 16 anos é introduzida no mundo da produção. Esses são os operários ou os camponeses. Outra parte dos jovens escolarizáveis avança um pouco mais nos estudos e ocupa os cargos dos pequenos e médios quadros do Estado ou do setor empresarial, enfim “pequenos burgueses de todo tipo” (ALTHUSSER, 1985). Os que chegam ao final da escolarização vão atuar

[...] seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer, além dos intelectuais do trabalhador coletivo, os agentes de exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) [...]. Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele vai preencher na sociedade de classe. Papel de explorado [...], papel de agente de exploração [...], de agente de repressão [...] ou de profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 1985, p.79).

Assim, longe de ser neutra, a escola estatal vai inculcar nos sujeitos a ideologia da classe dominante para que atuem reproduzindo as relações de produção hegemônica. Certamente que os AIE operam de forma dissimulada. No caso da escola, por exemplo, esta aparece como universal e desprovida de ideologias, pronta a ensinar as virtudes que irão emancipar os sujeitos sociais. Como se tivesse um currículo para a formação humana plena, para a formação do sujeito em sua totalidade.

Althusser, visivelmente, era ciente que muitos professores que atuam nas escolas o fazem com a concepção posta acima, ou seja, quando preparam suas aulas e entram em suas classes, de fato concebem que estarão contribuindo para a emancipação dos seus alunos. Pensam que essa emancipação se dará a partir do momento em que lhes ensinarem os conhecimentos científicos, pois, munido desses conhecimentos seu aluno poderá se libertar das agruras da opressão social. Para estes, Althusser (1985) dirige suas escusas.

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do "trabalho" que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer [...]. Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola [...] (ALTHUSSER, 1985, p.80-81).

Coerente com as compreensões de Althusser e outras aqui apresentadas sobre a escola estão as ideias de Ponce (2001). Para ele a educação vai sempre estar a serviço do Estado.

Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, estes ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação, as suas ideias (PONCE, 2001, p.169).

Em síntese, as escolas não são o resultado de um desenvolvimento histórico sem conflitos, baseado em consensos generalizados, mas, sim, o produto provisório de uma série de conflitos econômicos, ideológicos, organizativos e, em sentido amplo, sociais. Apesar de as análises citadas até aqui terem sido escritas em tempos e lugares diferentes, as ideias presentes são bastante atuais e continuam a explicar a natureza contraditória, conflituosa e controversa da escola estatal ainda hoje. Essa natureza deve-se ao desenvolvimento da escola estar atrelado ao desenvolvimento do capitalismo e à crescente necessidade de formação de força de trabalho assalariado, sendo estes os fatores mais intensos que influenciaram nas mudanças ocorridas no sistema escolar.

No entanto, a constatação de que a escola realiza a reprodução do sistema capitalista provoca muitas críticas entre os estudiosos e trabalhadores da educação. Muitos destes passam a formular concepções teóricas em torno da possibilidade de uma

educação crítica e progressista que venha a contribuir para a emancipação da classe trabalhadora, dentre estes, Snyders (1977), Saviani (2003), dentre muitos outros. Nessa concepção, a escola é um espaço de resistência, de confronto, de contradição e, portanto, um espaço que pode contribuir para fomentar a luta de classes.

Assim, analisam a escola em sua dialética como espaço que abriga em seu interior todas as contradições visíveis também na sociedade. Mesmo que seja óbvio, é necessário reiterar que a escola faz parte da sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que atende aos imperativos do capitalismo, sendo essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações da produção capitalista – função essa que historicamente é a que melhor vem cumprindo –, ela ao mesmo tempo não deixa de ser uma das poucas opções que a classe trabalhadora tem de inserir seus filhos em contato com o conhecimento científico sistematizado (SAVIANI, 2003). Essa concepção de certa forma traz ânimo aos trabalhadores que atuam na área da educação e lutam por uma melhor condição de trabalho e pela melhor qualidade de ensino (RUIZ, 2013), sendo estes os professores, os coordenadores pedagógicos, os funcionários das escolas, etc., e também aos pais e estudantes.

Os próprios autores que fazem crítica à escola capitalista também reconhecem a dialética e as contradições presentes nesta instituição, e a contribuição que elas podem dar à luta de classes. Althusser (1985), mesmo sendo um crítico da escola capitalista, não nega a possibilidade da contribuição desta instituição para a luta de classes.

[...] os aparelhos ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios, mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (ALTHUSSER, 1985, p.71).

Assim, consideramos que a escola pode ser não apenas o alvo, mas também o local de luta de classes. Concordamos com Althusser, mesmo porque a escola, apesar de historicamente estar a serviço do capital, também é um local de trabalho. Nela também se confrontam as forças antagônicas que estão postas na sociedade capitalista. Nela os trabalhadores da educação e os filhos dos trabalhadores atuam diuturnamente, o que faz dela também um local de confronto e contradições entre capital e força de trabalho.

A escola é composta, em sua grande maioria, por trabalhadores da educação e filhos de trabalhadores. Embora, como já citamos, os trabalhadores da escola sejam os funcionários do Estado e, portanto, pequenos burgueses, estes se colocam em constante confronto com as forças do Estado diante da condição precária de seu trabalho. Esse fato é perceptível pelas mobilizações, greves e pelos movimentos de professores que ocorrem e ocorreram em diferentes estados do país (RUIZ, 2013). Essas mobilizações e a denúncia pública sobre o descaso com a educação parecem que estão aumentando consideravelmente nas duas últimas décadas.

A escola, portanto, caracteriza-se como um espaço contraditório de confrontos de forças sociais antagônicas. Um espaço no qual também ocorre a luta de classes. Porém, reconhecemos que a possibilidade de essa luta de classes, que ocorre no interior da escola, vir a se constituir como resistência ao capitalismo, se existe, fica quase que insignificante diante da força da dominação capitalista nessa instituição e fora dela.

Fernández Enguita (1989), por exemplo, reconhece que a escola, mesmo sendo Estatal, não pode ser totalmente controlada pelo Estado, diante da amplitude que foi adquirindo no sistema capitalista a partir do momento que foi massificada. Em suas palavras, a escola

[...] chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância. Como tal, goza de uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica, derivadas ambas das especificidades de sua função, seu público e sua gestão por um corpo semiprofissional com interesse, expectativas e valores próprios. Não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.218).

Essa instituição, apesar de formar as consciências de acordo com o atual modo de produção, é composta de pessoas, de sujeitos ativos que não são meras matérias-primas, ou ainda produtos a serem transformados. Se assim entendêssemos, estaríamos negando os homens e as mulheres enquanto sujeitos históricos.

Mesmo condicionados pela situação que o modo de produção lhes impõe, os sujeitos que estão na escola são dotados de inteligência, de vontades, de expectativas, dentre outras formas de manifestação humana. Tudo isso se traduz, conforme Fernández Enguita (1989, p.218) “em respostas individuais e grupais aos imperativos da instituição, com o resultado final de que os resultados obtidos por esta não podem chegar jamais a coincidir com seus desígnios iniciais”.

O autor ainda enfatiza que,

embora a escola conserve essencialmente as características que lhe foram atribuídas para fazer dela um celeiro de assalariados domesticados, atomizados e reconciliados com sua sorte, o tempo não passou inteiramente em vão. A gestão dos centros escolares conheceu uma certa democratização que alcançou os alunos; os direitos destes em seu interior se multiplicaram e se tornaram mais efetivos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.228).

Diante do exposto até aqui, questionamos: Seria possível uma escola estatal a serviço da emancipação social dos trabalhadores? Seria isso utopia? Qual a base teórica que sustenta essa concepção? Na sequência apontamos breves elementos que nos permitem assinalar algumas respostas a esses questionamentos.

## **ESCOLA PROGRESSISTA: IDEALISMO, UTOPIAS E POSSIBILIDADES**

Muitas das teorias que discutem a possibilidade de uma educação crítica e progressista, ainda que numa sociedade capitalista e conservadora, buscaram e buscam bases referenciais em Gramsci.

Gramsci (2001) discutia a educação como forma de contribuir para a reforma moral e intelectual das grandes massas. Entretanto, é importante ressaltar que, quando Gramsci se reporta à reforma intelectual e moral, está se referindo diretamente à situação de crise política na Itália no período pós-guerra. Se referindo a esse período, Gramsci diz que

[...] quando a classe operária está numa posição clara de rebelião contra o poder capitalista; os governos não conseguem mais governar. Falta o poder revolucionário, a força política capaz de colher as possibilidades que a situação objetiva oferecia (GRAMSCI *apud* GRUPPI, 1978, p.51).

Isso significa que havia uma situação concreta e objetiva a partir da qual Gramsci estava pensando a reforma moral e intelectual daquele povo. Ele se referia à educação de forma ampla e não apenas à educação escolar, embora não a tenha desmerecido. Referia-se a uma educação para formar a força revolucionária e alcançar novas possibilidades de organização social que poderiam ser fortalecidas naquele momento de revolução. No livro *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, o autor trata da educação no partido político quando enfatiza que o “partido tem a missão de criar dirigentes capazes para que um grupo social se articule e, de caos tumultuado, transforme-se em exército político organicamente predisposto” (GRAMSCI, 1991, p.86).

Para ele a consciência de classe só poderia surgir de uma situação concreta, na qual os trabalhadores tomassem consciência do que é a produção capitalista e do lugar que ocupam nesta produção. Isso implicaria ir além do papel passivo de assalariado nesse processo. Isso implicaria mudanças qualitativas e estruturais no modo de produção.

É importante a ponderação acima, pois muito dos escritos sobre a educação crítica e progressista se apropriam da teoria de Gramsci e transportam suas teses para a educação escolar capitalista, sem citar que a concepção de educação de Gramsci é mais ampla do que a educação formalizada e institucionalizada na escola. Gramsci estava pensando em uma nova educação, para formar uma nova consciência coletiva. Uma consciência socialista e, portanto, substancialmente diferente da consciência capitalista.

Para Gramsci, as classes subalternas participam de uma concepção de mundo que lhes é imposta pela classe dominante. A ideologia das classes dominantes chega às classes subalternas através da ideologia que é difundida por vários canais, dentre eles a escola. Através desses canais é possível “plasmar as consciências de toda a coletividade” (GRUPPI, 1978, p.68).

Para conseguir superar essa dominação ideológica seria preciso superar a contradição entre ação e concepção de mundo. Seria preciso aprender a criticar a concepção de mundo que é imposta às classes subalternas, a fim de superar esta concepção, tendo em vista a construção de outra concepção de mundo, na qual se estabelecesse unidade entre teoria e prática. Entra aqui o papel da nova educação que Gramsci discutia sempre no tempo futuro. Isso indica que estava a propor uma educação socialista para a Itália de seu tempo.

Gramsci entendia que as classes subalternas careciam de unidade entre ação e teoria e continuariam sempre subalternas, enquanto não progredissem “no processo de unificação entre ação e teoria, entre política e filosofia” (GRUPPI, 1978, p.69).

Mesmo porque, para ele, não era possível separar a atividade intelectual e a prática. Portanto, a educação escolar básica deveria ser única e universal. Na concepção desse teórico, a forma que a educação italiana foi se organizando criou uma escola para dirigentes e outra para os trabalhadores. Ele propôs, então, uma escola única e igual para todos. Em suas palavras, a escola socialista deveria ser

[...] única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.33).

Assim, Gramsci propunha uma educação que valorizasse o conhecimento intelectual, ao mesmo tempo em que valorizasse o trabalho manual. Dessa forma, os sujeitos desenvolveriam a consciência política e ocorreria a almejada reforma intelectual e moral da massa trabalhadora que estaria apta e consciente da importância do seu trabalho para a sociedade.

A partir da tese de Gramsci, Mészáros (2008) ratifica que todos os seres humanos contribuem, de uma forma ou de outra, “para a formação de uma concepção de mundo predominante, tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes de manutenção ou de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p.50). Para o autor, enquanto a sociedade, a educação, a escola e o educador não romperem com a *lógica do capital* e perceberem que esta lógica trabalha para manter a estrutura capitalista, usando o sistema educacional e o professor como meio de internalização e aceitação de uma estrutura dominante, a educação escolar nunca será transformadora e emancipadora.

Mészáros (2008) nos alerta que precisamos de uma verdadeira práxis social que negue a lógica do capital, mas não apenas isso, uma lógica que lute e aja concretamente contra esta ordem que aliena, marginaliza, desumaniza a classe trabalhadora, e que aprisiona toda a sociedade. Essa lógica não será construída na educação escolar, mas, também não será construída sem ela. Desta feita,

[...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes [...]. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas necessárias *aspirações emancipatórias*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p.58-59).



## CONCLUSÃO

Esperamos ter ilustrado neste ensaio que, com a ascensão e o triunfo do capitalismo, a escola se tornou uma escola estatal a serviço deste sistema econômico. Assim, o desenvolvimento do capitalismo e as diferentes configurações que ele foi e vai assumindo solicitou a formação de força de trabalho, alterando alguns componentes da escola, como sua composição curricular, sua forma de organização e gestão, dentre outros fatores. No entanto, ao mesmo tempo em que essas alterações acontecem, o papel da escola em relação ao Estado ou, dizendo de outra forma, o uso que o Estado faz da escola permanece sempre o mesmo: a formação e a adaptação da força de trabalho, por vezes de maneira bem direta, por vezes de forma ideológica.

Não há dúvidas, entretanto, que a escola atende também aos interesses gerais da classe trabalhadora, que espera muito desta instituição, tendo em vista a necessidade de formação cognitiva, cultural e social de seus filhos e membros. Essa classe luta, historicamente, pela ampliação de vagas nas escolas públicas e por melhores condições de estudos e de trabalho (RUIZ, 2013).

Para finalizar, retomamos os questionamentos sobre a possibilidade de a escola estatal estar a serviço da emancipação social dos trabalhadores, se isso seria utopia e sobre qual base teórica se sustenta essa concepção, o que, de certa forma, já se encontra respondido no corpo do texto. Mas deixamos aqui uma resposta mais pontual para o leitor. Nossos estudos e nossas reflexões teórico-práticas sobre a educação escolar nos fazem considerar que a escola é um campo de sujeitos históricos e ativos e, portanto, com potencialidades de alterar a ordem das coisas, que não são naturais, mas sim históricas. Portanto, respondemos afirmativamente a essa possibilidade. Embora essa afirmativa e essa potencialidade estejam no campo do vir a ser, da utopia. Porém, da utopia enquanto descontentamento com a situação real - econômica, social, política, educacional - e a busca pela transformação qualitativa para estas situações.

A base teórica que sustenta essas concepções críticas emancipatórias na área da educação tem sido o referencial gramsciano, predominantemente, mas não somente ele. Essas concepções são seguidas por muitos outros teóricos da educação, sendo que, na atualidade, Mézáros é um dos que vem se destacando, discutindo a premência de uma educação que questione a lógica do capital. No Brasil, pesquisadores como Saviani, Paro, Paulo Freire e outros, cada qual com suas especificidades teóricas, também defenderam e têm defendido a educação escolar pública, como processo que pode possibilitar a emancipação humana. Não queremos aqui afirmar que são essas as únicas concepções teóricas que seguem a perspectiva crítica e emancipatória, mas são algumas das quais se destacam em defesa de uma escola pública a serviço da classe trabalhadora. A escola estatal capitalista, no entanto, segue sendo esse espaço contraditório de tensão entre forças antagônicas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter Evangelista e Maria Laura de Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. FERNÁNDEZ ENGUITTA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**: volume 4: temas de cultura, ação católica, americanismos e fordismos. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v.1.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Ática, 1983.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983 a 2010)**. 2013. 203f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os economistas.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

Data da submissão: 12/03/2013

Data da aprovação: 15/09/2013



# DOSSIÊ

## EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: A PROBLEMÁTICA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES (UFPA)<sup>1</sup>

RONALDO MARCOS DE LIMA ARAÚJO (UFPA)<sup>2</sup>

GILMAR PEREIRA DA SILVA (UFPA)<sup>3</sup>

(ORGANIZADORES)

---

1 Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Doutor em Educação pela UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará – GEPE/UFPA. E-mail: <doriedson@ufpa.br>.

2 Professor do Instituto de Educação da UFPA (Graduação e Pós-Graduação). Doutor em Educação pela UFMG. Pesquisador da área de Trabalho e Educação. Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: <rlima@ufpa.br>.

3 Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Doutor em Educação pela UFRN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará – GEPE/UFPA. E-mail: <gpsilva@ufpa.br>.



## APRESENTAÇÃO

As múltiplas e intrincadas inter-relações entre trabalho e educação exigem dos pesquisadores desse campo um olhar cuidadoso, por excelência. Nesse sentido, Konder (2000, p.112)<sup>4</sup> nos ajuda a compreender porque não é possível analisar em profundidade a educação e a formação humana descolados da categoria trabalho ao afirmar que

toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação.

Considerando esse imbricamento entre trabalho e educação, é fundamental investigar como ele ocorre na sociedade capitalista, na qual a dimensão ontológica, ou ontocriativa, do trabalho foi subsumida a uma única face da sua dimensão histórica: trabalho restrito a emprego, o que reduz seu conceito à relação de compra e venda da força de trabalho por meio de um contrato (assimétrico).

Nesse contexto, educar se confunde com formar para o mercado de trabalho. Além disso, na fase atual de hegemonia neoliberal, se desvanece o antes anunciado pleno emprego, pois não faz parte dessa racionalidade. Em seu lugar forja-se o conceito de empregabilidade: já que, *naturalmente*, não há emprego para todos, cabe a cada indivíduo tornar-se empregável, o mais empregável possível, para poder competir com os demais e chegar à frente na luta pelo emprego, cada vez mais precarizado, via subcontratações e subempregos a tempo, continuamente, parcial. Mesmo com todo esse esforço para tornar-se empregável, não há como garantir o emprego e, portanto, o indivíduo tem que ser empreendedor. Nesse sentido, empreendedorismo é a palavra de ordem na sociedade da hegemonia do capital.

Assim, numa perspectiva crítica de análise, para além de compreender essas relações no modo capitalista de produção, é fundamental produzir conhecimentos que contribuam para o fortalecimento do trabalho, assumindo-o em sua dimensão ontológica, ou seja: nas relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza, no sentido de transformá-la e alterar as condições naturais em vista da melhoria coletiva da qualidade da vida de homens e mulheres e, dessa forma, construir e transformar a própria história humana. Isso vai ao encontro de Marx (2006, p.211),<sup>5</sup> ao advogar que,

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

<sup>4</sup> Cf. KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

<sup>5</sup> Cf. MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Santana. 24.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 571p.

Nessa perspectiva, os estudos sobre Trabalho e Educação constituem-se em campo essencial à compreensão da esfera educacional e da própria sociedade. Apesar disso, não são muitos os pesquisadores que se dedicam ao campo e, em consequência, os grupos de pesquisa que investigam essas relações.

Um dos grupos de pesquisa mais ativos no momento é o Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação (GEPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e que, fundamentado no materialismo histórico dialético, tem como objeto de reflexão as relações trabalho e educação. Essa opção de pesquisa exige compreender o conceito de trabalho e sua centralidade nas transformações societárias em curso e suas implicações para a educação, compreendida como formação humana. Além disso, entre muitas outras subtemáticas, convoca a refletir sobre os meandros da educação escolar e não escolar de jovens e adultos e suas relações com a formação profissional. No caso específico do GEPE, há ainda o engajamento na produção de conhecimento sobre o assunto na Região Norte do país, em especial no Estado do Pará.

Abrindo o conjunto dos estudos, José Manuel Castro e Lucília Machado são os responsáveis pela “Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique”, realizada no âmbito de um projeto da Fundação Portugal – África (2011). Como se vê, o GEPE discute as relações entre trabalho e educação sob o enfoque do materialismo histórico-dialético, direcionando suas pesquisas para questões mais gerais do campo e para as especificidades locais e regionais nas quais está inserido.

É nesse contexto que, anualmente, o GEPE vem promovendo o Seminário sobre Trabalho e Educação, constituindo-se no evento mais significativo na área de Trabalho e Educação do Estado do Pará.

Essa atividade se consubstancia em um importante meio de fortalecimento da pesquisa e pós-graduação, reunindo estudantes e pesquisadores locais e convidados de outros programas brasileiros, resultando em oportunidade de apresentação de estudos e discussões e compartilhamento de ideias nas diversas vertentes e temáticas da área.

Quando de sua sétima edição, realizada em outubro de 2011, propôs-se para o *Seminário* o tema *Uma década de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação na Amazônia*, em alusão aos dez anos que o GEPE/UFPA completava naquele ano, oferecendo à comunidade um espaço para diálogos com todos os autores que, ao longo desses anos, foram convidados e estiveram participando dos seminários realizados pelo grupo, contribuindo assim com a ampliação das ações de pesquisa do GEPE e da área na Região Norte.

O tema do evento alinhava-se também com a perspectiva de se ampliar a discussão da produção realizada no estado do Pará, na Região Norte, e mesmo nas demais regiões brasileiras, no que se referisse ao campo de pesquisa em Trabalho e Educação, agregando outros estudantes e pesquisadores. Além disso, tratou-se de uma versão do Seminário em que, pela primeira vez, tivemos apresentação de trabalhos na forma de comunicação oral e pôsteres, estimulando a discussão dos resultados e do andamento das pesquisas.

Durante o evento, foram publicados os *Anais do VII Seminário sobre Trabalho*



e Educação: uma década de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação na Amazônia, privilegiando trabalhos que relatassem pesquisas concluídas ou em andamento, um total de 53 trabalhos resultantes de comunicações e de 26 pôsteres reunidos, refletindo um recorte da pesquisa brasileira no campo Trabalho e Educação e o seu atual grau de desenvolvimento.

Os trabalhos abordavam temas e apontavam tendências no âmbito das temáticas dos Grupos de Trabalho definidos para esse evento: Trabalho e Educação e Políticas de Estado; Trabalho e Educação e Movimentos Sociais; Trabalho e Ensino Médio e Educação Profissional Tecnológica; Fundamentos da relação Trabalho e Educação; Qualificação Profissional e Competências; Trabalho na Amazônia, Trabalho Infantil, Escravo e Doméstico; Trabalho, Educação e Direitos Humanos; Trabalho e Educação na Amazônia; Trabalho Docente. Com esses grupos pretendeu-se representar as diferentes perspectivas adotadas pela área, traçando os contornos do Trabalho e Educação no Brasil.

No presente *dossiê*, contudo, são apresentados oito estudos de pesquisadores que estiveram presentes ao *VII Seminário sobre Trabalho e Educação*, promovido pelo GEPE, em outubro de 2011, versando sobre questões ligadas à formação dos trabalhadores em interface com a questão do ensino integrado, sem deixar de lado as questões relacionadas à orientação das práticas pedagógicas em si e a abordagem das implicações para o desenvolvimento no atual estágio de reprodução social do capital. Abrangem questões importantes sobre o campo trabalho e educação, discutindo aspectos mais gerais da formação humana, além de algumas especificidades relacionadas à Amazônia, à educação profissional e sua relação com a educação básica e às escolas profissionais moçambicanas.

Abrindo o conjunto dos estudos, José Manuel Castro e Lucília Machado são os “responsáveis pela Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique”, realizada no âmbito de um projeto da Fundação Portugal – África, em setembro de 2011. Em *Lições de África: o modelo curricular das escolas profissionais moçambicanas*, os autores propõem-se a “ilustrar e refletir acerca da relevância do modelo curricular e pedagógico dessas escolas na promoção intencional de espaços de produção de saberes e de cultura, de organização coletiva”, sem deixar de lado a reciprocidade, as relações democráticas e “de estímulo à solidariedade e ao associativismo, de modo a tornar seus alunos capazes de construir, com iniciativa, respostas ao desemprego estrutural, à estagnação econômica e à pobreza no seu país”. Na elegante exposição dos autores, não se deve prescindir de sempre lembrar Mia Couto (2011)<sup>6</sup> a nos dizer que

[...] essa ideia de que a África é muito diferente, muito exótica existe só na cabeça de algumas pessoas. Mas há uma coisa que é preciso ser dita. Em uma sociedade que é muito pobre, às cinco da manhã, às vezes eu saio de casa e vejo as pessoas já acordadas, atravessando quilômetros a pé, andando 30, 40 quilômetros para ir à escola, saindo de casa sem o café da manhã e tomando simplesmente uma xícara de chá com muito açúcar para dar energia, para ir para a escola aprender. Eu tenho um

<sup>6</sup> Cf. COUTO, Mia. **11 perguntas (de adolescentes) para Mia Couto**: e uma entrevista inspiradora. 2011. Entrevista concedida aos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio São Luís. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/biblioteca-basica/2011/08/19/11-perguntas-de-adolescentes-para-mia-couto-uma-entrevista-inspiradora/>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

prazer enorme de ir às escolas em Moçambique, porque os meninos estão ali com uma fé quase religiosa. Eles estão ali absorvendo, têm os olhos abertos até o infinito, estão completamente ali. Não se ouve uma mosca passando na sala. É um investimento que eles fazem em uma outra esperança, em uma outra crença. É impressionante. Mas há escolas em Moçambique nas quais eu não vou: a escola americana, por exemplo, que é uma chatice. É uma vida feita de facilidades, em contraste com essa vida de conquistas, em que as pessoas têm de sair de manhã e têm de lutar. Às vezes nem tenho coragem de perguntar a esses meninos o que eles fizeram para chegar à escola naquele dia.

Essa imagem que, se não nos inspira, no mínimo, deveria nos encorajar, pode nos dar lastro para o olhar sobre o que nos apresentam Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Doriedson do Socorro Rodrigues e Gilmar Pereira da Silva em *Ensino integrado como projeto político de transformação social*. Os autores nos apresentam uma “sistematização de ideias que têm servido como referências para práticas pedagógicas contra-hegemônicas, tendo em vista a possibilidade de orientarem a definição das finalidades de uma prática pedagógica integradora”. Nessa trilha, desenvolvem a reflexão de “que os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades”, manifestando a compreensão de que as finalidades da educação devem ser construídas de modo a estarem com o foco voltado aos “efeitos que a formação possa ter para os sujeitos e para a sociedade e não na mera instrução”.

Recuperando uma vez mais o que Mia Couto (2011) nos relatava há pouco, é esse foco que nos permitiria a articulação com o que nos apresenta Maria Ciavatta em *O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?* A autora discute o ensino médio, postulando que o mesmo “precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um *currículo integrado*”, no sentido de que este seja “pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares”. As reflexões explicitadas partem “da história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, no sentido de alterar a qualidade da educação sob o ideário da politécnica” num momento em que os “embates sobre políticas para o ensino médio e a educação profissional” são de fundamental importância para que se construam, efetivamente, alternativas de uma educação integrada no país. Nessa trajetória, Ciavatta indica “alguns elementos da educação politécnica e sua realização na Revolução de 1917 e na Revolução Cubana”, discute “a formação integrada quanto ao termo e seu significado” e recupera aspectos singulares e importantes no que diz respeito à “disputa sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica profissional de nível médio hoje, no Brasil”.

A disputa política, pedagógica e ideológica, comparece em *Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores*, texto no qual Marise Ramos se propõe à discussão da filosofia da práxis como princípio que orienta “filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola”. A autora reconhece que tal princípio necessita ser apropriado pela escola, configurando-se, portanto, como objeto de disputa política e conclui afirmando “a pertinência de se tentar resgatar do materialismo histórico-

dialético o seu fundamento”, na “compreensão radical das relações sociais, reafirmando-o como o próprio fundamento da educação de trabalhadores”. No entendimento da autora, a abordagem pedagógica da concepção de ensino médio integrado coloca diante de nós um desafio principal: “a relação entre particularidade e totalidade”.

Essa relação, pode-se dizer, aparece tacitamente quando nos deparamos com *Educação e desenvolvimento: que relação é essa?* Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos apresenta “elementos para discussão sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico com foco na Amazônia brasileira”, problematizando o tema e indicando “que, apesar de suas potencialidades de recursos de toda ordem, importantes na conformação que o Brasil tem hoje no concerto das nações, ainda não ocupa posição condizente com sua estatura”. Essa posição, no entendimento da autora, “é tratada de forma desigual” e grande parte da população da Amazônia “vive em situação de extrema pobreza” e, para ela, “as políticas públicas ainda são incipientes, não antecipatórias e mal direcionadas, particularmente, por não serem priorizadas nem consideradas suas especificidades”. Trata-se de um estudo que, embora presente em seu título a relação “educação e desenvolvimento”, não defende “a educação como capital humano”, mas a “educação em seu sentido ontológico”, de necessidade para a vida do homem, para que saiba pensar, para que saiba “decifrar os signos [...], estabelecer as relações entre os fenômenos, procurando ver suas essências e não a aparência, o superficial apenas”.

Nada superficial são as “notas a respeito do problema do desenvolvimento diante de fatos novos do metabolismo social e do papel que nele cumpre a educação”, apresentadas por Justino de Sousa Junior em *Educação e desenvolvimento - A reprodução social da ordem regressivo-destrutiva do capital*. Sua preocupação é “compreender como educação e desenvolvimento se localizam no contexto da exacerbação das tendências regressivas e destrutivas da reprodução social”, num contexto cujas relações econômicas produzem, “crescentemente, uma população supérflua cada vez mais numerosa e prescindível para as necessidades centrais da acumulação de capital”. O poder destrutivo e o tom regressivo do processo de acumulação capitalista indicam um processo permanente de crise e “esgotamento da capacidade civilizatória do capital, que traz consigo, por sua vez, o esgotamento da capacidade, assim como o abandono da promessa de realizar os ideais democráticos da educação plenamente”.

Em seguida, Paolo Nosella, considerando que “o trabalho é o princípio educativo geral de todo processo educativo e, naturalmente, de todo sistema escolar”, além de considerar como um componente do núcleo teórico da noção de trabalho o conceito de território, tal como formulado por Santos e Silveira (2001),<sup>7</sup> “defende a ideia de que a especificidade pedagógica para cada grau e modalidade escolar decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, intelectual e social”. Procura mostrar, a partir das categorias território e trabalho como princípio educativo, que “a instituição escolar tradicional produziu o êxodo dos melhores alunos para os grandes centros urbanos do País ao educá-los no individualismo e

<sup>7</sup> Cf. SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

na infidelidade ao seu território”. Além disso, trata-se de um estudo que destaca “a Pedagogia da Alternância como uma fórmula pedagógica adequada, entre outras, para envolver família, escola e território como atores principais na formação das crianças e dos jovens, responsáveis diretos do currículo”.

Concluindo o dossiê, Adriana Maria Paulo da Silva e Ramon de Oliveira, em *O trabalho docente anunciado no Diário de Pernambuco entre 1851 e 1890*, analisam, considerando a segunda metade do século XIX, “a situação estrutural da escolarização da província [de Pernambuco] e do Recife, [especificamente], no período em questão”, partindo da análise dos “variados perfis dos anunciantes [no *Diário de Pernambuco*] encarregados do ensino das disciplinas escolarizadas e os usos por eles feitos dos anúncios, como estratégia para divulgação de seus serviços”. Trata-se de pesquisa histórica que evidencia a existência da docência particular “como um tipo de serviço praticado na interseção de vários outros, principalmente daqueles que ligavam as casas à rua, o privado ao público, na fronteira entre a prestação de um tipo de serviço liberal e dos serviços domésticos”.

Neste dossiê, finalmente, e é preciso frisar, os oito textos encontram-se relacionados pela defesa de uma educação que possibilite o desenvolvimento integral do homem, radicalmente voltada para a construção efetiva de sua emancipação, constituindo-se em fruto de intenso debate que permeou o *VII Seminário sobre Trabalho e Educação*.

Dito isso, sua publicação pela Revista Trabalho & Educação parte do princípio de que o desenvolvimento científico depende, fundamentalmente, da comunicação e de discussão dos resultados de pesquisa. Junto disso, a exemplo dos integrantes do GEPE, explicita-se o compromisso ético-político com a transformação da sociedade do capital em uma sociedade justa e igualitária, tendo como uma das suas ações concretas a produção e difusão do conhecimento científico sobre o campo trabalho e educação.

Pode-se então considerar que os(as) leitores(as) encontrarão aqui importante contribuição para a disseminação da pesquisa brasileira nesse campo.

Boa leitura a todos(as)!

Natal/Belo Horizonte, fev./abr. 2014.

Dante Henrique Moura<sup>8</sup>

Ailton Vitor Guimarães<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri, Graduação em Engenharia Elétrica pela UFRN, Técnico em Eletrotécnica pela ETEFRN. Professor do Núcleo de Formação Pedagógica e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), ambos no IFRN. E-mail: <dante.moura@ifrn.edu.br>.

<sup>9</sup> Doutorado em Educação pela FaE/UFMG na Linha de Pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana. Professor do CEFET-MG. E-mail: <vitor@deii.cefetmg.br>.

# LIÇÕES DE ÁFRICA: O MODELO CURRICULAR DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS MOÇAMBICANAS

## *Lessons from Africa: the curriculum model of professional schools of Mozambique*

CASTRO, José Manuel<sup>1</sup>

MACHADO, Lucília Regina de Souza<sup>2</sup>

### RESUMO

Os autores foram responsáveis pela Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique, realizada no âmbito de um projeto da Fundação Portugal – África, em setembro de 2011. Este artigo, tendo por base elementos dessa avaliação, propõe-se a ilustrar e refletir acerca da relevância do modelo curricular e pedagógico dessas escolas na promoção intencional de espaços de produção de saberes e de cultura, de organização coletiva, de reciprocidade, de relações democráticas, de estímulo à solidariedade e ao associativismo, de modo a tornar seus alunos capazes de construir, com iniciativa, respostas ao desemprego estrutural, à estagnação econômica e à pobreza no seu país. O modelo curricular e pedagógico avaliado visa intencionalmente promover motivações e interesses nos alunos para a reunião de condições para sua emancipação econômica, tais como a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento da criatividade, capacidade para inovar, da disciplina, perseverança, do espírito de arrojo e de coragem, que lhes possibilitem perceber e aproveitar oportunidades, tomar iniciativas, avaliar investimentos necessários e riscos tendo em vista a criação de soluções alternativas à falta de empregos para todos ou à precariedade do trabalho.

**Palavras-chave:** Escolas Profissionais de Moçambique; Educação Profissional; Modelo Curricular e Pedagógico.

### ABSTRACT

The authors were responsible for the International Evaluation of Curriculum and Teaching Model of Professional Schools of Mozambique, held as part of a project of the Portugal - Africa Foundation, in September 2011. This article, based on elements of that evaluation, is proposed to illustrate and discuss on the relevance of the curriculum and teaching model in these schools in intentional promotion of spaces of knowledge and culture production, of collective organization, reciprocity, democratic relations, stimulus to solidarity and associations, in order to make students able to build, with initiative, responses to structural unemployment, to economic stagnation and to poverty in their country. The curriculum and teaching model evaluated intentionally aims to promote motivations and interests in students for gathering conditions for their economic emancipation, such as the acquisition of knowledge and development of creativity, ability to innovate, discipline, perseverance, spirit of boldness and courage, that enable them to perceive and seize opportunities, take initiatives, assess risks and necessary investments in order to create alternative solutions to the general lack of jobs or to job insecurity.

**Keywords:** Professional Schools of Mozambique; Professional Education; Curriculum and Teaching Model.

<sup>1</sup> Instituto do Emprego e Formação Profissional de Portugal e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: <jose.castro@iefp.pt>.

<sup>2</sup> Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: <lmachado@uai.com.br>.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta, sintetiza e comenta os dados de contexto e as questões para análise propostas na Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique, realizada no âmbito de um projeto da Fundação Portugal – África, em 2011.

Desenvolve-se por meio da apresentação geral do Programa das Escolas Profissionais, do enquadramento dos cursos por elas oferecidos no sistema de formação técnico-profissional moçambicano, das metodologias utilizadas na avaliação nos seus aspectos quantitativos mais significativos, da síntese da avaliação por distintas categorias de análise e termina com uma conclusão sintética.

### 1. AS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MOÇAMBIQUE

Escolas Profissionais de Moçambique Eps é o nome de um programa articulador de uma rede de escolas moçambicanas, que têm a finalidade de oferecer, de forma integrada, educação técnico-profissional e educação geral a adolescentes e jovens em todas as províncias do país.<sup>3</sup> Os cursos oferecidos são destinados à formação de operários qualificados. Classificados como de Nível 2,<sup>4</sup> estabelecem a conclusão da sétima série do ensino primário como pré-requisito de acesso, ou seja, a integralização da escolaridade mínima obrigatória, que em Moçambique é conferida pela Escola Primária Completa – EPC.

Em 2012, a oferta formativa das EPs se constituía dos seguintes cursos aprovados pelo Ministério da Educação do país: Carpinteiro/Marceneiro, Serralheiro Civil/Soldador, Serralheiro de Manutenção Mecânica, Reparador de Carroçarias,<sup>5</sup> Eletricista de Edificações, Empregado de Mesa e Bar, Operador Agropecuário, Eletricista Bobinador, Pedreiro de Limpos, Jardineiro/Floricultor, Horticultor/Fructicultor, Empregado Administrativo, Mecânico-Auto, Técnico de Ecoturismo, Ano Complementar.<sup>6</sup> Cursos de Assistência Social em Meio Rural, Energias para o Desenvolvimento e Reparação Naval e Pescas compunham a perspectiva de ampliação dessa oferta formativa.

Além da formação de operários qualificados, as EPs têm a atribuição de contribuir com o desenvolvimento dos locais e regiões em que se encontram. Primeiro, realizando ofertas de cursos convergentes com as necessidades do contexto socioeconômico e o desenvolvimento local. Segundo, promovendo intervenções sociais:

- Dinamizando a construção de habitações em alvenaria, substituindo as habitações tradicionais

<sup>3</sup> Em 2011, apenas a província de Zambézia não dispunha de EPs, mas tinha em perspectiva a criação de duas. Outras dez estavam em estudo para implantação em outras províncias em 2012 e 2013. Para consultar a página do Programa, entre em: <<http://www.epmocambique.com/mod/page/view.php?id=4>>. Acesso em: abr.2013.

<sup>4</sup> Em Moçambique, o ensino primário, de caráter obrigatório, compreende dois níveis: o EP1, com cinco anos de estudo, e o EP2, com dois.

<sup>5</sup> Serviços de lanternagem e pintura para recuperação de latarias de veículos automotores.

<sup>6</sup> Com carga horária de 1.120 horas, constitui oferta suplementar e em continuidade a quaisquer das especialidades listadas acima, destinada a preparar para o exercício de atividades profissionais de gestão.

- Melhorando a dieta alimentar local, com a introdução do consumo de peixe;
- Fornecendo às comunidades bens e serviços produzidos nas oficinas escolares;
- Desenvolvendo campos de ensaios agrícolas e fomentando o extensionismo rural;
- Facilitando às populações a moagem de cereais;
- Capacitando agricultores através de pequenos cursos de formação;
- Divulgando novas variedades de plantas;
- Sensibilizando os agricultores para a necessidade de economizarem água;
- Desenvolvendo e fomentando localmente a prática desportiva;
- Intervindo na sensibilização das populações para temas como HIV/SIDA e outras DTS, erosão costeira e abate indiscriminado das florestas.<sup>7</sup>

Para tanto, a proposta pedagógica das EPs prevê a formação dos alunos em contexto de trabalho e a existência, como parte da estrutura da escola, de um Departamento de Produção Escolar, ao qual são feitas as encomendas externas.

Essa rede escolar estava composta, em 2011, por 33 escolas profissionais, 14 delas (42,4%) promovidas por Direções Provinciais de Educação, portanto, sob a gestão pública. As 19 restantes (57,6%) se constituíam de iniciativas comunitárias, sendo que a maior parte delas, cerca de 14, era dirigida pela Associação para a Promoção de Escolas Profissionais Familiares Rurais de Moçambique (Cáritas Moçambicana). As outras cinco assim se compunham: três eram promovidas pela Rede Salesiana de Formação Profissional, uma pela Igreja Metodista Unida de Moçambique e uma pela Congregação das Irmãs Hospitaleiras da Imaculada Conceição.<sup>8</sup>

O Programa foi iniciado com a intenção do governo moçambicano de reativar antigas Escolas de Artes e Ofícios – EAO, que tiveram suas atividades interrompidas no contexto da luta pela independência do país. Em 1996, a Fundação Portugal-África – FPA foi solicitada pelo governo de Moçambique a apresentar uma proposta de reestruturação das EAO, cujo estudo coube a Joaquim Azevedo.<sup>9</sup> O estudo requereu o levantamento da situação de 38 antigas EAO, realizado em 1998, que incluiu o diagnóstico das condições existentes, a escuta das Direções

<sup>7</sup> Cf.: <<http://www.epmocambique.com/mod/page/view.php?id=7>>. Acesso em: abr.2014.

<sup>8</sup> "A abertura das escolas profissionais pode ser proposta por iniciativa pública, comunitária ou privada. As escolas comunitárias resultam de parcerias entre o Estado e outros promotores, normalmente, empresas, ONG, confissões religiosas, organismos de solidariedade social, etc. Ao Estado compete o pagamento dos vencimentos dos docentes e dos consumíveis (incluindo os oficiais); a gestão das escolas é assegurada por elementos propostos pelos parceiros envolvidos." Cf.: <<http://epm.cesae.pt/mod/page/view.php?id=15>>. Acesso em: 18 jul. 2013. É importante registrar que, das 33 escolas existentes em 2011, nenhuma era de natureza privada.

<sup>9</sup> Atualmente, professor catedrático da Universidade Católica Portuguesa e membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal, que se inspirou para tanto no movimento de inovação social e educacional das escolas profissionais de Portugal, criadas em 1989, no qual teve importante e ativa participação. Para mais informações, consultar o documento: AZEVEDO, Joaquim. **Escolas Profissionais 1989-2009**: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. SEMINÁRIO NACIONAL - 20 ANOS: O ENSINO PROFISSIONAL: ANALISAR O PASSADO E OLHAR O FUTURO. **Actas...** Porto: Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa (UCP), 2009. 49p. Disponível em: <[http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220\\_Escolas\\_profissionais\\_JAzevedo.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2013.

Provinciais e Distritais e dos diretores, professores e mestres dessas escolas. Incluiu, também, contatos com organizações não governamentais, confissões religiosas, populações e autoridades locais.

Em março de 2001, foi dado início ao Programa de Reativação das Escolas Profissionais de nível elementar (ex-EAO) e, em 2002/2003, à experiência piloto em cinco delas.<sup>10</sup> Desde então, o programa EPs vem sendo executado pela sua entidade gestora, a Fundação Portugal-África, em articulação com o Ministério da Educação de Moçambique, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD e outros parceiros.<sup>11</sup>

O Ministério da Educação de Moçambique, por meio da sua Direção Nacional do Ensino Técnico-Profissional - Dinete, oferece a sustentabilidade legal às escolas<sup>12</sup> e ao seu funcionamento: autoriza a abertura das escolas, realiza a supervisão pedagógica e administrativa delas, designa e remunera os professores e pessoal técnico-administrativo, define as linhas gerais dos contratos-programa que estabelece com as escolas, certifica os cursos oferecidos por elas, disponibiliza diversos serviços de orientação e suporte ao seu funcionamento, tais como a Unidade Técnica de Apoio ao Programa das Escolas Profissionais de Moçambique – UTA, vinculada à Dinete, e Equipes Locais de Implementação e Desenvolvimento das Escolas Profissionais – ELIDEPs, estas com atuação regional e local.

O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD desenvolve no âmbito do Programa o projeto denominado Apoio ao Ensino Técnico-Profissional, iniciado ainda no contexto das antigas Escolas de Artes e Ofícios – EAO, com foco especial na melhoria da formação dos quadros docentes, gestores e técnico-administrativos das escolas profissionais.

Os cursos ministrados nas EPs compreendem conteúdos e atividades desenvolvidos nas escolas, aos quais é acrescentada uma parte realizada na forma de estágio profissional.

A programação na escola se constitui de três componentes. O primeiro, denominado Sociocultural, abrange as disciplinas de Português, Inglês, Mundo Atual e Educação Física. As de base científica, destinadas a dar suporte técnico-científico às aprendizagens, formam o segundo componente, Técnico-profissional, que varia conforme as áreas de formação, os saberes relativos a domínios específicos, os campos profissionais de diferentes atividades econômicas. O terceiro componente dos conteúdos e atividades propriamente escolares denomina-se Área de Projeto Profissional e está destinado ao desenvolvimento, pelos alunos, de um projeto aplicado que unifique conhecimentos e experiências obtidos durante o período do curso.

Aos dois primeiros componentes são destinados 60% da carga horária prevista para

---

<sup>10</sup> Escolas Profissionais de Moamba, Inhamitanga, Massingao, Ilha de Moçambique e Songo. Elas foram institucionalizadas pelo Diploma Ministerial n. 138/2003.

<sup>11</sup> Ministério da Educação e Ciência de Portugal – MEC, Fundação Calouste Gulbenkian – FCG, Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP (Portugal), Universidade Católica Porto (UC), Fundação Portugal Telecom – FPT, Inovação Social e Solidária – ISSO, Editora Leya e Escolas Profissionais Portuguesas.

<sup>12</sup> A sustentabilidade legal das EPs é assegurada por meio dos seguintes diplomas ministeriais: a) DM n. 138/2003: institucionaliza esta nova modalidade de formação técnico-profissional e transforma as escolas de artes e ofícios em “escolas profissionais”. Aprova os planos de estudo de 8 cursos (MOÇAMBIQUE, 2005); b) DM n. 268/2005: aprova os planos de estudo de mais 4 cursos (MOÇAMBIQUE, 2005); c) DM n. 4/2006: aprova o Regulamento das Escolas Profissionais (MOÇAMBIQUE, 2010a); d) DM n. 75/2010: cria Equipes Locais de Implementação e Desenvolvimento das Escolas Profissionais (ELIDEP) e nomeia os seus membros (MOÇAMBIQUE, 2010b).



a parte escolar do curso e os restantes 40% para o projeto profissional ou projeto aplicado. No contexto escolar, os cursos das EPs têm a duração de 2.520 horas, distribuídas por dois anos letivos. Em seguida, o aluno realiza o estágio profissional em ambiente real de trabalho com a duração de, no mínimo, 480h e, no máximo, 720h. Um Ano Complementar, de 1.120 horas, é oferecido aos alunos que queiram se desenvolver para o exercício de atividades de gestão, mas para tanto o aluno precisa fazer jus obtendo o rendimento escolar mínimo estabelecido para os dois anos de EP. Seja nestes ou no Ano Complementar, o regime de horário semanal previsto compreende 35 horas de dedicação do aluno, ou seja, dois turnos diários.

A avaliação do aproveitamento discente se orienta pelo princípio da progressão modular do percurso acadêmico, que é realizado mediante a gradativa integralização de pequenas unidades de aprendizagem ou pequenos módulos de conteúdo sob a gestão do próprio aluno com o acompanhamento de professores, visando lhe possibilitar controle sobre seu ritmo de desenvolvimento. Essa lógica modular é utilizada não somente na avaliação do aproveitamento discente, mas também para organizar, de forma flexível, os processos de ensino-aprendizagem. O Programa tem nesse princípio a referência principal para considerar seu modelo curricular e pedagógico como inovador.<sup>13</sup> Sua proposta de avaliação da aprendizagem é apresentada como uma de suas principais formas de operacionalização desse princípio e, com caráter contínuo e formativo, passa por três momentos. O primeiro deles é o diagnóstico, realizado no início de cada módulo para averiguar se o aluno satisfaz os pré-requisitos de desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para cursá-lo. Além dessa modalidade de avaliação, o modelo também prevê as avaliações formativa e somativa. A avaliação formativa focaliza o processo ensino-aprendizagem, realiza-se no seu transcurso e não tem finalidade probatória. Utiliza informações sobre dificuldades de aprendizagem com o propósito de corrigi-las imediatamente. Com isso, a prática docente pode se ajustar às necessidades discentes durante o processo ensino-aprendizagem. A avaliação somativa ocorre, de forma pontual, no final de uma disciplina, módulo, curso, ciclo, etc. Tem a finalidade de sintetizar e classificar a avaliação da aprendizagem do aluno por meio de um balanço somatório dos resultados que ele obteve na sequência de um processo formativo. Em todos esses três momentos, o processo avaliativo resulta da combinação da auto e da heteroavaliação dos alunos e da realizada pelo professor.

Não é possível a obtenção da certificação pelo aluno sem a aprovação do Projeto Profissional, que constitui o terceiro componente da programação curricular escolar. Trata-se de projeto pessoal, transdisciplinar e integrador de todos os conhecimentos proporcionados ao longo do curso, incluindo as palestras. À avaliação desse componente se dá o nome de Prova de Aptidão Profissional – PAP, que consiste da apresentação e defesa do projeto realizado perante uma banca formada por professores da escola e representantes do segmento empresarial e de sindicatos.

O programa confere dupla certificação aos alunos aprovados tanto na parte escolar como na atividade de estágio. Eles recebem um certificado escolar e

---

<sup>13</sup> A revista *Tecnicando* oferece informações importantes sobre a proposta pedagógica das EPs. Consultar em: <<http://revistatecnicando.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

outro profissional. Os certificados emitidos pelas EPs possuem, para fins salariais e profissionais, equivalência aos de nível básico técnico-profissional (nível 2), segundo a classificação adotada por Moçambique. Aos que, ademais, concluem o Ano Complementar, é facultado o certificado de equivalência à 10ª classe do Ensino Secundário Geral 1.<sup>14</sup>

Para concluir a apresentação das Escolas Profissionais de Moçambique é importante expor, rapidamente, o enquadramento delas no conjunto da oferta educativa técnico-profissional do país.

Em Moçambique, a oferta de formação técnico-profissional de nível básico é realizada por meio das Escolas Profissionais (que sucederam às Escolas de Artes e Ofícios no âmbito do programa de relançamento do Ensino Técnico-Profissional, estabelecido na Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique 2002-2011) e das Escolas Básicas. No caso dessas últimas, a formação organiza-se ao longo de três anos e assegura simultaneamente a qualificação profissional de nível 2 e a certificação escolar correspondente à 10ª classe (Ensino Secundário Geral 1). Nas Escolas Profissionais, tal como exposto mais acima, a formação dura dois anos, concluídos com a realização de uma Prova de Aptidão Profissional - PAP e de um estágio realizado em contexto empresarial, conferindo, neste caso, também qualificação profissional de nível 2, mas equivalência à 9ª classe do Ensino Secundário Geral 1. Os alunos que completam a parte escolar, com uma média igual ou superior a 12 (e tem realizado e aprovado o estágio), podem prosseguir estudos no chamado Ano Complementar (realizado nas escolas profissionais) e obter, nesse caso, equivalência à 10ª classe do Ensino Secundário Geral 1. Já a oferta profissional de nível médio é realizada em Institutos Médios, com a duração de três ou quatro anos, atribuindo a qualificação profissional de nível 3 e a certificação acadêmica equivalente à 12ª classe do Ensino Secundário Geral 2.

## 2. A METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

O processo de Avaliação Internacional das EPs de Moçambique foi realizado em setembro de 2011 e suportado metodologicamente nos seguintes elementos:

- a) Realização da análise documental dos principais instrumentos normativos do modelo curricular e pedagógico das Escolas Profissionais;
- b) Preparação dos trabalhos de campo: confirmação dos segmentos interlocutores; construção, aferição e validação final dos instrumentos de consulta;
- c) Aplicação da metodologia de avaliação nas escolas participantes (e previamente identificadas): conhecimento dos espaços, instalações e equipamentos das Escolas Profissionais; entrevistas com as Direções Provinciais de Educação e Cultura, com os Diretores das EPs e Diretores Adjuntos Pedagógicos; realização de painéis com alunos, professores, encarregados de educação/autoridades e líderes locais, empresários e Organizações Não Governamentais;

---

<sup>14</sup>Após o Ensino Primário (da 1ª à 7ª classe), seguem dois níveis de Ensino Secundário Geral, ESG 1 (da 8ª à 10ª classe) e Ensino Secundário Geral 2 (11ª e 12ª classes).

d) Consolidação das informações obtidas e redação do relatório (CASTRO; MACHADO, 2011).

A composição dos painéis dos grupos e suas dimensões respeitaram, em cada escola, os seguintes critérios: oito alunos representantes do 1º, 2º ano e Ano Complementar por curso e por gênero; oito professores com representação equitativa das disciplinas socioculturais e técnico-profissionais; os demais painéis ficaram ao critério e à capacidade de mobilização das Escolas dos segmentos a serem consultados nas datas da visita das equipes de avaliação (constituídas sempre por um dos autores deste artigo, um colaborador da Unidade Técnica de Apoio ao Programa das Escolas Profissionais de Moçambique e interlocutores regionais).

Em termos quantitativos, a avaliação foi realizada em 14 escolas (42,2% do total de EPs existentes à época) de oito províncias de todo o País,<sup>15</sup> envolvendo um total de 380 participantes, aos quais se devem acrescentar sete reuniões ao nível das Direções Provinciais. A consulta aos diferentes intervenientes das escolas profissionais foi realizada por meio de 13 reuniões com diretores de escolas profissionais, 14 reuniões com diretores adjuntos pedagógicos, 14 painéis com professores das EPs (num total de 111 participantes), 14 painéis com alunos das EPs (num total de 125 participantes), 14 painéis com encarregados de educação/autoridades e líderes locais (num total de 92 participantes) e 12 painéis com empresários/representantes de ONGs (num total 25 participantes).

O tratamento dos dados obtidos por meio da análise documental e do trabalho de campo realizado nas 14 escolas apontou para a constituição de oito categorias distintas de análise: (1) Criação das Escolas Profissionais; (2) Capacitação prévia de diretores; (3) Inovação curricular e pedagógica; (4) Prova de Aptidão Profissional; (5) Estágio Profissional; (6) Sucesso escolar dos alunos; (7) Inserção sociocomunitária; (8) Aspectos marcantes do modelo de EPs.

### **3. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO POR CATEGORIAS DE ANÁLISE**

#### **3.1 CRIAÇÃO DAS EPS**

Os dirigentes provinciais expressaram uma percepção difusa quanto ao modelo curricular e pedagógico das EPs, mas as veem como importante instrumento da política educacional do país, centrado na qualificação dos jovens moçambicanos e, sobretudo, no estímulo do empreendedorismo popular. Recomendaram cautela na expansão dessas escolas, pois o prioritário, no momento, seria assegurar condições de funcionamento às existentes. As EPs não têm tido, em geral, o patrocínio de empresários e das maiores empresas moçambicanas. A principal contribuição destes tem sido a disponibilização de locais para estágios (ainda que com algumas restrições) e a participação em Conselhos de Escola. As EPs consideraram difícil concretizar todas as autonomias que lhes estão outorgadas, pois para isso

---

<sup>15</sup> Moçambique se divide em dez províncias e uma cidade capital, Maputo, com estatuto provincial: Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo (província) e Maputo (cidade).

dependem de todos os intervenientes no processo educativo, internos e externos, na partilha de responsabilidades. As dotações governamentais não têm sido suficientes para satisfazer as necessidades de manutenção e desenvolvimento das EPs e a sua sustentabilidade. Por outro lado, a ajuda resultante de receitas próprias nem sempre tem sido possível e apresenta diversas assimetrias regionais. O regime de recrutamento e colocação de professores é regido pelo modelo oficial, mas, na sua aplicação às especificidades das EPs, precisa de aperfeiçoamentos.

### 3.2. CAPACITAÇÃO PRÉVIA DE DIRETORES DAS EPS

Os documentos consultados não referem o perfil, a qualificação necessária, nem as formas de provimento dos cargos de direção das EPs. A formação contínua dos diretores se mostrou fundamental em função do perfil de formação inicial que apresentam e das responsabilidades que muitos deles possuem como membros das Equipes Locais de Implementação e Desenvolvimento das Escolas Profissionais (ELIDEPs). Os investimentos feitos nesse sentido têm sido importantes na solidificação do modelo curricular e pedagógico que identifica essas instituições educacionais, ainda que os dirigentes ouvidos reivindiquem uma melhor preparação para o exercício de suas funções.

### 3.3. INOVAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

O modelo curricular e pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique fomenta, de uma forma muito expressiva, a inovação pedagógica em múltiplos sentidos, em que se destacam com clareza o investimento pelos professores na aplicação do regime modular e a percepção que os alunos têm dos ganhos desta modalidade na aquisição e avaliação das aprendizagens. O desenvolvimento dos cursos assenta-se num currículo de 1º ano, 2º ano (rematado com a realização da PAP e do Estágio Profissional), ao qual se acrescenta o Ano Complementar (para os alunos com classificação superior a 12 valores, que optem pela sua frequência), mereceu uma profunda atenção por todos os intervenientes. A maioria não discute a “bondade” da atual proposta de currículo (nomeadamente a possibilidade de saída profissional no final do 2º ano), mas considera que realisticamente a maioria dos alunos optará quase sempre pelo completamento da 10ª classe. Nesse ponto, os encarregados de educação<sup>16</sup> mostraram-se muito exigentes quanto à necessidade de o educando completar o Ensino Básico, a que se associam inquietação e desconfiança em face da designação arcaica de qualificação escolar de *ensino elementar*. A distribuição das cargas horárias das disciplinas gerais *versus* técnicas propostas no modelo curricular foi considerada coerente com a natureza *profissional* dos cursos, embora seja nítida uma expressiva exigência pelos professores de melhoria na conjugação e articulação entre as diversas disciplinas e reforço de meios de trabalho. A implementação do princípio da integração curricular demonstrou ser uma importante via para o fortalecimento simultâneo dos conteúdos da formação geral e da formação

---

<sup>16</sup> No contexto moçambicano, podem ser encarregados de educação os pais ou outras pessoas, parentes ou não, que respondem pela educação e se responsabilizam pela criança ou adolescente, que são seus tutores.

técnica, mas a garantia da concretização da interdisciplinaridade exige uma maior formação pedagógica dos professores. Destaca-se a necessidade da busca da melhoria da *qualidade* da procura e das escolhas pelo Ensino Profissional por meio de atividades de orientação profissional. As EPs têm investido em diversas formas de divulgação – nomeadamente a designada “semana do ensino técnico” (visitas à escola/oficinas de alunos da 7ª classe - Escola Primária 2º grau) –, que parecem ter resultados prometedores.

#### **3.4. PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL – IMPACTO NA VIDA DOS ALUNOS E NA COMUNIDADE**

A Prova de Aptidão Profissional – PAP foi comumente aceita e valorizada como um aspecto inovador do modelo curricular e pedagógico das EPs, sendo reconhecida por todos os intervenientes como uma eficaz forma de avaliação das aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes mobilizar e demonstrar os seus saberes, perante um júri e a comunidade. A PAP é valorizada e compreendida pelos alunos e pelos encarregados de educação (nomeadamente como investimento pessoal no projeto e capacidade de falar em público) e alguns empresários demonstraram conhecer bem o modelo, participando regularmente dos júris. Um aspecto destacado como boa prática relacionou-se com a realização de PAPs conjuntas (integrando os trabalhos de alunos de diversos cursos num projeto mais amplo), sobretudo pela maximização de meios e recursos e pela dimensão coletiva do projeto e trabalho integrado dos alunos. Deverá ser, contudo, especificado nessa prática o que esse modelo terá de *individual*, evitando dificuldades de avaliação e prevenindo a eventual desvalorização social da prova. Na opinião de alguns interlocutores (sobretudo dirigentes e empresários), as atividades da PAP podem ser entendidas na dimensão de *trabalho social*, por oposição ao estágio, percebido enquanto *trabalho profissional*.

#### **3.5. ESTÁGIO PROFISSIONAL – ASPECTOS E ORGANIZAÇÃO**

O conceito de estágio como momento formativo concreto de realização de aprendizagens profissionais está corretamente definido nos diversos normativos. É entendimento geral dos interlocutores a necessidade da sua realização – sempre que possível – em ambiente empresarial. Salienta-se a importância do estágio para a concretização da formação, por meio do exercício do papel de trabalhador. Objetivamente promove a ligação com o mercado de trabalho, embora não tenham sido encontradas evidências significativas de oportunidades de emprego por meio de uma contratação formal dos jovens diplomados, surgidas por ocasião dos estágios. Assinale-se a recorrente dificuldade na concretização dos estágios em empresas e ambientes profissionais, o que tem conduzido a que repetidamente estas atividades se realizem na *função de produção* da escola. No contexto específico da agricultura, esse aspecto ganha uma relevância diferente, pois a *função produção* na escola demonstrou ser indutora de inovações (modificações de processos produtivos, intervenções fitossanitárias, novos produtos), que são muito atentamente *acompanhadas* pela comunidade próxima, com benefícios declarados na melhoria e fomento da produtividade das suas próprias hortas.

Para os empresários, os alunos-estagiários devem ter o estatuto de trabalhadores (embora supervisionados), no qual a responsabilidade pela segurança (preventiva) é da empresa, ainda que no caso de acidente deva ser a escola/família a responsabilizar-se pelo restabelecimento do estagiário. Algumas dúvidas quanto à posição que deve ter o estágio na estrutura curricular do curso, mas sempre no final de um ano letivo. O modelo previsto de acompanhamento regular durante o estágio pelos professores de apoio é de difícil execução.

### **3.6. SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS**

Os alunos demonstraram um elevado investimento pessoal na concretização das escolhas vocacionais realizadas, ainda que por vezes identificando objetivos externos, tais como: escolher o ramo da agricultura para combater a pobreza, contribuir com o desenvolvimento do país, suprir a falta de técnicos. Identificaram, também, uma significativa influência de modelos familiares. Por exemplo, encarregados de educação que são eletricitistas, serralheiros, mecânicos. A taxa de aproveitamento escolar do ano letivo de 2010 dos alunos das EPs revela um melhor resultado comparativamente às escolas básicas e aos institutos médios. Em relação ao desenvolvimento curricular das Eps, verificou-se um grande consenso sobre a importância da organização modular dos cursos e da diversidade de formas de avaliação (uma das marcas mais distintivas do modelo curricular e pedagógico das EPs) para a diminuição das reprovações e das taxas de desistência/abandono. Ainda que maioritariamente orientados para o prosseguimento de estudos, os alunos mostraram-se motivados pela segurança do certificado profissional, pela maior facilidade de emprego, possibilidade de autoemprego e ganhos de autonomia. Salienta-se, pois, uma elevada presença, no discurso dos alunos, do interesse/necessidade em serem empresários, fomentando o autoemprego: consequência tanto da formação em empreendedorismo, como da consciência de falta de emprego (por falta de empresas – questão já muito nítida nos estágios), ainda que esta situação se coloque de forma muito diferente na formação agrícola. As estratégias de acompanhamento da inserção socioprofissional dos alunos graduados, que foram consideradas, apresentam resultados ainda muito débeis.

### **3.7. INSERÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA**

As EPs procuram inserir-se social e comunitariamente, atendendo às necessidades locais de formação profissional, reforçando a luta pela diminuição da pobreza no país e o seu desenvolvimento por meio de impulso nas inovações produtivas e disseminação de técnicas e conhecimentos. Na perspetiva dos encarregados de educação e estudantes, elas significam mais oportunidades de acesso à educação. Nem sempre as EPs possuem, porém, clareza sobre o alcance da sua inserção social e comunitária e pensam ser necessário avançar no seu enraizamento social. Para tanto, pretendem ser mais efetivas na gestão participativa, no aproveitamento das experiências e saberes existentes na comunidade, nas ofertas adicionais de cursos de qualificação para adultos. Dos encarregados de educação, comunidades e alunos, elas têm recebido o reconhecimento e a valorização dos benefícios advindos dos saberes que promovem.

### 3.8. ASPECTOS MARCANTES DO MODELO DE EPS

Os consultados destacaram como positivities do modelo curricular e pedagógico das Eps: a lógica modular de organizar currículos e avaliar aprendizagens; o foco prático do ensino e sua conexão ao mundo do trabalho; a relação com o que o país precisa em termos de formação profissional e as condições de aprendizagem e de realização oferecidas aos alunos. Observações críticas foram feitas à insuficiência de infraestrutura material das EPs; aos mecanismos de passagem dos alunos à continuidade dos estudos; ao viés pejorativo do adjetivo *elementar* de identificação das EPs; à escassez de pessoal docente com perfil adequado quanto à qualificação técnica e pedagógica; à falta de intercâmbios entre as EPs; ao número insuficiente de EPs no país; à precária divulgação desse modelo para que possa ser melhor conhecido pelo país e pelas próprias comunidades. Houve menções à necessidade de tornar a educação profissional uma necessidade e tarefa de todos, incluindo o conjunto das instituições presentes no nível comunitário e dos diversos organismos ministeriais, de modo a promover redes e alianças operativas e estratégicas, que levem à transformação das condições sociais, econômicas e políticas que reproduzem a pobreza. Nas suas memórias dos percursos nas EPs, alunos disseram que ficarão os acontecimentos que lhes deram possibilidade de provar suas capacidades profissionais, de superar medos e receios, de vivenciar sentimentos encorajadores, de serem recompensados com distinções e de fazer sólidas amizades. O aproveitamento dessa energia, fortalecimento e sentimentos positivos experimentados pelos alunos e suas famílias, emergiu como uma força endógena ainda insuficientemente utilizada, tendo em vista tornar o projeto educativo e cultural das EPs efetivamente sociocomunitário. Constatou-se, portanto, que esforços adicionais precisam ser feitos de modo a tornar a ligação de cooperação e solidariedade comunitária, elemento essencial da concepção original desse projeto, um processo realmente efetivo e internalizado por todos.

## CONCLUSÃO

Tal como a de outros povos, a educação profissional africana tem a tradição de basear em dois princípios fundamentais: aprendizagem pela ação (aprender fazendo) e aprendizagem com o grupo de pares (por maestria e experiências vicariantes). O modelo curricular e pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique consagra a qualificação como um processo de aprendizagem altamente envolvido com a experiência, realizado ao longo do tempo, em diferentes tempos, de diversas maneiras, com objetivos e propósitos formalmente estabelecidos e regulamentados, mas sempre fortissimamente envolvidos nos contextos comunitários próximos. Os cursos das Escolas Profissionais conduzem a qualificações que são *facilmente* compreendidas (porque conhecidas) por todos, acessíveis de maneira sistemática e regular, com significativas incorporações de inovação. Mostram-se também relevantes para as necessidades locais e regionais, permitindo (e induzindo) o prosseguimento de estudos.

O modelo de desenvolvimento das EPs demonstrou uma sólida liderança

institucional e pedagógica, com ampla participação, experimentação, avaliação de resultados e sistematização de experiências. Como modelo educativo exigente (e com exigências), terá de se suportar numa rede estabelecida nos níveis local e regional que possa permitir a identificação de necessidades de qualificação, de locais de estágio e eventuais empregos.

Essa tessitura implicará, por certo, empenhados esforços na melhoria e qualificação dos espaços, no equipamento e reforço dos consumíveis necessários para as diversas especialidades, na urgente qualificação dos atores institucionais e pedagógicos (nos quais os professores das áreas técnicas são a urgência das urgências), na aproximação às comunidades, a líderes locais, pais e encarregados de educação e, sobretudo, no estabelecimento de contratos de crença, confiança e investimento pessoal com os jovens alunos. Com tais investimentos, o modelo das Escolas Profissionais de Moçambique afirma-se na consistência e coerência (em termos curriculares e pedagógicos) como um exemplar modelo de qualificação profissional inicial africano.

Desse modelo ressalta o entendimento da educação e formação profissional inicial de jovens como um processo de desenvolvimento pessoal e social, que se atualiza ao longo do ciclo da vida, por meio dos quais se criam e transformam saberes e experiências em conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças, valores, sentidos e emoções. Reafirma o aprender como o coração da humanidade e as escolas como “estaleiros de humanidade” (AZEVEDO, 2010b), numa sociedade aprendente, comprometida com uma cidadania ativa, princípios democráticos e igualdade de oportunidades.

Tal como expressou Mia Couto (2011), escritor moçambicano:

Mas a verdade é que africanos são muito parecidos com todos os outros. Essa ideia de que a África é muito diferente, muito exótica existe só na cabeça de algumas pessoas. Mas há uma coisa que é preciso ser dita. Em uma sociedade que é muito pobre, às cinco da manhã, às vezes eu saio de casa e vejo as pessoas já acordadas, atravessando quilômetros a pé, andando 30, 40 quilômetros para ir à escola, saindo de casa sem o café da manhã e tomando simplesmente uma xícara de chá com muito açúcar para dar energia, para ir para a escola aprender. Eu tenho um prazer enorme de ir às escolas em Moçambique, porque os meninos estão ali com uma fé quase religiosa. Eles estão ali absorvendo, têm os olhos abertos até o infinito, estão completamente ali. Não se ouve uma mosca passando na sala. É um investimento que eles fazem em uma outra esperança, em uma outra crença. É impressionante. Mas há escolas em Moçambique nas quais eu não vou: a escola americana, por exemplo, que é uma chatice. É uma vida feita de facilidades, em contraste com essa vida de conquistas, em que as pessoas têm de sair de manhã e têm de lutar. Às vezes nem tenho coragem de perguntar a esses meninos o que eles fizeram para chegar à escola naquele dia. Muitas vezes o giz é feito com pau de mandioca seca. Às vezes, não há sala. É uma árvore. E não há cadeiras, as pessoas sentam no chão. No entanto, aqueles meninos estão todos os dias ali na escola, assim como os professores. Isso é uma grande esperança. É um universo de gente que sabe que tem de fazer isso para construir uma vida diferente. É uma grande escola.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Joaquim. Escolas Profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. In: SEMINÁRIO NACIONAL - 20 ANOS: O ENSINO PROFISSIONAL: ANALISAR O PASSADO E OLHAR O FUTURO. **Actas...** Porto: Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa (UCP), 2009. 49p. Disponível em: <[http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220\\_Escolas\\_profissionais\\_JAzevedo.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In: AZEVEDO, Joaquim; ALVES, José Matias (Org.). **Projecto Fênix: Mais sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar.** Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2010a. p.13-29.

\_\_\_\_\_. Novos Profissionais da Educação e Formação: é preciso recomeçar enquanto continuamos a caminhar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO, NORTE DE PORTUGAL/GALIZA, 12., Porto, p.19-23, 2010b.

AZEVEDO, Joaquim; ABREU, José Mingocho de. Ensino Profissional em África: Falácia ou Oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, n.5, p.5-42, 2006.

CASTRO, José Manuel; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique.** [S.l.]: Fundação Portugal África, Ministério da Educação, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, dezembro, 2011. 106p. Relatório Final.

COUTO, Mia. **11 perguntas (de adolescentes) para Mia Couto** – e uma entrevista inspiradora. 2011. Entrevista concedida aos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio São Luís. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/biblioteca-basica/2011/08/19/11-perguntas-de-adolescentes-para-mia-couto-uma-entrevista-inspiradora/>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

ESCOLAS Profissionais de Moçambique [*site*]. Desenvolvido pela Unidade Técnica de Apoio ao Programa das Escolas Profissionais de Moçambique – UTA. Direção Nacional do Ensino Técnico-Profissional, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.epmocambique.com/mod/page/view.php?id=7>>. Acesso em: abr. 2014.

FUNDAÇÃO Portugal África [*site*]. Apresenta produtos e serviços oferecidos por essa fundação. Disponível em: <<http://www.fportugalafrica.pt>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **DM n. 138/2003.** Institucionaliza esta nova modalidade de formação técnico-profissional e transforma as escolas de artes e ofícios em “escolas profissionais”. Aprova os planos de estudo de 8 cursos. Maputo, 3º Suplemento, I Série, n.53, 31 dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **DM n. 268/2005.** Aprova os planos de estudo de mais 4 cursos. Maputo, I Série, n. 52, 31 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **DM n. 4/2006.** Aprova o Regulamento das Escolas Profissionais. Maputo, I Série, n.2, 11 jan. 2010a.

\_\_\_\_\_. **DM n. 74/2010.** Cria as Equipes Locais de Implementação e Desenvolvimento das Escolas Profissionais (ELIDEP) e nomeia os seus membros. Maputo, I Série, n.15, 14 abr. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Direção Nacional do Ensino Técnico-Profissional. **Escolas Profissionais de Moçambique: Para Memória Futura – Dez Anos a Acreditar.** Setembro de 2011. 172p.

REVISTA TECNICANDO. Maputo: Ministério da Educação, 2008. Semestral. Disponível em: <<http://revistatecnicando.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

**Data da submissão: 05/03/2014**

**Data da aprovação: 26/03/2014**

# ENSINO INTEGRADO COMO PROJETO POLÍTICO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

## *Integrated education as a political project of social transformation*

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima<sup>1</sup>

RODRIGUES, Doriedson do Socorro<sup>2</sup>

SILVA, Gilmar Pereira da<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho traz uma sistematização de ideias que têm servido como referências para práticas pedagógicas contra-hegemônicas, tendo em vista a possibilidade de orientarem a definição das finalidades de uma prática pedagógica integradora. Problematisa a possibilidade de soluções apenas didáticas para a experimentação do projeto de ensino integrado e, por meio de pesquisa bibliográfica, com base no materialismo histórico-dialético, sustenta que mais importante que a definição de técnicas e procedimentos capazes de promover a integração é o compromisso ético-político com a formação ampla dos trabalhadores e com a sua emancipação. Conclui reconhecendo que há procedimentos que favorecem mais ou menos a integração de saberes e entre o pensar e o fazer, mas que esta não pode ser condicionada ao uso de técnicas adequadas.

**Palavras-chave:** Filosofia da práxis; Ensino Integrado; Práticas pedagógicas.

### ABSTRACT

This study presents a systematization of ideas that have served as references for counter-hegemonic pedagogical practices, considering the possibility of guiding the definition of the purposes of an integrated educational practice. Problematises the possibility of only having didactic solutions for the period of experience of a project of integrated education, using bibliographic research, based on historical and dialectical materialism. It claims that more important than the definition of techniques and procedures able to promote the integration, is the ethical-political commitment with the broad training of workers and their emancipation. Concludes recognizing that there are procedures that favor more or less the integration of knowledge and between thinking and doing, but that this can not be conditioned to the use of appropriate techniques

**Keywords:** Philosophy of praxis; Integrated Education; Pedagogical practices.

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Educação da UFPA (Graduação e Pós-Graduação). Doutor em Educação pela UFMG. Pesquisador da área de Trabalho e Educação. Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: <rlima@ufpa.br>.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Doutor em Educação pela UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará – GEPE/UFPA. E-mail: <doriedson@ufpa.br>.

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Doutor em Educação pela UFRN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará – GEPE/UFPA. E-mail: <gpsilva@ufpa.br>.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo sistematizamos algumas ideias que têm servido como referências para práticas pedagógicas contra-hegemônicas, tendo em vista a possibilidade de orientarem a definição das finalidades de uma prática pedagógica integradora. Organizamos tais ideias em três seções que focam nos compromissos políticos, epistemológicos e pedagógicos que comprometem o projeto de ensino integrado com o horizonte de liberdade. Apesar de tais seções serem tratadas separadamente, elas só podem ser entendidas articuladamente.

Destacamos que os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades. Desse modo, compreendem-se as finalidades educacionais focadas nos efeitos que a formação possa ter para os sujeitos e para a sociedade e não na mera instrução.<sup>4</sup>

Tomamos como ponto de partida o pressuposto de que o projeto de ensino integrado exige que se tome a educação a partir de **fins sociais** e não meramente pedagógicos. Para Pistrak (2009), o fim da educação deve ser o de permitir o reconhecimento da “realidade atual”, fazendo com que os alunos compreendam a dialeticidade da realidade, as suas contradições, o seu movimento e as interconexões existentes entre os diferentes fenômenos físicos e sociais.

O objetivo da educação, portanto, não seria a instrução, mas o reconhecimento da essência da sociedade atual e as contradições que a caracterizam, e a possibilidade de isso vir a acontecer teria muito a ver com as finalidades políticas que a ação pedagógica carrega.

A vinculação entre projeto pedagógico democrático com as finalidades políticas também democráticas fica evidente na constatação de que

São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina até hoje isso só ocorreu em Cuba a partir de 1959 (CÂNDIDO, 2012, p.10).

Para Mészáros (2005), a ideia de reformas na educação sob a marca da sociabilidade capitalista é incorreta. Para ele é necessário o rompimento com a lógica do capital se o objetivo for a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Para esse filósofo húngaro, as soluções políticas e pedagógicas não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais já que a educação capitalista tem, em essência, servido a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Portanto, também no âmbito educacional as soluções não podem ser formais ou meramente pedagógicas; *elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida* (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

A reafirmação dessa ideia, de que os projetos educacionais têm organicidade com

---

<sup>4</sup> Não desconsideramos, entretanto, que “quem instrui também educa”, como afirmava Gramsci (1991, p.131), que se contrapunha às “pedagogias idealistas” que defendiam a *pura educatividade contra a mera instrução mecanicista*.

as relações sociais, que determinam conteúdo, método e formas de organização da educação, e que são desdobramentos dos projetos políticos, visa se contrapor às tentativas de adoção estreita do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI), como vem sendo proposto em alguns documentos oficiais, tentado em algumas escolas e relativamente acatado por alguns dos pesquisadores da área.

Em teses e dissertações, boa parte dos estudos sobre ensino integrado tem focado, fundamentalmente, na questão de organização curricular e na formação de professores. Em evento de 2010,<sup>5</sup> reunindo diferentes pesquisadores que vêm tratando do ensino integrado, dos 36 trabalhos apresentados, 23 eram textos de pesquisas que abordavam questões de formação de professores ou de formas curriculares (tomando-se o currículo na sua perspectiva estreita relacionada apenas às estratégias de organização dos conteúdos escolares).<sup>6</sup>

Esses reducionismos produzem uma confusão acerca do projeto do ensino integrado e também podem revelar uma tendência entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, mesmo entre aqueles de perspectiva crítica.

Diferentes estudos têm revelado que os docentes não compreenderam o ensino integrado (SANTOS, 2008); que alguns docentes entenderam a integração como articulação e simultaneidade (SILVA, 2009; BENTES, 2009); ou, em alguns casos, que os docentes resistem a mais esta novidade (RODRIGUES, 2010) que exigiria novas adaptações e mudanças na organização do trabalho didático.

Estas podem ser algumas das implicações da adoção do conteúdo reducionista que assumiu o projeto do Ensino Médio Integrado pelo Ministério da Educação. Sobre isso Frigotto (2010) já observou, em relação ao Ensino Médio Integrado, que

esta proposta não avançou, tanto por falta de decisiva vontade política e recursos do Governo Federal e resistência ativa de grande parte dos governos estaduais, responsáveis pela política de ensino médio, quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral (FRIGOTTO, 2010, p.34).

A forma como se assume o projeto do ensino integrado, portanto, é um “divisor de águas” e a negação de seu conteúdo político e de sua subordinação às relações sociais estabelecidas seria revelador de uma perspectiva estreita e reducionista de ensino, mesmo que sob a adjetivação de “integrado”.

Compreendendo que a educação tem finalidades de caráter social e que o projeto de ensino integrado carrega necessariamente um conteúdo político, recuperamos alguns princípios considerando a possibilidade de eles orientarem a definição das finalidades educacionais dos arranjos pedagógicos integradores. O conteúdo político contra-hegemônico, uma epistemologia fundada na ideia de práxis e a possibilidade de interação pedagógica entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social são os elementos que podem conduzir à formulação de objetivos educacionais integradores.

---

<sup>5</sup> Seminário Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Concepções e Possibilidades. Princípios e Possibilidades da Organização Curricular do Ensino Médio Integrado. Organizado pelo Grupo THESE (Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde) – UFF, UERJ e EPSJV-Fiocruz. Realizado na EPSJV-Fiocruz (Rio de Janeiro), em dezembro de 2010.

<sup>6</sup> Cf. Araújo (2013, p.47). Dados retirados dos resumos dos trabalhos apresentados.

## 1. O ENSINO INTEGRADO COMO UM PROJETO POLÍTICO CONTRA-HEGEMÔNICO<sup>7</sup>

Tomamos os conceitos de hegemonia e de contra-hegemonia para pensar a educação. Para tanto, recorremos a Gramsci (1991) para resgatar estes conceitos e a Mészáros (2005) para identificar as características de um projeto contra-hegemônico de educação.

Esses movimentos na teoria foram necessários para que pudéssemos identificar alguns elementos de um projeto de formação de trabalhadores orientados pela ideia de contra-hegemonia.

Sendo um dos temas centrais do pensamento Gramsciano, o conceito de hegemonia é utilizado por esse autor diante da necessidade de analisar, desenvolver e ampliar os estudos acerca do Estado. A utilização adotada por Gramsci indica a constituição de um conceito em estreita relação com o pensamento Leninista, a quem atribui a formulação do princípio filosófico fundamental para o desenvolvimento desse conceito. O conceito de hegemonia traduzido por Gramsci pode ser compreendido por meio da consideração de que

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 1987, p.95).

Portanto, o conceito requer que se compreenda que a sociedade é um conjunto organicamente constituído e que tem suas ações explicitadas a partir das demandas que nos ajudam a desvendar as instituições que produzem o senso e o consenso, que se estabelecem por meio do jogo econômico, político e das relações sociais que se constituem.

A utilização do conceito de hegemonia requer a sua interpretação crítica e atualizada, tendo por objetivo traduzi-lo como elemento da luta ideológica que se estabelece na sociedade hodierna.

A ideia de contra-hegemonia se constitui então como “instrumento para criar uma nova forma ético-política” (GRAMSCI, 1991), atuando na denúncia e na reversão das condições sociais que aprofundam abismos e diferenciam marginalmente, de maneira cada vez mais desumana, os diferentes sujeitos sociais.

Mészáros (2005) assume a perspectiva contra-hegemônica ao analisar o que ele denomina de incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação. Dialoga com liberais, principalmente os pós-modernos, e desenvolve a tese de que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Partindo do conceito de totalidade, Mészáros, ao problematizar a ideia de reformas na educação sob a marca da sociabilidade capitalista, destaca ser necessária a ruptura com a lógica do capital se o objetivo for construir uma alternativa educacional significativamente diferente.

<sup>7</sup> Seção também construída em colaboração com a Dr.ª Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo (UEPA).

Esse autor advoga a necessidade de transformações essenciais (e não apenas formais) na educação que, para ele, são inconcebíveis sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais se realizam.

As mudanças sob a lógica global capitalista manteriam intacta a estrutura estabelecida. Segundo Mészáros (2005), o capitalismo age como uma *totalidade reguladora sistêmica*, a partir de *determinações fundamentais*, e somente por meio da educação não se transformam as condições de existência. Ou seja, não se pode inverter a ordem indicando que a situação dos trabalhadores deve-se à sua educação. Recuperando ideias de Adam Smith e Robert Owen, para quem a “cura” da exploração adviria do impacto da razão, Mészáros (2005) afirma que esse discurso conforma-se com os limites da sociabilidade capitalista.

Hoje, o sentido da mudança educacional radical, um movimento efetivamente contra-hegemônico, requer o enfrentamento à “lógica incorrigível do sistema”. Isso significa, de acordo com Mészáros (2005), perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito.

A educação na perspectiva capitalista tem servido, em essência, a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Esta é sua essência. A contra-hegemonia, vista enquanto processo, constrói-se fora da escola mas nela também, para esse efeito não bastaria a negação, portanto, da educação instituída. Dever-se-ia, acima de tudo, buscar por espaços de emancipação.

Para Mészáros (2005), não basta a mera ação de negar o instituído, isso não resolve, é necessário, mas não resolve. Deve-se buscar construir um sistema educacional alternativo. Como um projeto educacional alternativo, também como estratégia na busca por espaços de emancipação, é que compreendemos o projeto de ensino integrado, sem com isso termos a pretensão de que somente por meio dele tornar-se-á possível a humanização do homem.

A perspectiva assumida aqui, portanto, não é pessimista em relação à educação, pelo contrário, tomamos a educação como elemento central na disputa hegemônica entre capital e trabalho. Apoiados em Mészáros, reconhecemos a educação escolar como meio disponível e elemento necessário para transformar em realidade os ideais da emancipação humana. O êxito depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo, maximizando o que ele tem de melhor e minimizando o seu pior.

Assim, os conflitos gerados pelo próprio capitalismo constituir-se-iam a condição oportuna para a construção de práticas pedagógicas que se contraponham a tal lógica.

## **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO OBJETO DE DISPUTA HEGEMÔNICA E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE TRABALHADORA**

Dois projetos principais realizam a disputa hegemônica em torno da educação dos trabalhadores: um fundado na perspectiva da classe detentora dos meios e instrumentos de produção e outro sob orientação da classe detentora da força de trabalho.

Para Arroyo (2002), o projeto da classe burguesa, quanto à formação dos trabalhadores brasileiros, vem girando historicamente em torno de uma estratégia de permitir a instrução (compreendida como processo de formação estreita) e reprimir os processos de formação ampla que favoreceriam a construção da consciência de classe pelos trabalhadores. Ou seja, nessa perspectiva burguesa de formação, negam-se os saberes elaborados pelos trabalhadores no interior de seus processos de trabalho, pois estes implicariam criar condições para que esses sujeitos se fortalecessem enquanto classe, podendo prejudicar os interesses da classe burguesa.

No dizer de Arroyo:

A história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, ou o binômio libertar e oprimir, **libertar o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade**, e reprimir o saber e o poder de classe (ARROYO, 2002, p.76, grifos nossos).

Por outro lado, ao longo dos anos no Brasil, vem se construindo um processo histórico por uma educação em que os saberes da classe trabalhadora e seus poderes como classe não sejam reprimidos. Trata-se de um processo de construção contra-hegemônica, no sentido de que os trabalhadores não tenham apenas o direito a serem instruídos, mas que sejam esclarecidos e que tenham “[...] reconhecida a sua capacidade de pensar, decidir sua sorte [...]”, de serem sujeitos de saber e de cultura (ARROYO, 2002, p.77).

Nessa perspectiva, os trabalhadores vêm objetivando um fazer hegemônico oposto ao movimento do capital, entendendo-se hegemonia, a partir de Gramsci (2006), como o processo de disputa que as classes sociais travam no cotidiano das relações socioetárias objetivando a materialização de seus projetos de homem, de sociedade, para o que mobilizam saberes com o intuito de assegurarem seus posicionamentos como os realmente necessários para o “bem” coletivo.

Enquanto a lógica do capital visa à criação de um sistema de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades voltados para a manutenção do *status quo* de dominação, no sentido de continuar com as condições adequadas para a sempre obtenção da mais-valia, tornando-se essa sua perspectiva hegemônica, a classe trabalhadora constrói sua práxis contra-hegemônica, objetivando uma hegemonia que se “[...] alimenta de uma contínua relação de conflito e de reciprocidade que os mais diversos grupos estabelecem democrática e pedagogicamente na sociedade civil visando o autogoverno e minando qualquer monopólio de poder [...]” (SEMERARO, 2006, p.59).

Em termos educacionais, à classe trabalhadora não interessa a mera instrução, que lhe garanta tão somente um adestramento para o desempenho de atividades específicas. Pelo contrário, para essa classe é necessária a formação ampla e consistente, que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia e o reconhecimento de sua identidade de classe, o que implica a interlocução de saberes já institucionalizados pela escola com os produzidos pelos trabalhadores em outras instâncias socioeducativas, como sindicatos, associações de pescadores,



movimentos sociais, em suas relações de trabalho. Trata-se, então, de promover a integração entre a formação profissional com as práticas sociais dos trabalhadores.

Para a classe trabalhadora, a desqualificação dos seus saberes, de suas práxis produtivas leva à sua negação enquanto classe, a uma desmobilização política desenvolvida pelo capital como impeditivo para a materialização de outra realidade hegemônica, desta feita sob os interesses dos trabalhadores, voltada para a socialização da riqueza, aí incluídos os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. Parte-se, assim, do princípio de que, no “[...] permanente movimento social pela construção de uma sociedade alternativa, vão se construindo um conjunto de práticas e de concepções sobre o todo social que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas” (ARROYO, 2002, p.79).

Para tanto, contudo, há de se considerar que o projeto educativo delineado pelos trabalhadores pressupõe a formação de sujeitos com um perfil de um novo intelectual orgânico, nas palavras de Semeraro (2006, p.19), “constituído por diversos sujeitos políticos organizados”, que analisam criticamente a realidade político-social e trabalham “para ‘desorganizar’ os projetos dominantes”, dedicando-se “a promover uma ‘nova inteligência social’ capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada” à qual pertencem.

Numa perspectiva gramsciana, o projeto de formação delineado pelos trabalhadores em oposição ao disposto pelo capital vem implicando a passagem do senso comum ao bom senso, no sentido de que

[...] é preciso aprender a respeitar o saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de ter uma posição crítica frente às opiniões e às “crenças” disseminadas no “senso comum”. A partir desse, se chega a perceber o “bom senso”, presente em tantos conhecimentos populares, e que “merece ser desenvolvido e tornado coerente”. Mas, além disso, é necessário aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, que deve ser visto não como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam precisos objetivos políticos (SEMERARO, 2006, p.19).

Numa perspectiva de classe, os processos educativos desenvolvidos pelos trabalhadores, para além da escola, mas sem negar-lhes a importância, vem partindo do entendimento de que os espaços educativos que existem no meio social foram construídos “[...] nos conflitos de interesses de classe para reprimir e destruir a identidade cultural e o poder de classe dos trabalhadores” (ARROYO, 2002, p.92) e que a essa situação devem se opor, haja vista que os espaços por eles criados se constituem instâncias “[...] onde se educam, onde se sabem, constroem sua identidade coletiva e constroem um saber social contra-hegemônico [...]” (ARROYO, 2002, p.92).

Essa proposição vincula trabalho e educação como elementos constituintes das esferas de sociabilidade humana, de modo que o homem trabalhe e neles funde sua educação para combater a alienação de sua própria produção, de sua atividade e de sua espiritualidade, em moldes marxianos, a fim de se construir uma sociedade em que o trabalho volte a ser a materialidade concreta da satisfação das necessidades de homens e mulheres.

Um projeto de ensino integrado, compreendido em sua natureza política, como um projeto de educação contra-hegemônico, deve orientar-se para a afirmação da identidade da classe trabalhadora e para a construção de uma **sociedade democrática**, visto que sua ação educacional também repercute, positiva ou negativamente, sobre a sociedade, em relação aos processos de exercício de poder. No âmbito do capitalismo, as ações pedagógicas devem estar articuladas a um projeto de desenvolvimento social que promova a distribuição do poder político e das riquezas produzidas. Sob essa perspectiva, o projeto de ensino integrado deve se orientar pela necessidade de valorização do interesse coletivo e não individual, de modo a fortalecer as ações que promovam o indivíduo trabalhador, a solidariedade humana e não a competitividade interindivíduos.

Enquanto projeto classista o ensino integrado deve se ocupar, resgatando Gramsci (1991), da formação de trabalhadores com as capacidades de serem dirigentes da sociedade ou de estarem em condições de controlar quem a dirige.

Para esse filósofo italiano, a tarefa política da escola unitária coloca a necessidade de formar nos trabalhadores, principalmente nas classes operária e camponesa que não têm ambiente e hábitos familiares que facilitem a disciplina do estudo, o costume do estudo, combatendo o idealismo e o espontaneísmo propostos pelo progressivismo. Isto se o que se pretende é formar intelectuais proletários, desenvolvidos intelectual e tecnicamente.

A compreensão do conteúdo político dos projetos educacionais e da perspectiva contra-hegemônica que assume o projeto integrado diante da realidade educacional brasileira deveria implicar a definição de arranjos pedagógicos que articulassem finalidades, metodologias e conteúdos em coerência com a possibilidade de construção de consciência de classe dos trabalhadores e na atitude docente integradora em face dos processos de construção e de difusão dos conhecimentos (ensino). Orientada pelo conceito de práxis, essa atitude docente integradora assumiria o conteúdo de uma prática de revolucionamento da realidade dada.

Assim o projeto de ensino integrado, na perspectiva aqui assumida, pressupõe uma epistemologia e uma pedagogia coerentes e com força para orientar na definição das finalidades das práticas pedagógicas integradoras. Sugerimos o conceito de práxis como fundamento de uma epistemologia que se orienta na direção de uma compreensão “inteira” do mundo natural e social.

## 2. A PRÁXIS COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DO ENSINO INTEGRADO

Vários e diferenciados são os projetos de formação que prometem a articulação ou integração entre teoria e prática. Inclusive pedagogias liberais como a Pedagogia das Competências fazem essa promessa. Compreendemos aqui que o elemento diferenciador dos projetos educacionais que visam integrar teoria e prática está na forma como compreendem a relação entre esses dois termos e tomamos a **práxis** como conteúdo da prática docente integradora e da atitude humana transformadora requerida pelos projetos de formação que se antagonizam com a lógica do capital.

Sánchez Vázquez (1968, p.122) postulava que não se deve compreender a práxis

como uma crítica do real “[...] que só transforma o real [...]”, tampouco como uma “[...] filosofia da ação, entendida como uma teoria que traça os objetivos que a prática deve aplicar e atingir [...]”. Pelo contrário, para Sánchez Vázquez (1968, p.117), práxis é “[...] atitude humana transformadora da natureza e da sociedade [...]”, emersa do envolvimento do homem com a realidade numa relação cíclica e unitária de fazer-pensar. Trata-se, então, de concebê-la como atividade de transformação de posicionamento do educador para a construção e reconstrução cotidiana do conhecimento. Transformação e atitude, portanto, são termos chaves na definição de práxis sustentada por Sánchez Vázquez.

Práxis, nos moldes propostos por Sánchez Vázquez (1968), não se refere, então, a uma atitude contemplativa diante da realidade. Pelo contrário, refere-se a uma posição política que revela a opção pela transformação, pelo mergulho dos homens, tanto na esfera material como social, a fim de atender às necessidades revolucionárias. Em termos pedagógicos, essa concepção de práxis choca-se com posturas pedagógicas que dicotomizam a unidade teoria-prática, porque colocam o sujeito em face do conhecimento como mero receptor de informações, em que o mestre inscreve um fazer ou um saber dissociado de uma atitude crítica diante do próprio conhecimento.

Os projetos contra-hegemônicos de educação, no dizer de Semeraro (2006), requerem intelectuais, na linha gramsciana, que promovam uma “nova inteligência social”, capazes de pensar a realidade político-social na perspectiva da classe trabalhadora. E isso se faz com atitudes pedagógicas de quem compreende seu papel como dinamizador de (re)descobertas de conhecimentos, fomentador de sujeitos ativos diante do conhecimento e da realidade perante a qual se constituem. Para esse autor, o educador seria um

“novo intelectual” (que não é apenas um indivíduo, mas é também constituído por diversos sujeitos políticos organizados), enquanto analisa criticamente e trabalha para “desorganizar” os projetos dominantes, se dedica a promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence (SEMERARO, 2006, p.19).

Nos termos aqui defendidos, a atitude humana transformadora significa a possibilidade de construção das condições subjetivas para a derrocada do modo de produção capitalista, para o que a educação, por meio das interações e ações pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos das práticas formativas, principalmente docentes, pode muito contribuir, especialmente quando se promove a integração entre o fazer e o pensar num todo orgânico diante da realidade por eles vivenciada.

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcenda ao simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se em um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a ideia de integralidade na formação do homem é referência pedagógica central, porque lhe garantiria tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente. Nesse sentido, a atitude docente diante da realidade educativa também

necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois são professores e alunos quem realizam em suas atividades a unidade teoria-prática, sem o que as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário.

Sem essa atitude humana transformadora de que nos fala Sánchez Vázquez (1968), corre-se o risco de as ações pedagógicas desempenhadas pelos docentes caírem ou na pretensa crença de que os conhecimentos só transformam a realidade ou que a questão deva se centrar no domínio de um saber que vai nortear as ações no trabalho, na família, nas demais esferas sociais. Para Sánchez Vázquez (1968), práxis implica articulação entre teoria e prática, na qual o envolver do homem com a realidade vai produzindo saberes que se emolduram à medida que se vão gestando no cotidiano dos sujeitos. Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino em que pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer disciplina, seja ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante).

Se somente a formação docente, aliada à qualificação de espaços de aprendizagem e a mudanças curriculares, não se constitui em ação suficiente para que o ensino integrado se efetive no cotidiano escolar, é porque é necessária, antes de tudo, uma nova cultura institucional e social integradora, revelada nas práticas dos sujeitos que nelas estejam envolvidos e que deveriam assumir uma *atitude humana transformadora*, tomando, para tanto, a unidade teórico-prática como metodologia de intervenção pedagógica, visando munir a classe trabalhadora de condições para intervir integralmente na sociedade.

A ideia gramsciana de que o trabalho se manifesta no ensino por meio do conteúdo e do método requer que se compreenda a unidade dialética teórico-prática como forte elemento a possibilitar que os sujeitos (re)descubram os conhecimentos, por meio do exame da realidade, do refazer experiências, analisando práticas já estabelecidas para, a partir delas, projetar outras formas de compreender a realidade que se materializa cotidianamente. Em termos de conteúdo, convida os docentes, por exemplo, a tomarem a atitude revolucionária de envolverem os discentes nos diversos conhecimentos populares e de bases científicas resultantes do trabalho humano, o que implica formação integral.

Sob essa perspectiva, um projeto pedagógico integrador, inclusive o projeto do Ensino Médio Integrado, implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico em articulação com os saberes populares e tácitos e uma metodologia em que os *ensinantes* e *aprendizes* sejam sujeitos ativos do processo pedagógico. Sem essas atitudes corporificadas conscientemente nas práticas pedagógicas, mudanças curriculares podem cair numa junção de conhecimentos que, na pretensa crença de se integrarem, resultam ainda mais em fragmentações, porque carecem de sentido e de uma teleologia que as conduza.

A ideia de práxis não pode ser concebida também como a mera articulação entre teoria e prática. Isso diferentes pedagogias, de cunho liberal inclusive, também defendem. As pedagogias de base pragmática (como o Escolanovismo e a Pedagogia das Competências) também propõem a unidade entre o fazer e o pensar. O que

distingue essa integração entre prática e teoria (ou entre trabalho e educação), na perspectiva da práxis, é a teleologia, o compromisso com a transformação social. Se nas pedagogias de base pragmática a articulação entre pensar e fazer se dá a partir das demandas imediatas, produzindo a conformação dos sujeitos, sob a orientação da Filosofia da Práxis essa articulação se constrói em direção à transformação da realidade dada, adaptando-a às necessidades humanas.

A proposta, então, não é que em sala de aula o docente fale de tudo um pouco, mas que no domínio de conhecimentos a serem reconstruídos pelos sujeitos ele se comprometa a forjar a dinâmica de se entender os objetos de aprendizagem em sua **totalidade** e em seu **movimento**, observando-lhes as situações de uso social, suas estruturas e refazendo os caminhos que resultaram no conhecimento sobre o objeto de estudo. Vai-se então possibilitando aos sujeitos a capacidade de agir sobre a realidade, pensando-a e fazendo-a ciclicamente, objetivando transformá-la, a fim de atender aos seus interesses, imediatos e de futuro. Já não se trata, assim, de os sujeitos se *sujeitarem* aos objetos de ensino, mas de esses últimos tornarem-se passíveis de manipulação inteligente pelos homens em processo de aprendizagem.

A efetivação em sala de aula de um ensino integrado requer a mediação de homens e mulheres que assumam a unidade teórico-prática como método de ensino, tomando as práticas sociais humanas que produzem conhecimentos, via trabalho, como elementos de ensino. Trata-se de homens e mulheres concretos “[...] que, uma vez que fazem sua crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p.127-128).

Note-se, então, que o assumir o ensino integrado implica acolher os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, perscrutando-a, analisando-a, indagando-a, bem como valorizando a produção coletiva desses conhecimentos, o que acarreta um tratamento diferente para o que seja verdadeiro, no sentido de se propiciar condições para que os aprendizes *mergulhem na realidade social*, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem.

Mais uma vez reforça-se o postulado de se entender o ensino integrado como práxis, atitude humana que transforma a realidade, no sentido de formar sujeitos que articulem as verdades ao exame da realidade. Confrontam-se, assim, os modelos de ensino conteudistas, a partir dos quais os conhecimentos são postos como verdadeiros, sem que os aprendizes tenham-nos observados no cotidiano de suas práticas. Esclarecedores são, nesse sentido, os comentários de Sánchez Vázquez (1968, p.155-156) sobre a práxis como critério de verdade:

Se a práxis é fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, ou seja, se nosso pensamento concorda com as coisas que existem antes dele, não é um problema que se possa resolver teoricamente, em mero confronto teórico de nosso conceito com o objeto, ou de meu pensamento com outros pensamentos. O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, situando-o em relação com a práxis enquanto esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, a seu turno, é, na práxis, um

pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o “caráter terreno” do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática.

A concepção marxiana de práxis pressupõe, então, um laço entre filosofia e realidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968), de modo que o mergulho nesta última vai configurando um conhecimento (teórico, portanto) que se molda, à medida que o real também vai se modificando pela ação do homem, a fim de contribuir para a transformação do real que, na perspectiva da práxis, pressupõe a humanização do homem em face do fetichismo da mercadoria que lhe foi imputado pelo capitalismo. No dizer de Semeraro (2006, p.17), ao comentar a perspectiva gramsciana de apreensão do real:

[...] é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento [...].

Não menos importante encontra-se o fato de o Ensino Integrado pressupor educadores que também se assumam como aprendizes, no sentido marxiano de que: “na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos”, em educadores e educandos, como que se os primeiros fossem os sujeitos da história e os segundos “[...] uma matéria passiva que eles devem modelar [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p.159). Desse postulado, percebe-se a necessidade de se assumir uma postura diferente no interior da dinâmica escolar, de modo que tanto docente como discente se vejam como sujeitos produtores e desbravadores de conhecimentos, projetando-se entre os mesmos a percepção de “[...] seu papel ativo em relação ao meio [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p.159).

Do amálgama das reflexões aqui reunidas, destaca-se como marca importantíssima a necessidade de os projetos educacionais integradores pressuporem engajamento político-social com as mudanças estruturais e culturais da sociedade, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, e, conseqüentemente, com a promoção de atitudes docentes e discentes integradoras, que reflitam uma compreensão dos fenômenos físicos e sociais sob o prisma da sua relação com a totalidade social. Do contrário, mudanças curriculares continuarão expressando o grande fosso entre a realidade vivida pelos educandos e a propugnada nos ambientes escolares.

Sem esse engajamento, que segundo Gramsci (1991) é um definidor da identidade dos intelectuais orgânicos a serviço da transformação social, propostas de formação docente que articulem diferentes conhecimentos a serem dominados, numa tentativa de se forjar um educador multidisciplinar (ou interdisciplinar, transdisciplinar, etc.), tornar-se-ão, mais uma vez, exemplos de fragmentação da unidade teórico-prática, com sujeitos ministrando múltiplos conhecimentos, mas sem desenvolver uma atitude instigadora à frente de seu aprendizado; sem torná-los objetos de aprendizagem que resultam da articulação metodológica entre o fazer e o pensar realizados concomitantemente.

Em moldes gramscianos, é importante que o educador inserido no ensino integrado assuma-o como etapa da educação básica imprescindível para que os trabalhadores conquistem conhecimentos que lhes permitam o exercício da ação crítica, autônoma e criativa, conforme Semeraro (2006), que lhes possibilitem as ferramentas para a luta por sua emancipação, como sujeito coletivo, e a afirmação de projetos políticos atrelados à sua perspectiva de sociedade.

Sustentamos que não são as técnicas e/ou os procedimentos que definem as práticas pedagógicas integradoras, mas a instituição de um ambiente que favoreça a atitude didática integradora na condução dos procedimentos de ensino e em face dos objetos do conhecimento e dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessária ampliação permanente da qualificação humana, os contextos, locais e universal, nos quais os sujeitos estão inseridos, bem como as condições concretas para sua realização.

Uma das teses aqui defendida, de que o ensino integrado requer uma atitude docente integradora, não visa responsabilizar o docente pela possibilidade de efetivação do ensino integrado, mas resgatar o caráter revolucionário contido no projeto de ensino integrado e na prática docente e o seu conteúdo político e filosófico. Também não pressupõe uma lógica voluntarista, na qual esse projeto dependeria da vontade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Buscamos aqui sustentar que, enquanto um projeto político coletivo, pressupõe o compromisso ético-político de docentes e discentes que deve revelar-se em uma atitude pedagógica própria.

Sobre as bases materiais necessárias para uma educação básica de qualidade social,<sup>8</sup> Frigotto (2012) identifica sinteticamente as seguintes.

- *Infraestrutura física*: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividades de esporte e lazer.

- *Recursos e materiais pedagógicos*: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca.

- *Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio*. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado (FRIGOTTO, 2012, p.10).

Acrescentaríamos a essas condições materiais a existência de relações democráticas e respeitadas entre os diferentes sujeitos envolvidos (profissionais, estudantes e familiares), principalmente entre os diferentes setores funcionais e níveis hierárquicos. Nossa experiência tem revelado que não há maior estímulo à construção de uma educação de qualidade do que um ambiente de trabalho democrático e saudável. Por outro lado, o oposto é um grande limitador à construção de uma educação de novo tipo e fomentador do individualismo e da competição interindivíduos.

---

<sup>8</sup> Educação básica de qualidade social é entendida por esse autor como "uma educação de qualidade para outras relações sociais, já que a educação de *qualidade total* se refere à qualidade social requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas e de um capitalismo tardio" (FRIGOTTO, 2012, p.7), o que corresponde aqui ao projeto de ensino integrado.

A experiência tem revelado também que muitos dos limites dos projetos educacionais de integração e as dificuldades de promoverem as mudanças necessárias nas práticas formativas reside, entre outras coisas, na falta de efetiva vontade política dos governantes de plantão, da insuficiência dos investimentos públicos e do direcionamento de seu foco para dimensões específicas e pontuais, necessárias, mas não suficientemente fortes, para promover ações docentes integradoras, reflexos da compreensão da integração dos fenômenos físico-sociais na totalidade social.

O Ensino Médio Integrado, enquanto concepção de ensino, constitui já um grande avanço no Brasil, no que diz respeito à quebra da visão dualista que tem imperado entre ensino médio, de um lado, e profissionalizante, de outro, mas este avanço não assegura, *per se*, a conquista de um uma nova cultura pedagógica

Sua efetiva materialização no seio das práticas pedagógicas desencadeadas nos ambientes escolares pressupõe muito mais que mudanças curriculares que articulem novos campos de conhecimentos como objetos de ensino. Requer uma nova atitude diante do próprio ato de ensinar e de aprender, no sentido de se tomar a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade, compreendida em sua totalidade.

Não menos importante encontra-se o fato de que essa nova atitude em face do próprio conhecimento implica engajamento político-social tanto de docentes como discentes, no sentido de, por meio do domínio de diferentes esferas de conhecimentos resultantes do trabalho humano, irem se criando as condições não só para se participar com qualidade nas esferas do trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade.

Do exposto, não se trata de sujeitos com novos currículos a implementar, mas sem compromisso político; trata-se de sujeitos que assumem uma postura revolucionária em seu fazer educativo, primando pela (re)elaboração dos saberes por meio da unidade teórico-prática e que, por conseguinte, favorecem um ensino em que os envolvidos nele tornam-se sujeitos de sua história, à medida que saem da passividade de aulas práticas ou conteudistas para um *mergulho* no exame de verdades à luz da realidade.

Do exposto nesta seção, que toma a práxis como princípio epistemológico do ensino integrado, buscamos observar que tal conceito requer não apenas a tentativa de articulação da teoria e da prática na dialética dos processos de ensino e de aprendizagem, mas que requer, como seu elemento distintivo, o exercício de práticas comprometidas politicamente com a formação ampla e duradoura dos discentes.

As finalidades das práticas pedagógicas integradoras devem ser, portanto, de formar os estudantes para que eles, ao saírem da escola, orientem-se autonomamente na vida social e que tenham condições teóricas e práticas para construir uma nova sociedade. Sintetizamos essas referências na ideia de **liberdade**. Seria este, portanto, o significado da noção de *onilateralidade* e a referência política de um projeto de ensino integrado, a liberdade!



### 3. A ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTEGRAÇÃO

O que pode distinguir o projeto pedagógico do ensino integrado? Há algum princípio que o oriente? Defendemos aqui que é a integração entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social que pode dar identidade pedagógica a esta proposta, diferenciando-a de outras propostas que dicotomizam o pensar e o fazer e das propostas de base pragmática que tomam a teoria a serviço da prática.

Tomar a relação entre trabalho e educação nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento da forte ligação dos processos escolares com a realidade que, no estágio atual de desenvolvimento da sociedade, tem a luta de classes como essência. Para Pistrak (2009, p.33), *"a escola deve viver no seio da **realidade atual**, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente"*. A luta de classes, a contradição, seria a essência da realidade atual.

A partir desse princípio, três elementos podem compor as finalidades das práticas pedagógicas integradoras: a valorização da **atividade**, autônoma e transformadora, de docentes e discentes, o fortalecimento da ação coletiva e cooperativa e o compromisso com a elevação progressiva da autonomia dos indivíduos.

#### A INTEGRAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA REVOLUÇÃO SOCIAL

A ideia de integração não caracteriza uma pedagogia que visa à transformação, já que várias são as pedagogias que propõem integrar trabalho e educação. A Pedagogia das Competências tomou a integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isto presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar esta integração visando ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende esta integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social.

Não seria uma digressão afirmar que estão em Marx os princípios de uma educação integrada, e que estes teriam sido apropriados e desenvolvidos posteriormente por Gramsci.

Marx (1976), reconhecendo a impossibilidade de uma educação igual para todos e afirmando a essência contraditória da sociedade capitalista, sustentou que, na sociabilidade do capital, a associação entre trabalho intelectual e trabalho produtivo seria a essência de uma proposta de educação de interesse aos trabalhadores. Marx ressaltava a necessidade de aulas teóricas e práticas nas escolas técnicas e indicava a necessidade de os alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas (a técnica), junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas (a ciência) (MARX, 1976).

Em Gramsci (1991), também numa perspectiva classista, a articulação entre trabalho e ensino seria a chave da educação dos trabalhadores. Mas *Gramsci não fala de trabalho industrial, de inserção de crianças na fábrica, mas sim de desenvolver nelas a "capacidade de trabalhar" industrialmente, num processo escolar coordenado*

com a fábrica, mas dela autônomo (MANACORDA, 1991, p.137). Gramsci, assim, desenvolve a tese marxiana de articulação entre trabalho e educação.

Para esse pensador italiano, o processo de ensino escolar já carregaria uma integração entre ensino e trabalho já que o trabalho está contido no ensino, pelo conteúdo (a cultura, a ciência) e pelo método (métodos ativos). O caráter distintivo dessa articulação em um projeto de educação escolar focado nos interesses dos trabalhadores seria o seu compromisso em fazer com que todo cidadão pudesse tornar-se dirigente, ou que tivesse as ferramentas culturais necessárias de controlar a quem dirige.

A articulação entre trabalho e ensino deve servir, nessa perspectiva, para formar homens *onilaterais*, ou seja, promover-desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas, para, somente depois, favorecer a especialização.

Gramsci debatia com as pedagogias de cunho liberal, cujas bases individuais comprometiam toda possibilidade de desenvolvimento integral (MANACORDA, 1991). Gramsci defende uma escola ativa tendo seus objetivos articulados com a solidariedade social e o desenvolvimento individual e social.

Ao pensar na escola única para os trabalhadores, Gramsci asseverava uma escola de noções rigorosas, polemizando com a ideia de que a escola dos trabalhadores pudesse ser uma “escola fácil”. Nesse sentido, a “escola criadora” se apoiaria sobre a “escola dogmática” e o estudo seria encarado como um ofício, como prática austera e fatigante.

Gramsci enfatizava a intervenção educativa consciente, que define, frequentemente, como “luta” contra a natureza, contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, contra a barbárie individualista e localista, contra as concepções mágicas e folclóricas (MANACORDA, 1991, p.145). Percebe-se, assim, a defesa da diretividade do ensino.

Assim como Manacorda (1991), entendemos que as contribuições de Gramsci estão solidamente ancoradas em Marx.

Já Pistrak (2009) problematiza formas reducionistas de como o trabalho vinha sendo compreendido no pensamento pedagógico soviético, nos anos 1920-1930. Para esse educador soviético, o trabalho é educativo, na lógica do socialismo, somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo apenas na sua perspectiva pedagógica seria um equívoco.

Para Pistrak o trabalho é compreendido pedagogicamente quando: (1) o processo de trabalho é inspiração para os métodos de ensino, como meio de introdução da atividade no ensino; (2) o trabalho assume uma função “ilustrativa”, como fenômeno específico que explica este ou aquele pedaço de um curso; (3) ou quando o trabalho é compreendido em sua capacidade de formar a personalidade da criança e desenvolver hábitos e aptidões sociais.

Pistrak, apesar de concordar com essas apreensões do trabalho, afirma as finalidades políticas como determinantes para a organização do trabalho educativo; defende que somente na perspectiva da revolução social o trabalho cumpre plenamente sua função educativa, articulando, na construção comunista, os princípios básicos da escola moderna com os desafios colocados pela realidade (PISTRAK, 2009, p.217).

No Brasil, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) resgatam o trabalho em sua dimensão ontológica e destacam que o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática, mas um princípio ético-político.

Destacam ainda que

A função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é a de dar base de conhecimentos, valores e “estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.73).

Eles defendem uma...

educação básica unitária, politécnica, e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como **direito de todos** e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.74, grifos nossos).

Trata-se, pois, de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. Mas também se trata de um projeto ético-político de empoderamento das classes trabalhadoras visando à transformação social.

### **VALORIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE DOCENTES E DISCENTES**

O reconhecimento da atividade como uma orientação pedagógica importante pressupõe o reconhecimento do ser humano como produto e produtor de sua história. A literatura marxista destaca que é por meio de sua atividade fundamental (o trabalho) que o homem modifica a realidade para satisfazer suas necessidades.

É pela atividade, pois, que o homem transcende às limitações impostas pela natureza e, ao transformar a natureza e construir nela a sua história, transforma-a em seu objeto sensível, ou seja, o homem, mesmo sendo objeto, produto, da natureza e da história, transforma estas em seus produtos também. E o homem só pode fazer da história seu objeto sensível se agir como um ser consciente e ativo e é pela atividade livre e consciente que o homem se exterioriza, confirmando sua objetividade e sua especificidade.

É o trabalho a atividade pela qual o homem media, regula e controla a natureza, visando à satisfação de suas necessidades. Deve-se destacar, porém, que a atividade sensível engloba o trabalho, mas não se reduz a ele.

O homem se distingue do reino animal porque é sujeito de sua atividade, porque transforma sua atividade em objeto da sua vontade e consciência. Ao fazer isso o homem se coloca como sujeito de sua própria vida, produzindo sua objetividade e sua subjetividade. Os objetos e a subjetividade são, portanto, produtos da atividade humana.

A especificidade do homem, seu caráter autoprodutivo, está fundada no trabalho humano, sua atividade, devido às suas categorias estruturais que o caracterizam como a atividade humana consciente. O trabalho é assim a base do processo de autoconstituição humana, pois é sempre efetivado sobre a base do desenvolvimento prévio, consciente, criando novas condições de existência para os homens (TEIXEIRA, 1993). A atividade consciente implica satisfação de necessidades sempre renovadas e, portanto, na permanente transformação da individualidade humana. Assim se dá o processo de humanização do homem.

Mas a valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos, apesar de ser condição necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino, não distingue uma pedagogia de base social. O conceito Pedagogia Ativa é hoje polissêmico, já que ele ajuda a caracterizar tanto projetos que visam à transformação quanto projetos que visam à conformação social.

A pedagogia deweyana, de cunho liberal, também se caracterizava como uma pedagogia ativa. Ela, afinal, surgiu da recusa dos educadores à pedagogia tradicional, que operava contando com a passividade dos alunos e, em certa medida, também dos docentes.

Mas, então, o que distingue a ideia de atividade para as pedagogias de cunho liberal, como a Pedagogia das Competências, das pedagogias de base social, como o Ensino Médio Integrado? O compromisso com a transformação social, tal como expresso anteriormente, para que esta atividade tenha como função desenvolver nos estudantes a sua capacidade de agir conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana.

Para Pistrak (2009),

**somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa**, somente na ação aprende a agir, somente na realidade [...] aprende a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas da ordem estatal e mundial (PISTRAK, 2009, p.131, grifos nossos).

A atividade, portanto, na perspectiva da transformação da realidade e visando à ampliação das capacidades humanas, coloca-se como um componente a ser considerado no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das práticas pedagógicas que se querem integradoras.

## **TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO COLABORATIVO**

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize ao máximo toda forma de trabalho coletivo e colaborativo.

Para Pistrak (2000), o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho.

Para esse educador soviético, é o **trabalho coletivo que revela** a essência da escola socialista, tornando-se uma categoria central da sua proposta de pedagogia. O coletivo é entendido por ele não como a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas.

Freitas (2009) vê em Pistrak a distinção entre individualidade e individualismo, assim como entre coletivo de coletivismo, que seria a forma equivocada da vida coletiva.

Pistrak (2000) critica ferozmente o “egocentrismo” que seria promovido pelas teorias pedagógicas liberais, já que para estas cada aluno responde por si.

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual, devem ser, portanto, valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Nesse caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender.

### **COMPROMISSO COM A AUTONOMIA DOS INDIVÍDUOS**

Tomamos também o compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes como um dos pressupostos para a prática pedagógica integradora. Esse compromisso pode ser identificado com a defesa da auto-organização dos estudantes<sup>9</sup> feita por Pistrak (2009).

Para o educador soviético, a auto-organização (**autodireção**) dos estudantes revelar-se-ia em três capacidades: (a) habilidade de trabalhar coletivamente; (b) habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa; (c) desenvolvimento da capacidade criativa.

Para Pistrak, a tarefa de promover a auto-organização dos estudantes exige que estes passem “por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguida dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas” (PISTRAK, 2009, p.123).

Para desenvolvimento da auto-organização dos estudantes, Pistrak propõe três movimentos:

- a. A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas; b. A tutela demasiada sobre a autodireção das crianças deve ser evitada; c. A auto-organização dos estudantes deve estender-se à participação ativa das crianças na construção de sua escola (PISTRAK, 2009, p.128-129).

Para Luckesi (1993), na relação educando e cultura elaborada deve ser assegurado que o primeiro tenha um papel ativo para que possa desenvolver-se em suas múltiplas capacidades potenciais; portanto, a relação não pode ser de submissão do educando em relação aos objetos de aprendizagem.

Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecer, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do

---

<sup>9</sup>Também identificada por esse autor como autodireção.

educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se for orientado por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

Da mesma forma, o projeto integrado não se realiza, na perspectiva aqui apontada, se for imposto de cima para baixo nas escolas. Ou se “ganham” os docentes e demais educadores da escola para esse projeto pedagógico de transformação, ou o efeito que se deseja produzir estará limitado.

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes pode ser compreendido como a sua instrumentalização com os diferentes tipos de saberes capazes de colocar-lhes na condição de serem dirigentes da sociedade ou na condição de controlar a quem dirige. Pressupõe autodireção e criatividade, de modo que, para o desenvolvimento da autonomia, estratégias pedagógicas problematizadoras são as que têm potencialmente melhores condições de êxito.

Esse conjunto de conceitos de referências aqui tratados, em suas dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas, compreendidos integradamente, pode orientar a definição de finalidades educativas que busquem o desenvolvimento de práticas integradoras, que favoreçam ao desvelamento da realidade social, compreendida em sua essência contraditória e na perspectiva da totalidade social, e que promovam a autonomia dos sujeitos do ensino e da aprendizagem.

#### **A EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA EM A ESCOLA-COMUNA – AUTONOMIA, TRABALHO PEDAGÓGICO COLABORATIVO E A ATUAÇÃO DOCENTE/DISCENTE EM PROCESSO NO CONTEXTO LITERÁRIO**

Para uma caracterização descritiva do funcionamento do ensino integrado na proposta esboçada neste trabalho, voltado para o desvelamento da realidade social e promotor da autonomia dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, tomemos, como exemplificação, o processo de ensino e aprendizagem exposto em *A Escola-Comuna*, por Leytnekker (PISTRAK, 2009), quanto às questões de literatura.

Com efeito, a experiência soviética no contexto pós-revolucionário do início do século XX pressupunha que os fenômenos fossem tomados em suas *mútuas ligações e interações*, mostrando-se que “[...] os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento” (PISTRAK, 2009, p.120). Ou seja, preconizava-se que houvesse um esclarecimento da essência dialética que cerca as relações humanas, sua cultura, seus objetos de ensino, podendo isso somente ser feito pela “unificação do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo” (PISTRAK, 2009, p.120).

Nessa perspectiva, uma postura docente que prime por se constituir como mera expositora de uma interpretação, de um saber coisificado sobre o objeto literatura, com interpretações únicas sobre o objeto literário, por exemplo, não corrobora para que se articule o ensino *ao redor de fenômenos como objetos de estudo*, promovendo a integração entre escola e vida, teoria e prática.

Pelo contrário, trata-se de uma posição didático-pedagógica que assegura o *status*

quo da fragmentação do conhecimento, da passividade da aprendizagem, à medida que coloca o docente como o senhor dos conhecimentos e os discentes como *receptáculos* de um saber fossilizado.

Não raras vezes, por exemplo, ainda hoje tem sido essa a postura que vem abonando aulas de literatura para alguém de perspectiva de ensino integrado junto ao ensino médio, quando o docente atua tão somente como instrutor de um saber técnico sobre esse objeto, numa postura bancária de caracterização de obras, autores, negando uma articulação local/universal, de modo a fomentar a ligação entre os saberes literários locais com os de caráter mais universalizantes, visando a uma *consciência* da constituição de identidade de classe a partir dos traços culturais que permeiam as frações da classe trabalhadora a que podem se encontrar interligados os aprendizes.

Não fora isso, contudo, que ocorrera com a experiência soviética quanto ao ensino de literatura, com traços de um ensino integrado, primando-se pelo trabalho coletivo, pelo trabalho pedagógico ao *redor de fenômenos como objeto de estudo*, pela pesquisa colaborativa e mediada pelo docente, pela articulação de saberes, partindo-se da compreensão de que “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa”, dando-se condições ao aluno para a captação de horizontes para “[...] além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano” (CIAVATTA, 2010, p.101).

Nesse sentido, partindo-se do princípio de que a escola deveria ter um caráter social, seguiu-se na União Soviética do início do século XX “[...] a necessidade de aplicar o método marxista, colocado na base de todas as ciências sociais, para estudo de padrões literários [...]”, de modo a evitar, por exemplo, que surgisse nas crianças “[...] a impressão de que a literatura [...]” fosse “[...] reflexo da vida social, e que no momento de criatividade a pessoa [...]” parasse “[...] de ser o produto de sua época e meio” (LEYTNERKKER, 2009, p.441).

Ou seja, com tal atitude didático-pedagógica conduzia-se o ensino para uma perspectiva integradora, à medida que os aprendizes eram orientados para a compreensão de que os fenômenos são resultantes de relações muito mais amplas, totalizantes, implicando materializações de tipos de sociedade e de interesses que a mesma esteja a veicular, socializar.

Na experiência soviética, o ensino da literatura tinha como base temas a serem observados em um universo literário, fugindo-se a padrões de classificações que normatizam/cristalizam as atividades literárias, impedindo a leitura, a compreensão das relações históricas por elas veiculadas.

Opondo-se a essa cristalização, os aprendizes, colocados diante de temas para serem pesquisados e expostos coletivamente, eram conduzidos a se envolverem com as obras literárias, não em fragmentos de obras, a fim de desenvolverem as problematizações propugnadas pelos temas sugeridos: “nos grupos mais velhos coloca-se, por exemplo, o tema “Tipos de sociedade russa na literatura da primeira metade do século 19 [...]” (LEYTNERKKER, 2009, p.443).

Também eram orientados os discentes a tomarem como material crítico de apoio para a análise/compreensão da temática apresentada pelos educadores outros textos, como artigos filosóficos, econômicos, sociais, culturais, promovendo uma integração de conhecimentos e objetivando a compreensão da realidade literária a partir de suas múltiplas determinações históricas:

Por meio de conversas foram esclarecidos os traços característicos da sociedade dos anos 1920-1940, condições políticas, ideologia e sentimento social destas épocas. Os alunos estarão em condição de participar nas conversas tanto mais ativamente, quanto mais se familiarizam com estas épocas nas aulas de história [...] (LEYTNERKKER, 2009, p.443).

Ou seja, a experiência soviética com a literatura fundamentada numa perspectiva integradora conduzia os discentes a desenvolverem uma análise literária focada na totalidade de conhecimentos necessários para a investigação proposta pela temática a partir da qual as atividades eram desenvolvidas, promovendo-se, posteriormente, a socialização dos resultados:

Terminado o trabalho preparatório necessário para a compreensão correta dos tipos sociais daquela época, passamos para as palestras sobre eles [...] cada palestrante, pesquisando autonomamente a obra, apresentou-se na aula ante os colegas com uma comunicação oral com duração de 15-20 minutos (LEYTNERKKER, 2009, p. 443).

Na perspectiva integradora que permeava o ensino de literatura na União Soviética do início do século XX, os discentes não se constituíam, então, como *receptáculos* de um conhecimento fossilizado. Havia um interesse de formar um novo homem, capaz de apreender a realidade, articulando-a a partir de diferentes determinações conceptuais, de modo a produzir suas próprias elaborações teórico-práticas diante dos objetos de conhecimento, socializando-as com os demais companheiros, dividindo literalmente o pão – “Depois da palestra, segue-se a discussão que foi acompanhada às vezes de disputas vivas” (LEYTNERKKER, 2009, p.443) –, promovendo também a autonomia escrita como forma de emancipação da pessoa humana, por meio do domínio dessa tecnologia:

Examinando todas as questões ligadas com o tema, foi proposto para as crianças, tanto para quem fez como para quem não fez palestras, apresentar, em uma data determinada, um trabalho escrito generalizador, que fizesse um balanço de todo o material estudado (LEYTNERKKER, 2009, p.443).

O que se observava então na experiência soviética do início do século XX quanto ao ensino de literatura numa perspectiva integradora era a articulação de saberes com a formação investigativa e na construção de textos a externalizar esses saberes, havendo uma sequência didática a orientar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover a autonomia e criatividade dos aprendizes quanto ao estudo, fato comprovado a partir da relação literária com a história, com os autores nacionais em articulação com outros mais universais, por meio da apresentação oral, do texto escrito como formas de expor o conhecimento produzido a partir das obras estudadas em decorrência de um problema suscitado pelo tema trabalhado pelo docente.



No demais, essa integração de saberes, tarefas e disciplina de estudo focalizavam a auto-organização dos alunos, em oposição ao diretivismo de classificações coisificadas sobre os objetos literários tão presente em compêndios escolares, exigindo a aplicação de trabalho, manifesto, em moldes gramscianos, pela cultura e pelo método, já que, no dizer de Pistrak (2009),

A auto-organização dos estudantes pode parecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte de sua vida comum na escola e exija aplicação de trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e o âmbito da responsabilidade (PISTRAK, 2009, p.127).

Essa análise da experiência soviética com o ensino de literatura no início do século XX aproxima-se com o disposto por Ciavatta (2010) quanto à necessidade de uma formação integrada, no sentido “[...] de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2010, p.85), garantindo

[...] ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2010, p.85).

E estão aí incluídos os literários, artísticos, econômicos, etc., oriundos do *societas rerum*, cf. Gramsci (1991).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos neste texto do ensino integrado compreendido como um projeto ético-político de reconhecimento da realidade em sua totalidade e a serviço da transformação social e da construção de uma sociedade fundada no trabalho e nos trabalhadores.

As soluções pedagógicas aqui propostas não têm a menor chance de produzir o efeito desejado de integração do ensino se não forem compreendidas em sua relação com as condições materiais as quais estão subordinadas. O estabelecimento de práticas de gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação e a existência de infraestrutura adequada são condições decisivas para as possibilidades de sucesso da integração.

No demais, entendemos que a construção e implementação de uma proposta de ensino integrado representa um salto que implica enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infraestrutura. Sem isso, qualquer discussão pedagógica é infrutífera.

A ideia de uma educação integrada, portanto, é um desafio pedagógico e também político, o que pressupõe a mobilização daqueles educadores que buscam articular suas ações educativas com um projeto de uma sociedade de iguais.

Para a instituição de práticas pedagógicas integradoras nas escolas brasileiras ainda temos um longo caminho a percorrer, mas já é um grande avanço o fato de ter sido colocado em pauta este projeto. Também é muito positivo o fato de muitas unidades escolares e alguns sistemas públicos de ensino terem assumido o projeto (político e pedagógico) do ensino integrado. São propostas que podem ser caracterizadas como contra-hegemônicas em relação às pedagogias liberais, em particular a Pedagogia das Competências.

Procuramos sustentar aqui que mais importante que a definição de técnicas e procedimentos capazes de promover a integração é o compromisso ético-político com a formação ampla dos trabalhadores e com a sua emancipação. As soluções para uma pedagogia integradora, portanto, não são eminentemente didáticas, mas políticas e filosóficas.

Reconhecemos que há procedimentos que favorecem mais ou menos a integração de saberes e entre o pensar e o fazer, mas esta não pode ser condicionada ao uso de técnicas, sob o risco de instituímos um “tecnicismo de esquerda”. Determinantes são as opções que fazem os sujeitos do ensino e da aprendizagem, conduzindo suas ações e articulando os saberes com a totalidade social.

As soluções didáticas são insuficientes, sejam fundadas na pedagogia de projetos, na problematização ou em outras estratégias que tentam articular teoria e prática. Do mesmo modo, as soluções didáticas para o ensino integrado não devem fantásticas e inteiramente inusitadas. As diferentes experiências de ensino integrado, bem-sucedidas ou não, não requereram técnicas mirabolantes ou procedimentos inteiramente novos para a sua realização. Muitas vezes fizeram uso de procedimentos bem tradicionais, como a aula expositiva. O que os diferencia, portanto, é a atitude humana transformadora, tal como já afirmamos.

Somente nessa perspectiva, compreendendo as práticas pedagógicas articuladamente com a prática social mais ampla, o ensino integrado, ou o ensino integrador, pode ser capaz de promover as mudanças essenciais, e não apenas formais, necessárias para a educação brasileira e para a educação profissional, em particular.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas Alternativas de Formação dos Trabalhadores Referenciadas em Projetos Contra-Hegemônicos** – Relatório Final de Pesquisa. Belém: 2013. (mimeo).

ARROYO, Miguel G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: MINAYO GOMEZ, Carlos (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e Prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da E.T.T. Palmas – Tocantins**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CÂNDIDO, Antonio. **A Revolução de 1930 e a Cultura**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAARfAAE/a-revolucao-1930-a-cultura-candido#>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRITAS, Luiz Carlos. A Luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Experiencias y subjetividad**. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010. v.3, p.15-40.

\_\_\_\_\_. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade**. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/A-QUALIDADE-DA-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-BA%CC%81SICA.-TETXO-PARA-A-ESCOLA-DE-GOVERNO-.SANTA-CATARINA..pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEYTNERKKER, Olga S. Literatura. In: PISTRAC, Moisey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. (p.439-457).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Sujeitos da Práxis Pedagógica. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MANACORDA, Mario A. A pedagogia Marxista na Itália: Antonio Gramsci. \_\_\_\_\_. In: **Marx e a Pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. Glossas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão. \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas**. Volume 2. Lisboa: Editorial Avante, 1976.

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

PISTRAC, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RODRIGUES, Denise Dalmás. **A experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - Campus Cáceres**. 2010. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-Graduação

em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. **Esboço de Leonardos: A Experiência da Forma Integrada de Ensino Profissional do CEFET-PA**. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TEIXEIRA, Paulo Tomaz Fleury. **A Individualidade na Obra de Juventude de Karl Marx**. 1993. 261f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 19/04/2014

# O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?<sup>1</sup>

*The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education.  
Why do we fight?*

CIAVATTA, Maria<sup>2</sup>

## RESUMO

O texto destina-se a fazer uma reflexão sobre o tema, em um momento de embates sobre políticas para o ensino médio e a educação profissional. No primeiro momento, tratamos da história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, no sentido de alterar a qualidade da educação sob o ideário da politecnia; em segundo lugar, trazemos alguns elementos da educação politécnica e sua realização na Revolução de 1917 e na Revolução Cubana; terceiro, discutimos a formação integrada quanto ao termo e seu significado; em quarto lugar, recuperamos aspectos da disputa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação técnica profissional de nível médio hoje, no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Educação politécnica; Diretrizes curriculares.

## ABSTRACT

The text is intended to make a reflection on the subject, at a time of political discussions on the for high school and vocational education. At first, we treat the history of words and actions that record the passage to social change, to alter the quality of education under the ideas of polytechnic; Second, bring some elements of polytechnic education and its realization in the Revolution of 1917 and the Cuban Revolution; third, we discuss the integrated education regarding the term and what it means; fourthly, we present aspects of the dispute over the national curriculum guidelines for vocational technical education middle level today, in Brazil.

**Keywords:** Vocational education; Polytechnic education; Curriculum guidelines.

---

<sup>1</sup>Texto apresentado, originalmente, no VII Seminário sobre Trabalho e Educação – Uma década de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação na Amazônia, realizado no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará, dias 20 e 21 de outubro de 2011.

<sup>2</sup>Doutora em Ciências Humanas (Educação). Professora Titular em Trabalho e Educação Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); ex-Professora Visitante da UERJ; Pesquisadora do 1-A, CNPq.  
E-mail: <mciaivatta@terra.com.br>.

A educação pela qual precisamos trabalhar não é a que procura nos adaptar para os novos tempos, mas sim a que propõe a mudança do próprio sentido das mudanças (OSCAR JARA).

## INTRODUÇÃO

O tema proposto tem a pergunta “*Por que lutamos?*” e traz implícita a resposta, “*Ensino integrado, politecnia, educação omnilateral*”. Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional.

Essa compreensão é especialmente importante para nós que somos não apenas estudiosos do tema. Somos também militantes de uma causa, a qualidade da educação que desejamos que seja um direito assegurado a todos os trabalhadores brasileiros e a seus filhos.

Partindo dessa condição inicial, no início desta segunda década do século, lutamos por uma concepção e práticas educativas que não são novas. Elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos.

Seria mais simples se fôssemos apenas estudiosos do tema. Como militantes de uma causa, à compreensão dos princípios e dos conceitos, segue-se a exigência histórica de conhecer e levar em conta a realidade neles compreendida, e o compromisso com sua transformação segundo os princípios declarados.

De modo mais incisivo, coerente com o materialismo histórico que nos dá elementos para a análise da sociedade capitalista em que vivemos, recuperamos a XI tese ad Feuerbach que diz que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1979, p.14). O que significa “[...] formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças. Como fazer isso num país como o Brasil, onde **grande parte da população tem preocupações mais urgentes que aprender, como comer e morar?**” (JARA, s.d., grifos nossos).

Aí está a mudança do próprio sentido das mudanças de que fala Oscar Jara. Pensando no ensino médio, não se trata, pois, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida. Totalidade social, mediação, contradição, tempo e espaço, trabalho e educação são os principais conceitos norteadores da análise documental e da revisão de literatura efetuadas para a reconstrução histórica das questões presentes neste texto.<sup>3</sup>

Estaremos diante de um impasse, de um nó que não pode ser desatado? A história

<sup>3</sup> Para seu detalhamento, cf. Ciavatta (2001).

do presente é sempre obscurecida pelo sentido de sua transformação que, como soe acontecer, somente nos é dado depois que o futuro/presente se realiza. Mas isso não pode nos levar à imobilidade.

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Há divergências na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil.

Aparentemente, estamos do mesmo lado, buscando manter a coerência do compromisso com a transformação da sociedade brasileira no sentido do direito de todos a uma vida digna. Mas precisamos delinear estratégias para o presente. Politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações.

Nessa reflexão sobre o tema, trataremos, primeiro, da história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, que alterem a qualidade da educação sob o ideário da politecnia; segundo, o sentido da educação politécnica e sua realização na Revolução de 1917 e na Revolução Cubana; terceiro, a formação integrada, o termo e seu significado; em quarto lugar, a disputa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico hoje, no Brasil; e, por último, nossas considerações finais.

## 1. EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: AS PALAVRAS TÊM HISTÓRIA

Não vamos nos deter na palavra mais adequada, se é educação politécnica ou educação tecnológica, os dois termos utilizados por Marx. Seu uso foi polemizado por Nosella (2007), trazendo, também, a palavra de Manacorda (1975; 2006), e foi discutido por Saviani (1989; 2003),<sup>4</sup> Marx (1980), a exemplo de um dos poucos textos que deixou sobre a questão, fala nas “escolas politécnicas” e no “ensino tecnológico” e lhe dá o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho.<sup>5</sup>

Etimologicamente, politecnia significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido

<sup>4</sup>Anteriormente, Rodrigues (1998) discutiu longamente o pensamento dos principais autores que trataram da educação politécnica nos anos 1980 e 1990 (KUENZER, 1988; MACHADO, 1989; SAVIANI, 1989).

<sup>5</sup>Falando sobre a legislação fabril inglesa e a educação, a indústria moderna e a população operária, disponível para a exploração do trabalho, trata-se de “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As **escolas politécnicas** e agrônômicas são fatores desse processo de transformação. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do **ensino tecnológico**, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 1980, p.559, grifos nossos).

de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (GRAMSCI, 2011, p.287; SEMERARO, 2003, p.271).

É esse sentido amplo de democratização do saber que estava presente nas lutas pela LDB, nos anos 1980:

A pergunta para nós que estamos tentando avançar uma reflexão sobre o 2º Grau [atual ensino médio] e a politecnia seria o que deve saber aquele que executa o trabalho na sociedade? O que ele deve saber para, de alguma maneira, controlar o processo e o produto de seu trabalho? (CIAVATTA *et al.*, 1991, p.110).

Nestas três décadas, as perguntas permanecem as mesmas; mudaram as relações de trabalho e algumas estratégias de fazer avançar o conhecimento e a prática na educação dos trabalhadores.

Além de reconhecer o empenho em elucidar a semântica do termo, seu uso e significado nos autores mais expressivos que dele trataram (NOSELLA, 2007), importa-nos a sua história. Há um sentido histórico que o termo politecnia adquiriu no Brasil, de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação. Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990.

Essa é a origem recente da ideia de formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse apenas o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. Buscava-se a da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988.

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.

Em síntese, ao longo de três décadas, muitas foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação



em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. Além do fato historicamente comum de disputa de significados, mesmo dentro da “esquerda”, ocorre que essa concepção alargada de educação foi pensada para uma sociedade socialista, cujo valor da vida humana e do seu desenvolvimento tem significado diverso da educação nos países capitalistas.

## 2. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA SOCIALISTA<sup>6</sup>

Não apenas a educação, mas toda vida social e o trabalho têm uma articulação diferente com a vida dos indivíduos em uma sociedade que revolucionou as relações sociais de produção. Não cabe nas dimensões deste artigo discutir os malogros e os avanços da democracia nas experiências socialistas mais conhecidas, a URSS e Cuba. Mas, tendo um projeto diferente de sociedade e de formação humana, a relação trabalho e educação ganha um significado diverso das sociedades capitalistas.

Não se faz a transposição da educação de um sistema para outro. O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população. É com essas observações preliminares que trazemos o conjunto das reformas educacionais trazidas por revoluções socialistas, nomeadamente, a Russa e a Cubana.

### 2.1. A REVOLUÇÃO RUSSA

Nosso imaginário sobre a Revolução de 1917, na Rússia, é marcado pelas imagens de violência que a acompanharam, e pela utopia da criação de um mundo sem opressão. Como outros grandes eventos dessa natureza, ela foi feita por homens e tem todas as características dos ideais e das ambições que alimentaram e as disputas no exercício do poder.

As revoluções promovem mudanças das estruturas econômicas e políticas. Como um processo mais lento, mas não menos importante, estão as mudanças dos sujeitos sociais no modo de pensar sobre o trabalho, as relações sociais, as classes sociais, a cultura, a educação. Há que se levar em conta a relação dialética entre a consciência e o modo de produzir a vida, fundamental para a realização dos objetivos revolucionários. Não foi diferente na revolução socialista russa, que teve muitos embates para implantar a “nova sociedade” e contou com pedagogos idealistas e apaixonados pelos ideais da “educação do futuro”, a educação do “homem novo” que deveria crescer com a sociedade comunista.

---

<sup>6</sup> Este texto serviu de base à elaboração do verbete “pedagogia socialista” em colaboração com Roberta Lobo, para o *Dicionário da Educação do Campo* (CIAVATTA; LOBO, 2012).

Seria a culminância de um projeto que se iniciou com “a contradição histórica da primeira revolução socialista [que] teve lugar, não no mais avançado país capitalista, mas em um país atrasado onde as forças produtivas e a estrutura da sociedade eram ainda semifeudais” (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.66). Não havia ensino formal para a maioria dos operários e dos camponeses; ao menos três quartos da população eram analfabetos; os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social. A Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.67-69).

Neste breve texto vamos nos deter apenas na primeira etapa da construção de um sistema educacional socialista (1917 a 1931), período que é dado como balizador da educação pretendida pelos pedagogos revolucionários, sendo alguns de seus expoentes: Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko.

No primeiro governo revolucionário, Krupskaja dirigia a Comissão Estatal para a Educação. Sua tarefa era projetar um novo sistema educativo. Lunacharsky, nomeado Comissário do Povo, tinha a responsabilidade da administração de todos os tipos de educação. A população foi informada sobre as mudanças pretendidas: educação geral, livre e obrigatória para todas as crianças e cursos especiais para os adultos, escola secular, unitária com diferentes níveis, para todos os cidadãos, apoio para o movimento educativo e cultural das massas trabalhadoras, assim como para organizações de soldados e operários, os professores deveriam cooperar com outros grupos sociais e se tomariam medidas imediatas para sua “miserável situação material”, principalmente os mais pobres, os mais importantes trabalhadores culturais e os professores das escolas elementares.

Além disso, o Estado chamava a si uma série de medidas e responsabilidades que daria forma à nova sociedade e à educação em todos os seus níveis: assumiria as escolas privadas e confessionais, haveria a separação entre Estado e Igreja e entre Igreja e escola na qual era proibida a instrução religiosa; roupa, alimentos e material escolar para todas as crianças em sistema de educação mista, abolição de notas e exames e uniformes; supressão do latim nas escolas superiores, fim das distinções hierárquicas e igualdade de salários para os professores, proibição de castigos e de tarefas de casa e transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho.

A estrutura das escolas unitárias de trabalho fixava duas etapas: dos oito aos 13 anos (cinco anos de estudo); e dos 13 aos 17 anos (mais quatro anos); e jardim de infância articulado às escolas para crianças de cinco a sete anos. As escolas deveriam ficar abertas os sete dias da semana, para que as crianças pudessem “desenvolver seus próprios interesses” fora das aulas. O trabalho produtivo era um elemento essencial desse tipo de escola, com o objetivo de combinar a aprendizagem escolar com o trabalho produtivo – segundo analistas, esse objetivo foi muito reduzido e distorcido posteriormente, na União Soviética e na Europa Ocidental (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.72-73).

Para Krupskaja, o princípio do trabalho deve ser “educativo e gratificante, e devia ser levado a cabo sem efeitos coercitivos sobre a personalidade da criança e organizado de forma social e planejada”, para que desenvolvesse “uma disciplina interna, sem a qual o trabalho coletivo planejado racionalmente seria impensável”. Ela e Lunacharsky enfatizavam que

a educação socialista não era somente uma questão de conteúdos do ensino, mas também de seus métodos. Rejeitavam a escola *livresca* e exigiam que as crianças aprendessem tomando parte no trabalho e na vida social (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.74-75).<sup>7</sup>

A ascensão de Stalin, em 1931, trouxe mudanças substantivas de direção política do país, pondo em confronto a concepção de Estado e seu papel na organização da sociedade e da educação, diferente do que defendiam os primeiros pedagogos para a educação socialista. Stalin proclamou a coletivização forçada no campo e a industrialização (novas fábricas, refinarias de petróleo, indústrias químicas, eletrificação etc.). A construção do socialismo passou a significar “trabalho duro e obediência”, medidas disciplinares. A “revolução cultural” propugnada por Lênin ganhou outro significado. Não seria baseada nos interesses e nas iniciativas das massas, mas controlada pela direção do partido (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.95-96).

O *método complexo* sofreu oposição do grupo Petrogrado de Educadores, liderado por Blonsky, “que aceitava a escola unitária de trabalho, mas pedia que se mantivessem a divisão entre as matérias, a forma de ensino sistematizada, um programa de estudos definido, e a diferenciação em diversos ramos do conhecimento no oitavo e no nono ano” (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.77). Em 1931, Bubnov atacou a teoria pedagógica dos primeiros pedagogos. Considerava que estavam em um período agudo da luta de classes, e o Estado proletário deveria ser fortalecido.

Para o novo pensamento pedagógico socialista, a educação politécnica significaria “a aprendizagem sólida e sistemática das ciências, especialmente física, química e matemáticas”, e foi proibido o ensino pelo *método complexo* daqueles primeiros educadores. Nesse sentido, seriam danosas as ideias de “extinção do Estado”, prevista na transição para a sociedade comunista, assim como a ideia de “extinção da escola”, como queria Schulgin, que dirigia o Instituto de Pesquisas para a Educação Marxista-Leninista.

Pistrak era um dos grandes educadores do ideário pedagógico dos primeiros tempos da Revolução. “A ideia básica de uma nova sociedade que realizaria a fraternidade e a igualdade, o fim da alienação, era uma imensa esperança coletiva que tomou conta da sociedade soviética entre 1918 e 1929.” Sua visão educacional é concomitante à ascensão das massas na Revolução, “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRAGTENBERG, 1981, p.8-9).

O Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publicou, em 30 de setembro de 1918, o documento *Deliberação sobre a escola única do trabalho* e, em 16 de outubro do mesmo ano, publicou os *Princípios fundamentais sobre a escola única do trabalho*, conhecido por *NarKomPros*, documentos escritos pela Comissão Estatal para a Educação, em que se anuncia

---

<sup>7</sup> Defendiam o *método complexo*, segundo o qual “os professores não deviam ensinar seguindo um programa rígido, por matérias acadêmicas. Em vez disso, os aconselhava a tomar como ponto de partida os problemas das crianças, da produção local e da vida cotidiana e examiná-los, simultaneamente, à luz das várias disciplinas” (CASTLES; WUNSTEMBERG, 1982, p.75).

[...] a criação das Escolas Experimentais Demonstrativas, entre as quais, as Escolas-Comunas, instituições de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia, a escola do trabalho e, em 1937, foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino (FREITAS, 2009, p.12-13).

Uma das mais reconhecidas, a Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy (ou Escola-Comuna do NarComPros), era conduzida por Pistrak. Fundamentava-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos e se definia pela

ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como força organizadora do mundo (TRAGTENBERG, 1981, p.9).

Buscava introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico de acordo com os objetivos da Revolução e privilegiava a teoria marxista para orientação do trabalho escolar (TRAGTENBERG, 1981, p.9).

Em 1824, Pistrak publicou com o coletivo de sua Escola-Comuna, o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*,<sup>8</sup> talvez o mais completo e importante documento sobre essa experiência. Nele, o autor trata da relação teoria e prática, da escola do trabalho na fase de transição, do trabalho na escola, do ensino e da auto-organização dos alunos

Anton Semionovitch Makarenko já lecionava em escolas populares na Ucrânia antes da Revolução Russa. Formou-se sob a influência do grande escritor e humanista Maxim Gorki. Seu trabalho mais expressivo iniciou-se em 1920, quando passou a dirigir instituições educacionais “correcionais” para crianças e adolescentes abandonados: a Colônia Máxim Gorki (em Poltava, 1920 a 1928) e a Comuna Dzerzhinski (em Kárkov, 1927 a 1935). Sua inserção no projeto educacional da Revolução ocorreu no momento em que o Estado soviético proporcionou todas as condições para a educação, inclusive com a redução do horário de trabalho em duas horas para todos os que estudavam. E “era permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados nas fábricas, empresas e repartições públicas para dar aulas” (CAPRILES, 1989, p.30-31).

Para Makarenko, “as relações sociais da nova realidade do país excluíam qualquer atitude negativa para com os ex-contraventores [...]”:

Os *insights* e conquistas de Makarenko, como pedagogo inovador, se baseavam no enorme potencial educacional do “coletivo” e se apoiavam na combinação contínua e coerentemente mantida da instrução escolar com o trabalho produtivo, e na integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando (BELINKY, 1985, p.8-9).

Sua obra mais expressiva tem o título de *Poema Pedagógico*, uma “criação artístico-literária de criação científica na área da educação” (BELINKY, 1985), em que, com base nos seus apontamentos de trabalho, com personagens de sua experiência como

---

<sup>8</sup> Cf. em Pistrak (2000), nova tradução para a obra.

educador ele relata os conflitos e situações vividos e tratados como descobertas coletivas (FREITAS, 2002, p.246), através da “nova relação, entre teoria e prática, [da] dialética do processo pedagógico” (CAPRILES, 1989, p.31).

## 2.2. A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA DA REVOLUÇÃO CUBANA

A história da Revolução Cubana deve ser vista no contexto do continente latino-americano. Cuba era um país secularmente dominado pela exploração colonialista, ditaduras, *gangsters*, policiais, militares neocoloniais, conservadores escravistas, reformistas falsos. Os povos da América Latina tiveram no movimento cubano um exemplo de lutas de libertação vitoriosas e de continuidade na tentativa de implantar o ideário socialista.

O historiador Pablo González Casanova (1987) relata que a Revolução “ocorreu em um país onde todos os projetos reformistas e nacionalistas tinham fracassado sistematicamente”. Um Estado dominado por interesses individuais e pela corrupção, não abrindo espaços de ascensão social para a pequena burguesia, estudantes e intelectuais. Mas, desde os anos 1920, o país contava com “um dos partidos comunistas mais combativos e melhor armados ideologicamente para a luta de libertação e a luta operária” (CASANOVA, 1987, p.187).<sup>9</sup>

Não obstante os revezes do partido nos anos 1940, sua “aliança potencial” com o Movimento 26 de Julho que, em 1953, dirigiu o assalto ao quartel de Moncada, fortaleceu as lutas das duas organizações. Trabalhadores assalariados, operários industriais e camponeses “constituíam uma força potencialmente socialista”. Homens “morais e valentes”, tais como José Martí, Céspedes, e os mais novos, Fidel Castro, Carlos Rafael Rodríguez e outros, começaram uma nova história sobre três linhas de conduta: “uma democrática, uma humanista e uma comunista”.

Fidel Castro e os companheiros haviam estudado o marxismo e o leninismo e sabiam “que a revolução devia contar com as massas e estas precisavam estar conscientes – como ator coletivo – dos requisitos do sucesso”. O grupo do Moncada e o grupo que saiu do México, no Gramma, em 1956, ligaram-se ao “setor mais atrasado e combativo”, aos camponeses da serra, que queriam terras (CASANOVA, 1987, p.189).

O desenvolvimento da luta na serra, da luta de guerrilhas, não foi feito apenas na serra, nem só com armas. O grupo rebelde repartiu terra enquanto combatia, fundou escolas e hospitais, praticou uma educação política e militar dos camponeses combatentes e de seus próprios quadros. [...] O sucesso dos revolucionários cubanos no terreno político e militar foi tão impressionante como o que obtiveram na educação, na justiça social, no desenvolvimento econômico e na democracia concreta, popular, socialista (CASANOVA, 1987, p.190-192).

A educação das massas foi uma das metas principais da Revolução Cubana desde o seu início em 1959. Seus princípios norteadores foram: o princípio do caráter massivo da educação, ou “a educação como um direito e um dever de todos

<sup>9</sup>José Martí organizou o Partido Revolucionário Comunista Cubano no final do século XIX (CASANOVA, 1987, p.188).

é uma realidade em Cuba”; o que significa a educação para crianças, jovens e adultos, em todas as idades, sexo, grupos étnicos, religiosos, por local de residência ou por limitações físicas ou mentais, de modo a alcançar a universalização do ensino primário inicialmente e, progressivamente, o ensino secundário (MINISTERIO, 1984, p.12, grifo nosso).

A nova educação teve início com uma ampla campanha de alfabetização que se iniciou logo após a Revolução, envolvendo toda a sociedade e contando com o deslocamento de jovens e *maestros* de outros países da América Latina para alfabetizar onde houvesse analfabetos, nos lugares mais distantes do país (MURILLO *et al.*, 1995; ROSSI, 1981).

Outro princípio é a *combinação estudo e trabalho*, que tem profundas raízes no ideário pedagógico de José Martí. Consiste em vincular “a teoria com a prática, a escola com a vida e o ensino com a produção”, o trabalho manual com o trabalho intelectual, “a fusão destas atividades na obra educacional da escola”. Destaca a necessidade de uma nova formação humana para a edificação da sociedade socialista.

O objetivo formativo busca desenvolver a consciência de produtor de bens sociais; criar condições para eliminar o preconceito da divisão entre o trabalho manual e o intelectual, eliminar o intelectualismo do ensino e fomentar o interesse pela pesquisa do mundo em torno de si (MINISTÉRIO, 1984, p.13).

Pelo princípio da *participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo*, reconhece-se que

a sociedade, como uma grande escola, manifesta o caráter democrático e popular da educação cubana, que não só se estende às diferentes zonas e regiões do país e a todas as camadas da população, mas também o fato transcendente de que o povo participa da realização e controle da educação e da garantia de seu desenvolvimento exitoso (MINISTÉRIO, 1984, p.13).

Outros princípios são a coeducação e a gratuidade, com um amplo sistema de bolsas para estudantes e condições especiais para os trabalhadores visando à universalização do ensino. Os subsistemas do sistema nacional de educação são os seguintes: Educação Pré-escolar, Educação Geral Politécnica e Laboral, Educação Especial, Educação Técnica e Profissional, Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico, Educação de Adultos e Educação Superior (MINISTÉRIO, 1984, p.14).

Hoje se trabalha para aperfeiçoar essa obra, com o intuito de conseguir um Sistema Educacional que corresponda cada vez mais à igualdade, à justiça social, à satisfação das necessidades morais e sociais dos cidadãos, para atingir o modelo de sociedade culta que nos propusemos a criar, como realidade da máxima martiana de que *não há igualdade possível sem igualdade de cultura* (LÓPEZ, 2011).

### 3. FORMAÇÃO INTEGRADA: O TERMO E SEU SIGNIFICADO<sup>10</sup>

Reiterando o que dissemos acima, não se faz a transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil.<sup>11</sup> As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos.

Não obstante as frustrações da democracia representativa, temos espaços de palavra e de ação para prosseguir nos embates. Um destes se mantém ao longo dos anos, no campo trabalho e educação. Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública na campanha pela LDBEN (Lei n. 4.024/61), contra a Ditadura (1964-1985), por uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (Lei n. 9.394/96), pela revogação do Decreto n. 2.028/97; pela defesa da formação integrada (Decreto n. 5.154/03, posteriormente incorporado à LDB pela Lei n. 11.941/08).

Na concepção do ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto n. 2.208/97, o ensino médio era integrado à educação profissional no sentido que significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Com esse sentido o termo *integrado* foi incorporado à legislação como uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional podem se articular.

Essa possibilidade, por sua vez, baseia-se no enunciado do parágrafo 2.º do artigo n. 36 da LDB, ratificado pela lei que a alterou: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Esse enunciado apresenta, simultaneamente, uma condição – a formação geral que não pode ser substituída nem minimizada pela formação profissional – e, também, abre a possibilidade, da formação profissional. “Condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no ensino médio; o que assegura por isso a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado à educação profissional” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p.306).

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural

<sup>10</sup> Esta seção tem por base os estudos realizados para os verbetes publicados em Ciavatta (2009), Ciavatta; Ramos (2012a) e Frigotto; Ciavatta (2012).

<sup>11</sup> Sobre a divisão trabalho manual / trabalho intelectual e a inexistência de um sistema educacional para a população, desde os idos da Colônia, ver a *História do Ensino Industrial no Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca (FONSECA, 1986; CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.

Da sua forma transitiva – integrar algo a outra coisa, neste caso, o ensino médio à educação profissional –, essa ampliação conceitual levou à utilização do verbo na forma intransitiva. Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p.306).

Esse tipo de integração não exige, necessariamente, que o ensino médio seja oferecido na *forma* integrada à educação profissional. Esta, entretanto, na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Assim concebido, diferente do que alegam seus críticos, o ensino médio integrado difere das determinações da Lei n. 5.692/91, ora revogada, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2.º Grau – atual ensino médio.

Assim, o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981, p.144).

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica e omnilateral* realizada pela *escola unitária*.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Assim se expressa Gramsci (2006): “Por isso, na *escola unitária*, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola,



Mas, cabe destacar, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade das sociedades capitalistas assim não o permite. Ele é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças.

À semelhança dos países que universalizam a educação básica até o ensino médio, para toda a população, urge superar essa conjuntura da sociedade brasileira, de grande pobreza e carência de investimentos substantivos nas políticas sociais. E constitua-se uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa e que, assim, não exija dos jovens a profissionalização precoce nesse momento educacional, mas possa remetê-la, nos termos de Gramsci (1981), a uma etapa posterior em que a maturidade intelectual lhes permita fazer escolhas profissionais.

#### **4. A DISPUTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

“Novas diretrizes em tempo de paz” é uma peça de teatro de Bosco Brasil, levada à cena no início dos anos 2000. Dois atores em cena conduzem uma disputa de identidades, de palavras e de ações, tendo em vista a solicitação de visto de entrada no país, de um judeu polonês, refugiado, no fim da Segunda Guerra, em 1945. O burocrata de plantão na sala de imigração, poderoso no seu papel de agente do governo ditatorial de Vargas, não tem ainda as “diretrizes em tempo de paz” que lhe permita conceder o visto ao suposto agricultor/poeta que busca convencê-lo de sua identidade para o trabalho no Brasil.

Além dos sentidos da palavra “diretriz” na geometria, anunciando linhas que vão de um ponto a outro, o termo tem o sentido geral de “linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada”, “conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.”, “norma de procedimento; diretiva”. No sentido político que lhe dá a peça, há uma direção de lei que organiza e ordena a relação entre os dois homens, sob o signo do autoritarismo.

Transposto o termo para a educação hoje e para o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPT EM), vemos que as diretrizes não são sugestões, são orientações a serem cumpridas. Por isso, falamos na “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012b) dos anos do Governo F. H. Cardoso, lamentavelmente, com continuidades no Governo Lula da Silva e no Governo Dilma Roussef. Leis e programas relativos à educação, se não estavam marcados pela repressão de palavra dos governos ditatoriais, tinham a imposição das determinações para serem implantadas nas escolas segundo a pedagogia das competências, segmentando o conhecimento e a educação de acordo com as necessidades do mercado. Era uma concepção funcional à tradição da educação profissional e técnica no Brasil, gerida com base no mercado e em controles autoritários, segundo os “homens de negócio” (FRIGOTTO, 2001),

---

não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (p.39).

alicerçada na tradição da “meia educação”, da educação das primeiras letras, da educação primária, do semianalfabetismo.

A aprovação da LDB, em 1996, significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura do sistema educacional, a Educação Profissional de Nível Médio Técnico, pelo Decreto n. 2.208/97 e outras no âmbito da Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio. A elaboração de competências e diretrizes ficou a cargo da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de modo a nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

Dado seu caráter discursivo inovador, através da mídia e da abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas, “a era das diretrizes” foi paralela a uma tendência global à regulação curricular, articulando as reformas internas da educação com as reformas internacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um Parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente o qual se objetiva na forma de uma Resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no Parecer. No que concerne às políticas educacionais, nos anos do governo F. H. Cardoso, as decisões fecharam-se distante “dos fóruns democráticos e do debate”, “do rico consenso que educadores brasileiros construíram sobre pontos básicos da educação brasileira, na luta pela democratização do país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003, p.11).

Não bastasse, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Russeff, ressuscitam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, para orientar a implantação do Decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto pela exarcação do Decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Prof. Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa *formação integrada* ao lado das consagradas modalidades do ensino médio articulado à educação profissional, a concomitante e a subsequente.

O documento veio a lume no primeiro semestre de 2010.<sup>13</sup> A partir da divulgação da nova proposta de regulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPTNM), houve uma mobilização do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da rede federal de EPT e da ANPEd. O primeiro documento alternativo de um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério, começou a ser elaborado em meados do mesmo ano.

Tendo em vista a importância e a premência da matéria, o Conselho dos Dirigentes

---

<sup>13</sup> Essa recuperação do histórico sobre o documento alternativo para as DCN EPT foi adaptada da Carta (2011), aprovada em Natal (RN), em maio de 2011, e assinada por 23 entidades em Brasília, no mesmo mês, entre as quais me incluo, representando o GT Trabalho e Educação da ANPEd.

das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por intermédio do FDE, juntamente com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), promoveram, em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica. Participaram desse encontro, além dos dirigentes de ensino das instituições federais, pesquisadores da área, conselheiros e assessores do CNE. A Carta do Seminário estabeleceu, entre os encaminhamentos, a ampliação do debate com a participação das demais redes públicas de ensino e a criação de grupo de trabalho com a colaboração de pesquisadores da área.

A partir dessa iniciativa, a SETEC/MEC reuniu um Grupo de Trabalho para o qual foram convidadas quatro Secretarias do MEC,<sup>14</sup> contando com a colaboração de pesquisadores da educação profissional e tecnológica, representantes de entidades e de movimentos sociais. O GT reuniu-se durante os meses de junho e julho, em três encontros presenciais em Brasília, recebendo ainda diversas contribuições enviadas por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores (DIRETRIZES, [2010]).

Depois da 33ª Reunião da ANPEd, em outubro de 2010, em Caxambu (MG), de comum acordo com a Secretária de Educação Básica do MEC, produziu-se um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujo conteúdo teve por base o primeiro documento (DCN EPTNM). Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

Mas esse caminho não foi viabilizado. A Câmara de Educação Básica do CNE não concordou com a discussão conjunta dos documentos, mas o Relator incorporou a fundamentação básica do primeiro documento. O Parecer e Resolução das DCN EM foi aprovado no CNE no dia 04/05/2011 e homologado pelo MEC.

Quanto às diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o CNE emitiu, já em 2011, uma nova proposta de parecer e de resolução que, apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, já referenciado, mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade. Dessa forma, têm-se as diretrizes para o Ensino Médio que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politécnica e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam para uma direção oposta – competências para mercado (CARTA, 2011).

O documento alternativo sobre as DCN EPTM mantém o trabalho como princípio educativo dentro de uma concepção politécnica e omnilateral da educação:

Centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da

<sup>14</sup> Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – GT Trabalho e Educação e GT Educação de Jovens e Adultos).

produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

Formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional. Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, dentre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental (CARTA, 2011, p.3).<sup>15</sup>

Em fevereiro de 2012, o Relator, Prof. A. F. Cordão, Presidente da CEB/CNE, quadro orgânico do SENAI, divulgou mais uma versão híbrida de seu Parecer, buscando incorporar termos do documento alternativo e mantendo o espírito dos documentos anteriores em que predomina a visão empresarial e do Sistema S<sup>16</sup> sobre a educação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última análise, a pergunta “*Para que lutamos?*”, no campo da educação e do trabalho, implica uma nova qualidade de educação universalizada para toda a população. De modo específico, busca-se contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos.

A reflexão sobre o objeto de nossa luta, a formação integrada, a educação politécnica e a educação omnilateral tem exemplos históricos no sistema educacional do início da Revolução Russa de 1917, na Revolução Cubana de 1959 e nas lutas pela democratização do ensino no Brasil, nos anos 1980, quando se introduziu o termo educação politécnica no primeiro projeto da LDB e, nos anos 2000, quando se implementou a discussão e tentativas de implantação da formação integrada.

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um *currículo integrado*. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares.

Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana, que

<sup>15</sup> Não obstante toda a mobilização de pesquisadores e entidades, o embate continuou. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de maio de 2012 e Resolução CEB/CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012). Ver a íntegra do documento alternativo em Pacheco (2012) e a discussão detalhada da questão em Ciavatta; Ramos (2012).

<sup>16</sup> O assim chamado, Sistema S, é constituído por instituições que, com base na Constituição Federal (art. 149, inciso III), recebem contribuições de interesse das categorias profissionais ou econômicas, tais como: o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo).

tem no trabalho e na práxis política suas principais formas de intervenção no real. Por isso lutamos!

## REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BISSIO, Beatriz. Cuba 1985. **Cadernos do Terceiro Mundo**, n.81, p.17-48, ago. 1985.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: legislação básica. Brasília: PROEP, 1998.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARTA ao CNE/CEB. **Em defesa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 1º de junho de 2011. (Publicada, posteriormente, em: **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.219-222, jan.-abr. 2012).

CASANOVA, Pablo González. **História contemporânea da América Latina**: Imperialismo e libertação. São Paulo: Edições Vértice, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.). **América Latina**: história de meio século. v.3. Brasília: UnB, 1990.

CASTLES, Stephen; WÜSTENBERG, Wiebke. **La educación del futuro**: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. México: Editorial Nueva Imagen, 1982.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009.

CIAVATTA [FRANCO], Maria A. et al. Parte III. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio da (Coord.). **Politecnia no ensino médio**. Brasília: Cortez/SENEB, 1991. p.97-125.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta, Pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

\_\_\_\_\_. A "era das diretrizes". A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, p.11-38, jan.-abr. 2012b.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: FJN Editora Massangana, 2010.

CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Projeto de Resolução**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. [Brasília: CNE/CEB, 2012.] Mimeografado.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate. **Texto para discussão**. Brasília: MEC/SETEC, ago. 2010. Mimeografado.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio. Revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.9-103.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os homens de negócio e a política educacional do MEC. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, p.12-12, 22 nov. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**: volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**: volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JARA, Oscar. Entrevista. Aluno exemplar: Entrevista com o sociólogo e educador peruano Oscar Jara. **Rede de Informações para o Terceiro Setor**. Disponível em: <[http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=8185&cod\\_canal=41](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8185&cod_canal=41)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

KUENZER, Acácia. A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador. **Cadernos CEDES**, UNICAMP, Campinas, n.20, p.36-48, 1988.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.25, n.72, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 6 abr. 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

\_\_\_\_\_. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. 1 DVD.

MARX, Karl. **O capital** (Crítica da economia política). Livro 1: O processo de produção do capital. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MINISTERIO de la Educación. **Pedagogia**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo e Nación, 1984.

MURILLO, José *et al.* **5 maestros argentinos alfabetizaron en Cuba**. Buenos Aires: Ediciones PERSPIR, 1995.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas da formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.137-151, jan.-abr. 2007.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional e técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho**. São Paulo: Moraes, 1981. (Volume 1: Raízes da educação socialista; Volume 2: Caminhos da educação socialista).

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnica. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.261-273.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey M.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.7-25.

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 18/04/2014





# FILOSOFIA DA PRÁXIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

## *Philosophy of praxis and pedagogical practices of workers education*

RAMOS, Marise<sup>1</sup>

### RESUMO

Este texto se propõe a discutir como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola. Resgatam-se fundamentos da pedagogia histórico-crítica, argumentando-se que o trabalho e a produção são problemas da escola, pois estes expressam os momentos econômicos, sociais e culturais da sociedade no percurso da história. Demonstra-se que a finalidade profissionalizante que se agrega à proposta de formação integrada no Brasil é fruto de circunstâncias adversas do real e se justifica por razões econômicas, sociais e culturais. Porém, os princípios da filosofia da práxis não orientariam uma modalidade ou um tipo de oferta da educação básica ou profissional; antes, são princípios referentes à formação humana e, por isso, se disputa, no plano político, a possibilidade de serem apropriados pela escola. Apresenta-se uma abordagem pedagógica da concepção de Ensino Médio Integrado, vendo que o principal desafio é a relação entre particularidade e totalidade. Conclui-se sobre a pertinência de se tentar resgatar do materialismo histórico-dialético o seu fundamento, qual seja, a compreensão radical das relações sociais, reafirmando-o como o próprio fundamento da educação de trabalhadores.

**Palavras-chave:** Filosofia da práxis; Formação de trabalhadores; Ensino Médio Integrado.

### ABSTRACT

This text is proposed to discuss how the philosophy of praxis orientes philosophical, epistemological and pedagogical an ethical-political project of education of workers in school . Redeem yourself foundations of historical-critical pedagogy, arguing that the work and production are problems at school, because these express the economic, social and cultural moments of the society in the course of history. It is shown that the vocational purpose that is added in the proposed integrated education in Brazil is the result of adverse conditions in the real and justified by economic, social and cultural reasons. But the principles of the philosophy of praxis does not orient one method or type of provision of basic or vocational education, but are rather principles regarding human development so that we disput, at the political level, the possibility of being appropriated by the school. A pedagogical approach to the design of integrated high school is presented, seeing that the main challenge of the integrated training of workers is the relationship between particularity and totality. We conclude on the relevance of trying to rescue the fundaments of historical and dialectical materialism, namely, the radical understanding of social relations, reaffirming it as the very foundation of education of workers.

**Keywords:** Philosophy of praxis; Workers education; Integrated High School.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFF). Especialista em Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz) e de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). E-mail: <ramosmn@gmail.com>.

Como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola? Este é nosso primeiro eixo de reflexão. O primeiro princípio pode ser, de imediato, enunciado: do ponto de vista filosófico, a filosofia da práxis nos leva a compreender o homem como um ser histórico-social, cuja essência não é dada naturalmente nem transcendentalmente, mas é produzida nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, forjando o processo de produção da existência humana. Deste decorrem outros princípios de ordem epistemológica e pedagógica abordados a seguir.

Epistemologicamente, o método histórico-dialético permite apreender as mediações que configuram a realidade, em sua historicidade e suas contradições, possibilitando a apreensão do real como concreto. O real não é fruto das ideias dos homens, o que faria com que se pudesse inventá-lo ou modificá-lo idealisticamente; nem é produzido por determinações externas a ele, o que o tornaria imutável, a despeito das ações humanas. Ao contrário, o pensamento histórico-dialético entende a realidade material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, construídas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência. O real, portanto, é uma construção histórica e social e, assim, pode ser transformado pelos próprios homens, conforme a direção que se pretenda dar à humanidade.

Por fim, a filosofia da práxis nos traz uma referência pedagógica, cuja síntese encontramos na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005). Trata-se de uma pedagogia que tem a categoria modo de produção como fundamento e sentido da educação. Seu pressuposto é que “mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2005, p.2).

Na pedagogia histórico-crítica, a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes com vistas à transformação da sociedade. A vinculação entre interesses populares e educação, assim, é explícita e, por isso, a escolha dos conteúdos e do método dessa pedagogia é orientada pelo interesse da classe dominada. O sentido destes, portanto, é dado pela concepção de realidade que se tem. Sendo esses princípios orientadores da formação de trabalhadores com base na filosofia da práxis, no desenvolvimento deste texto, trataremos de explorá-los teoricamente, chegando a apresentar, ao final, uma proposta de construção curricular que visa ser coerente com tais princípios.

## **1. PRINCÍPIOS E FINALIDADES DA PEDAGOGIA ORIENTADA PELA FILOSOFIA DA PRÁXIS**

A instauração de um processo pedagógico exige sempre que se façam as seguintes perguntas: Ensinar o quê? Por quê? Como? Na verdade, o “Por quê?” antecede as demais perguntas por se referir à própria finalidade da formação. Se os seres humanos são sujeitos histórico-sociais, a finalidade geral da educação seria “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13). De forma específica, a educação, nesse mesmo sentido, visaria proporcionar aos educandos o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência

por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas. É pela síntese dessas finalidades, sob o princípio do trabalho, que se pode configurar uma educação de tipo *omnilateral* e politécnica, ou, como temos definido recentemente, de tipo integrada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior destas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão esta indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo.

Nossa existência, entretanto, se dá em contextos produtivos concretos, também configurados economicamente pelo modo de produção e com características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção. Tais características colocam, para os sujeitos, exigências específicas de domínio técnico-científico, para que se tornem aptos a produzir sua existência mediante a inserção nesses contextos. É nessa perspectiva que o trabalho se torna princípio educativo num segundo sentido, ou seja, na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo em face das necessidades produtivas da sociedade. São essas exigências que se tornam os fundamentos de atividades produtivas, cujo exercício especializado configurou, historicamente, o mundo das profissões

A *omnilateralidade* da formação implica a apreensão do mundo pelos homens por meio dos conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), o que tem sido reconhecido como conhecimentos da formação geral. A politécnica, por sua vez, é materializada a partir do momento em que proporciona aos educandos o acesso a fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, o que permite a realização, de forma mais consciente e autônoma, de suas escolhas profissionais. Aqui está uma diferença entre a formação técnica e a politécnica, já que no primeiro sentido a escolha profissional não só já é determinada previamente, quanto os fundamentos conceituais e técnicos apresentados referem-se não ao conjunto da produção, mas, sim, a um setor específico. Por isso, os conhecimentos selecionados para esse fim são, normalmente, identificados como conteúdos de formação específica de natureza profissionalizante em contraposição aos de formação geral.

Aqui já se apresenta um aparente paradoxo ao defendermos a possibilidade de uma formação profissional politécnica. Referimo-nos ao fato de que a educação politécnica, em sua concepção original, não teria como finalidade a formação profissional. Quando Gramsci atualizou o programa marxiano de educação contrapondo-se à Reforma Gentile, realizada na Itália fascista, ele se opôs a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média

e superior, seja entre estas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, como se pode ver a seguir:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p.118).

Essa escola, unitária, se organizaria pelo princípio do trabalho, mas sem redundar na finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. Para ele,

a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor se a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991, p.123).

E acrescenta:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (GRAMSCI, 1991, p.124).

A finalidade profissionalizante que se agrega na proposta de formação integrada no Brasil é fruto das circunstâncias adversas do real e se faz por, pelo menos, três razões, a saber: a) de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica; b) de caráter social, posto que títulos e diplomas produzem relações de identidade que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea; c) de caráter cultural, pois a dualidade da educação brasileira e a correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade tornam a escola refratária a essa cultura e suas práticas.

Por essas razões, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, desde que condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. É nesses termos que Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam que:

a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.45).

## **2. CONTEÚDOS E MÉTODOS NA PEDAGOGIA ORIENTADA PELA FILOSOFIA DA PRÁXIS**

Tendo refletido sobre o “porquê” e o “para quê” ensinar – princípios e finalidades pedagógicas –, vamos ao “o que” e ao “como” ensinar. Mas, para avançar nesse sentido, um princípio epistemológico deve ser retomado. É o fato de a filosofia da práxis conceber o real como um todo estruturado (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (por não ser imutável nem dado uma vez por todas) e se cria permanentemente (e, por isso, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas).

O processo de conhecimento consiste em apreender tais relações. Estas, quando elaboradas no plano do pensamento, dão origem às teorias e aos conceitos que precisam ser legitimados como socialmente válidos. A partir de então, podem ser generalizados e transmitidos à sociedade com fins práticos, seja na produção de bens materiais e simbólicos; seja na produção de novos conhecimentos. Por essa razão, teorias e conceitos se tornam objetos de ensino: os conhecimentos científicos juntamente com aqueles de ordem ética e estética que conformam o elemento cultural dos grupos sociais.

Porém, teorias, conceitos e fatos isolados são abstrações; são momentos artificialmente separados do todo. Eles só adquirem concreticidade quando inseridos no todo correspondente. Assim, o processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a ele retorna, num movimento de interpelação, interpretação, avaliação e crítica dos fatos. Os conteúdos de ensino são, portanto, conceitos explicativos de fenômenos e relações que constituem a totalidade concreta.

Por isso, a totalidade se torna uma exigência metodológica e a relação entre parte e totalidade se faz pelos seguintes determinantes: (a) a realidade concreta, para ser conhecida, precisa ser cindida: “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo” (KOSIK, 1976, p.48); (b) cada fenômeno estudado pode ser compreendido como momento do todo e, por isto, é um fato histórico; (c) como fato histórico, compreendido como momento do todo, configura-se como mediação.

Apreender os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais dos fenômenos implica, então, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social.

### **3. A RELAÇÃO PARTE-TOTALIDADE E SUJEITO-OBJETO NA FORMAÇÃO INTEGRADA: UM PROBLEMA ADICIONAL**

O desafio principal da proposta pedagógica de formação integrada de trabalhadores é a relação entre particularidade e totalidade. Nesse caso, a particularidade se expressa nos processos produtivos que se constituem no objeto da formação profissional. A totalidade refere-se às relações sociais próprias ao modo de produção capitalista, suas dimensões objetiva e subjetiva. Na dimensão objetiva, por um lado, está a própria estrutura da produção, com seus fundamentos científico-tecnológicos, seus determinantes históricos e culturais e suas implicações político-sociais. Os conhecimentos científicos que organizam o currículo relacionam-se com essa dimensão da produção. Como dimensão subjetiva, por outro, está o processo de apreensão, mobilização e uso desses conhecimentos que estruturam a experiência e o saber do trabalho. A proposta pedagógica da formação de trabalhadores deve articular essas duas dimensões.

A proposta de currículo integrado trata dessa dimensão objetiva, ou seja, da relação social e histórica entre ciência e produção. A seleção e a organização de conteúdos de ensino e de métodos de ensino-aprendizagem ocorrem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.

Essa concepção pressupõe que as disciplinas escolares sejam responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. A interdisciplinaridade, na perspectiva dialética, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isso tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

A proposta trata, ainda, de uma abordagem histórica do conhecimento. Isso porque os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico.

A perspectiva histórica do trabalho pedagógico ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. A dialeticidade, por sua vez, está nas razões que levam a se estudar um determinado processo produtivo, a saber: não exclusivamente pelo seu funcionamento técnico-tecnológico, mas por se buscar captar as relações sociais que nele estão implicadas.

Por isso, nos perguntamos se os processos de produção, como partes de uma realidade mais completa, podem ser tomados como um objeto de estudo para a elaboração de uma proposta curricular integrada, considerando-se suas múltiplas dimensões, dentre as quais a econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos

requeridos para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho, perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como leis gerais que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Por isso, como já afirmamos (RAMOS, 2005), no currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Além da proposta curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Estes devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros. Isso não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada (KOSIK, 1976).

Os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites. A diferença de um currículo dessa natureza daquele em que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente.

#### **4. A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA E O MÉTODO PEDAGÓGICO**

Tendo essas questões como referência, propusemos, em outro texto (RAMOS, 2005), o seguinte movimento no desenho do currículo integrado: problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas (tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.); explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foram problematizadas e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade); situar os conceitos como conhecimentos de formação

geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Saviani (2005) propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. São as seguintes suas etapas: (a) prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social; (b) problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar; (c) instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente; a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor; (d) catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social); (e) prática social.

O movimento, que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), constitui uma orientação tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Em termos esquemáticos, o quadro que se segue expressa o que propomos como momentos de elaboração coletiva da proposta curricular integrada.

Uma última consideração sobre tempos e espaços curriculares cabe ser feita. O instrumento, frequentemente utilizado pela escola para expor tempos e espaços curriculares, é conhecido como grade curricular, na qual, normalmente, se apresentam matérias ou áreas do conhecimento, disciplinas e carga horária semanal. Trata-se de um esquema estático que depõe acerca de algo muito dinâmico: as atividades escolares. Tal esquema nos leva a tomar os tempos curriculares e os espaços curriculares de forma rígida, como frações de horas semanais expressas que o professor terá com a(s) turma(s), em seguida, no horário escolar.

A formulação de situações de aprendizagem em torno de processos de produção gera, necessariamente, o confronto entre o conhecimento científico e os problemas enfrentados pela sociedade. Nessa perspectiva, é impossível pensar no trabalho exclusivamente isolado em disciplinas. Pelo contrário, ao se estabelecer um pacto sobre as situações de aprendizagem que serão trabalhadas num determinado período de formação, os tempos curriculares podem ser planejados em conjunto entre os professores. Vislumbramos o currículo se organizando em torno dos tempos/espaços citados a seguir.



<b>ELABORAÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA</b>	
<b>MOMENTO DA ELABORAÇÃO</b>	<b>RESULTADO DA ELABORAÇÃO</b>
Problematizar o processo de produção em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.	Conjunto de questões que servem tanto à seleção integrada de conteúdos quanto à posterior abordagem didática.
Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foram problematizadas.	Seleção integrada dos conteúdos de ensino.
Localizar as teorias e os conceitos explicitados nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais),	Definição de componentes curriculares
Identificar relações dessas teorias e conceitos com outros do mesmo campo (disciplinaridade).	Complementação da seleção dos conteúdos de ensino visando aos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.
Situar os conceitos como formação geral e específica a fim de identificar complementações necessárias à formação específica.	Complementação da seleção dos conteúdos em termos de exigências da formação geral e da formação específica.
Identificar relações com outros conceitos de campos distintos (interdisciplinaridade).	Indicação de necessidades/atividades interdisciplinares.
Organização dos componentes, sequências, tempos e espaços disciplinares e interdisciplinares.	Proposta curricular contendo: a) componentes curriculares (disciplinas e projetos interdisciplinares); b) sequência curricular, com relação de co e pré-requisitos, se houver; c) distribuição de atividades, tempos e espaços curriculares, considerando: - tempos de problematização (a síntese como ponto de partida); - tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares); - tempos de experimentação (prática produtiva e social); - tempos de orientação (acompanhamento interdisciplinar); - tempos de sistematização (síntese/revisão de problemas, conteúdos e relações); - tempos de consolidação (avaliação formativa).

Tempos de problematização:<sup>2</sup> a síntese como ponto de partida disciplinar ou interdisciplinar; quando os educandos enfrentam os problemas a partir de seus próprios conhecimentos.

Tempos de instrumentalização: ensino de conteúdos disciplinares: o conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da síntese em direção à síntese, isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada.

Tempos de experimentação: momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se tem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos.

Tempos de orientação: tempos de acompanhamento disciplinar e/ou interdisciplinar, individual ou em grupo, quando os estudantes estão com os professores em relação dialógica, sendo estes os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes.

Tempos de sistematização: tempos de síntese e revisão de problemas, conteúdos e relações; estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos; permanecem como relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática. Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber.

Tempos de consolidação: trata-se de momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem.

A sequência desses tempos não é linear, assim como não o é o processo de ensino-aprendizagem, ainda que este possa ser cuidadosamente planejado. Mas as atividades curriculares e os tempos e espaços em que elas ocorrem, se desenvolvem sincrônica e diacronicamente, em face da relação dinâmica entre planejamento, necessidades e oportunidades. Prioridades podem ser conferidas aos respectivos tempos e atividades, sem que, entretanto, isso signifique hierarquizar disciplinas e conteúdos sob o julgamento de seu valor para a formação. Numa proposta que visa à formação integrada dos sujeitos, a relevância de conteúdos, a distinção entre essencial e acessório, se baseia nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientaram a reflexão apresentada neste texto.

---

<sup>2</sup> Em Ramos (2010) discutimos os usos que diversas correntes pedagógicas fazem da proposta da problematização. Uma diferença fundamental da pedagógica histórico-crítica das demais correntes sobre esse aspecto é que, nesta, o objeto a ser problematizado é a prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se propôs a discutir como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola. Partimos do pressuposto filosófico de que o homem é um ser histórico-social e que a produção de conhecimento é um processo de apreensão das mediações que configuram a realidade, em sua historicidade e suas contradições. Encontramos na pedagogia histórico-crítica a referência para a educação escolar coerente com tais pressupostos, na medida em que a formação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes com vistas à transformação da sociedade.

Ter clareza sobre a finalidade e o sentido da educação é fundamental e acompanhamos Dermeval Saviani quando este diz que a finalidade da educação é produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente em sociedade. Sendo assim, a questão do trabalho e da produção é própria da escola, pois estes expressam os momentos econômicos, sociais e culturais da sociedade no percurso da história. Nem por isso, a formação profissional seria uma finalidade precípua da educação escolar básica. Vimos, inclusive, que na formulação geral de Antonio Gramsci, isso seria um paradoxo. A escola básica deveria proporcionar uma educação sólida e desinteressada, de modo que os sujeitos, tendo atingido um grau de maturidade suficiente e se apropriado das informações e de instrumentos intelectuais de análise da realidade, pudessem fazer escolhas acadêmicas e profissionais posteriores.

Argumentamos, porém, que a finalidade profissionalizante que se agrega na proposta de formação integrada no Brasil é fruto de circunstâncias adversas do real e se justifica em razão de as desigualdades econômicas entre as classes dificultarem o adiamento da escolha e do exercício profissional pelos jovens; de a identidade profissional proporcionada por uma formação correspondente contribuir para o enfrentamento dessa desigualdade; e de a formação profissional ser, ainda, o principal meio de entrada da cultura do trabalho na escola, ainda que o seja, hegemonicamente, na sua forma econômica. A integração da educação profissional ao ensino médio, então, contribuiria para se acirrem contradições virtuosas para a classe trabalhadora.

Porém, são os princípios filosóficos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos aqui discutidos que podem orientar um processo de formação humana contra-hegemônico. Sendo assim, não se trata de princípios que orientam uma modalidade ou tipo de oferta da educação básica ou profissional; antes, são princípios referentes à formação humana e, por isso, se disputa, no plano político, a possibilidade de serem apropriados pela escola, com a finalidade de se construir um novo senso comum que rompa com a perspectiva economicista e produtivista da educação. Nesses termos, o Ensino Médio Integrado, aqui discutido com base na filosofia da práxis, não é o mesmo que a forma de oferta da educação profissional integrada ao ensino médio. Admitida essa forma como uma necessidade e uma possibilidade, ele é, antes, uma concepção de formação humana que pode se estruturar no interior da escola por mediações pedagógicas próprias.

Por essa razão, detivemo-nos na abordagem pedagógica da concepção de Ensino Médio Integrado, vendo que o principal desafio da formação integrada de trabalhadores é a relação entre particularidade e totalidade. A particularidade se expressa nos processos de produção modernos, enquanto a totalidade está no conjunto das relações sociais do modo de produção capitalista, em suas dimensões objetiva e subjetiva. A proposta pedagógica da formação de trabalhadores deve articular essas dimensões da vida social no desenvolvimento curricular.

Referenciados na pedagogia histórico-crítica e no método correspondente propostos por Dermeval Saviani, tentamos articular com esse pensamento um processo de elaboração coletiva do currículo e a organização de tempos curriculares. Entendemos que as situações de ensino-aprendizagem em torno de processos de produção geram, necessariamente, o confronto entre o conhecimento científico, práticas culturais e problemas enfrentados pela sociedade.

O que foi aqui exposto não são formulações objetivas ou pragmáticas. Por isso, o valor dessas reflexões pode estar no fato de se tentar resgatar do materialismo histórico-dialético o seu fundamento, qual seja, a compreensão radical das relações sociais, reafirmando-o como o próprio fundamento da educação de trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez; EPSJV/Fiocruz, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez; EPSJV/Fiocruz, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EdUFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

**Data da submissão:** 05/03/2014

**Data da aprovação:** 19/04/2014

# EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: QUE RELAÇÃO É ESSA?<sup>1</sup>

## *Education and development: what is this relationship?*

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta elementos para discussão sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico com foco na Amazônia brasileira que, apesar de suas potencialidades de recursos de toda ordem, importantes na conformação que o Brasil tem hoje no concerto das nações, ainda não ocupa posição condizente com sua estatura, que é tratada de forma desigual, em que grande parte de sua população vive em situação de extrema pobreza e para a qual as políticas públicas ainda são incipientes não antecipatórias e mal direcionadas, particularmente, por não serem priorizadas nem consideradas suas especificidades. Não estamos com isso defendendo o regionalismo, mas algumas diferenças no formato das políticas como ponto de partida precisam ser pautadas, especialmente porque congrega populações diversificadas formadas por indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outras.

**Palavras-chave:** Educação e desenvolvimento; Amazônia; Desigualdades.

### ABSTRACT

This article presents elements for discussion on the role of education in economic development focusing process in the Brazilian Amazon that despite its potential for resources of all kinds, important in shaping that Brazil has today in the concert of nations, still no position befitting his stature, which is treated unequally, where much of the population live in extreme poverty and for which public policies are still incipient and not anticipatory misdirected, particularly since they are not prioritized nor considered their specificities. We're not advocating that regionalism, but some differences in the format of policies as a starting point need to be guided, especially since unites diverse populations formed by Indians, Maroons, riparian, among others.

**Keywords:** Education and Development; Amazon; Inequalities.

---

<sup>1</sup> Parte do conteúdo deste texto foi discutida e publicada na **Revista UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v.11, n.1, p.59-67, jun. 2010.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. E-mail: <tefam@ufpa.br>.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta elementos para discussão sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico com foco na Amazônia brasileira que, apesar de suas potencialidades de recursos de toda ordem, importantes na conformação que o Brasil tem hoje no concerto das nações, ainda não ocupa posição condizente com sua estatura, que é tratada de forma desigual, em que grande parte de sua população vive em situação de extrema pobreza e para a qual as políticas públicas ainda são incipientes não antecipatórias e mal direcionadas, particularmente, por não serem priorizadas nem consideradas suas especificidades. Não estamos com isso defendemos o regionalismo, mas algumas diferenças no formato das políticas como ponto de partida precisam ser pautadas, especialmente porque congrega uma população diversificada, formada por indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outras.

Vamos iniciar dizendo que nos compete, no mínimo, tentar desvelar a realidade, desconstruindo-a em suas bases de sustentação, em direção a mudanças, daí continuarmos a enfocar uma questão já amplamente disseminada nos meios acadêmicos e públicos, que é o da hegemonia do mercado e de seus “valores” (lucro, competição, resultados), estes últimos, hoje, estão mais sutilmente sendo subjetivizados, naturalizando-se no sentido de que cada um deva se responsabilizar e correr atrás do seu sucesso, a qualquer custo, com “criatividade” e capacidade “empreendedora”, centralizada numa aposta no individualismo. Quem não detém tais “qualidades”, o que lhe resta?

Tal posição está afinada com um modelo de desenvolvimento econômico excludente desde os anos sessenta até os nossos dias, que, sob o manto da ideologia<sup>3</sup> do individualismo libertário, assume uma feição hegemônica, sobre todas as formas, compatível com o livre-mercado, como diz Hobsbawm (2000), no qual a competitividade é fator de progresso individual e social. O desenvolvimento brasileiro e o da Amazônia são partes desse contexto, ainda que acenando com outras perspectivas, ao incluir políticas ditas de distribuição de renda, a questão ambiental, etc.

É um desenvolvimento que privilegia o capital, em nome de um progresso que deixa de lado uma massa de miseráveis (12 milhões vivem em absoluta miséria), num País que ocupa lugar de destaque no *ranking* das economias mundiais, já no quadro do G20, (6ª posição em 2011) considerando-se os indicadores tradicionalmente utilizados para medir o grau de desenvolvimento, como: i) como crescimento do produto interno bruto (PIB) e da renda “per capita”; ii) a elevação das taxas de produtividade; iii) o aumento da capacidade energética; iv) incremento à industrialização, às comunicações, à produção agrícola, o agronegócio; v) elevação dos índices de educação como investimento (aumento das taxas de escolarização básica), dentre outros.

Observa-se a existência de um descompasso entre os índices econômicos e a situação social do Brasil, uma vez que hoje o País é a sexta maior economia mundial

---

<sup>3</sup> Entendida como mascaramento da realidade, ocultamento do caráter contraditório da essência (MARX; ENGELS, 1982).

e não conseguiu nem ao menos diminuir consideravelmente o analfabetismo, o subletismo, nem melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, nem propiciar saneamento básico, habitação e justiça social para a maioria da população, conforme se observará nas análises, ao longo deste texto.

Nos anos 1990, outros indicadores foram incluídos, para medir o processo de desenvolvimento, como aqueles referentes à questão da sustentabilidade, organizados nos temas atmosfera, terra, água doce, mares e áreas costeiras, biodiversidade e saneamento, índices de desenvolvimento humano, justiça social e outros. Pode-se evidenciar que, mesmo dentro do quadro capitalista, a situação de desigualdades regionais ainda continua, especialmente, porque a Amazônia permanece exportadora de matérias-primas, pois não consegue criar condições de agregação de valor a suas riquezas.

Para Hobsbawm (1995), a ideologia do progresso dominante tinha como certo que o crescente domínio da natureza pelo homem era a medida mesma do avanço da humanidade. A industrialização foi cega às consequências ecológicas, dizia-se que “onde tem lama, tem grana” (poluição quer dizer dinheiro, isso era convincente para construtores de estradas e incorporadores imobiliários) (HOBSBAWM, 1995, p.257). Apesar da superação, em tese, desse discurso, a situação amazônica avança em perspectivas sombrias, com a implementação, por exemplo, de grandes projetos como a Hidrelétrica de Belo Monte, em Altamira, no Pará, a expansão das fronteiras minerais e agrícolas - agronegócio.

## 1. O PONTO DE PARTIDA – A DINÂMICA DO CAPITAL

Para entendermos o processo de desenvolvimento e sua relação com a educação, necessitamos mergulhar no processo histórico (aqui entendido, Marxianamente, como dialética do real) do sistema capitalista e sua dinâmica, direção que nos leva a considerar como fase inicial do capitalismo o momento de subordinação direta do trabalhador ao capital, em que o artesão se transformou em assalariado, passando a vender sua força de trabalho (FT). Observe-se que nem sempre o trabalho socialmente necessário para produzir determinada mercadoria é incorporado na mesma proporção. Portanto, a FT passa a ser uma mercadoria, esta como produtora de riquezas, onde reside seu valor.

Para Marx (1983. p.141):

O tempo de trabalho necessário à produção da FT corresponde, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de sobrevivência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor.

Além do que:

a força de trabalho nem sempre foi uma *mercadoria*. O trabalho nem sempre foi trabalho assalariado, isto é, trabalho livre. O *escravo* não vendia sua força de trabalho ao possuidor de escravos, assim como o boi não vende produto de seu trabalho ao camponês. O *escravo* é vendido, com sua força de trabalho, de uma vez para sempre, a seu proprietário. É uma mercadoria que pode passar das mãos de um proprietário

para as de outro. Ele mesmo é uma mercadoria, mas sua força de trabalho não é sua mercadoria [...]. O servo pertence à terra e entrega aos proprietários frutos da terra. O operário livre, pelo contrário, vende a si mesmo, pedaço a pedaço. [...] O operário não pertence nem a um proprietário nem à terra, mas 8, 10, 12, 15 horas de sua vida diária pertencem a quem as compra (MARX, [1849] 2006).

Num esforço de desvelar os meandros do nexo entre educação e desenvolvimento, torna-se imprescindível buscarmos compreender o político-econômico na totalidade das relações capitalistas de produção. Em tal perspectiva, Marx (1983, p.36) pode nos ajudar na análise, quando afirma que:

A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade.

Tudo que o homem faz e pensa está articulado com sua atividade material – seu trabalho, da forma como realiza tal produção, pois *o ser dos homens é o seu processo de vida real*. Ora, como na sociedade capitalista tal produção se efetiva numa relação antagônica de apropriação e de expropriação, de desigualdades e de dominação, donde as relações sociais derivadas desse processo são relações de força, relações de poder e isso funciona dentro do próprio País e dele para fora no intercâmbio material dos homens. “[...] Mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (MARX, 1983, p.37).

Assim, historicamente os homens produzem a partir de determinadas condições concretas e daí considerarmos importante apresentarmos uma discussão sobre a noção de desenvolvimento, porque existem várias possibilidades de conceituações, dependendo de interesses de conjunturas políticas. Destacaremos basicamente duas correntes que se contrapõem: a primeira compreende-o como sendo crescimento, própria da tradição clássica dos economistas como Adam Smith, que acreditava na força da *mão invisível do mercado*; e a segunda numa perspectiva crítica segundo a qual, embora o crescimento seja uma condição necessária, não é bastante para que ocorra o desenvolvimento que deve ser caracterizado por efetivas mudanças econômicas, políticas e, sobretudo, humanas e sociais (educação, saúde, trabalho, habitação, transporte, alimentação, saneamento básico), no sentido mais qualitativo.

Segundo um dos teóricos do anticomunismo e do projeto “Aliança para o Progresso”,<sup>4</sup> do governo Kennedy dos anos sessenta, Rostow (1979, p.25), em sentido amplo, o desenvolvimento é:

<sup>4</sup> Originada do tempo da Guerra Fria, com a disputa por hegemonia entre Estados Unidos (capitalismo) e União Soviética (socialismo) como política de ajuda à América Latina, após a experiência da Revolução vitoriosa de Cuba (1959), que fica em frente aos EE.UU. Traduzido na forma de Plano de cooperação decenal dos anos 60 do governo J. F. Kennedy (1961-1963), objetivando, dentre outros, estimular o desenvolvimento econômico, social, político. Atuava mais claramente nas áreas sociais como a educação, como programa de doação de alimentos, roupas e outros para a população pobre. As escolas serviam na merenda escolar leite americano e a margarina, por exemplo. O mobilizador das ações era a *United States Agency for International Development (USAID)*, criado especialmente para operacionalizar a cooperação. A Aliança para o Progresso possuía um Plano Decenal de Educação e outros programas que eram conhecidos à época como acordos MEC-USAID.



um processo deliberado de mudança social, que tem como finalidade a igualação das oportunidades sociais, políticas e econômicas, tanto no plano nacional como em relação a outras sociedades que possuem padrões de bem-estar material mais elevados.

Mas, podemos dizer que o primeiro a teorizar na modernidade sobre desenvolvimento econômico foi o economista escocês Adam Smith, em 1776, formulando uma teoria em que defendia a tese de que era possível se passar aceleradamente de uma economia agrícola para uma economia avançada industrial, presidido pelo *laissez-faire*, *laissez-passer*, em que cada sociedade pode chegar ao pleno desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, ao bem-estar social, com a liberdade dos indivíduos para agir, sem a intervenção do Estado na economia, sem regulamentação direta, que é o princípio básico do liberalismo.

Para Bresser Pereira (1975), não faz sentido se falar em desenvolvimento econômico ou social ou político, pois inexistem de forma dividida por setores, pois, para ele, o desenvolvimento é um processo de transformação econômica, política e social e que dele derivam, automaticamente, melhores condições de vida da população.

Tal modelo de desenvolvimento econômico perde força e/ou assume nova conformação, no final do século XIX e início do século XX. Segundo Behring e Boschetti (2011), tivemos o enfraquecimento do Estado Liberal, em virtude especialmente do movimento operário de luta por melhores condições de trabalho, a concentração e monopolização do capital também concorreram para demolição dos princípios liberais, mas o seu verdadeiro *debacle* derivou da crise que redundou na queda da bolsa de Nova York em 1929.

Para localizar a discussão, retomemos às ideias de desenvolvimento de John Maynard Keynes, criador da teoria da superação da livre-concorrência pela intervenção do Estado, para superação de uma crise (Grande Depressão de 1929), que se baseiam na relação entre poupança e investimento. Sua tese central parte do pressuposto de que o nível de equilíbrio da renda deveria ficar sempre abaixo do “pleno emprego” (procura de trabalho igual à oferta próxima futura), desde que o volume de renda fosse sempre superior ao volume investido, visava prioritariamente ao combate do desemprego (KEYNES, 1964).

Keynes defendia que, se deixasse a economia capitalista ao sabor da liberdade do mercado, da livre concorrência como era preconizado pelos economistas clássicos, como Adam Smith, o sistema ficaria em constante e alto desemprego, como se verificou na Grande Depressão de 1929, daí sua tese da necessidade de intervenção organizada do Estado, sem o qual o sistema capitalista não se expande. Nesse último ponto, consideramos pelas evidências que ele estava certo. Isso só pode se dar pela via do planejamento. Esse raciocínio está presente nos Planos de Desenvolvimento brasileiro dos anos 80.

Portanto, das teorias Keynesianas deriva a tese da necessidade de intervenção do Estado na economia capitalista, porque, ao contrário de que pregavam os economistas clássicos, como Adam Smith, a “mão invisível do mercado” não consegue superar as crises estruturais do sistema, como aconteceu em 1929, com o *crash* da Bolsa de Nova York, que afetou o mundo do capital como um todo. Mas a crise dos anos 2000 foi mais violenta e global.

Entendemos que os indicadores utilizados, ainda hoje, para medir o grau de desenvolvimento, em grande parte, são incipientes, insuficientes e questionáveis para se aplicar a cada realidade, qual seja do desenvolvimento centrado na qualidade de vida (trabalho digno, habitação, alimentação, educação, saúde, lazer e meio ambiente garantido a todos, compatíveis com o “devir” humano) (MONTEIRO, 1986), pois dentro de uma concepção funcionalista significa crescimento econômico, no qual as áreas sociais entram como decorrência do incremento produtivo. Isso é uma falácia para a classe que vive de salário!

Novo modelo de desenvolvimento vem se construindo no Brasil, a partir do final dos anos oitenta, de acordo com orientações de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros), devidamente compactuados pelas elites locais, em nome de uma modernização indispensável para colocar o Brasil em nível de competitividade num mercado globalizado, conhecido como o neoliberalismo, que utiliza como uma de suas estratégias fundamentais a redução dos gastos do Estado com a reprodução da força de trabalho (menos Estado): i) solapando as conquistas alcançadas pelos trabalhadores nos setores sociais; ii) neutralizando ou mesmo cerceando o poder corporativo e político dos sindicatos; iii) abrindo espaços para a incorporação de nossos atores na realização das políticas sociais: organizações sociais, organizações não governamentais, fundações de direito privado, dentre outros, criando, com isso, uma esfera denominada de pública não estatal, em que cabem as parcerias, os contratos de gestão, dentre outros.

Pode-se dizer que a preocupação central com a elevação dos indicadores secundariza a melhoria das condições de vida da população, com efetiva melhoria de índices educacionais, sanitários, de habitação, incluindo justiça social, dentre outros, embora existam Países da Europa e o Canadá que tiveram desenvolvimento combinado com avanço dessas condições sociais, com o Estado do Bem-Estar Social, pós-Segunda Guerra Mundial, em que foram ampliados os direitos e melhorou a qualidade de vida – “na fase de ouro do capitalismo” (HOBBSAWM, 1995) – sem, contudo, modificar os princípios fundantes do desenvolvimento capitalista, pois este se espalha de forma diferenciada entre os países, dentro deles e até no interior de ramos da produção, quando se tem a hegemonia do capital financeiro, em detrimento do capital industrial ou agrícola.

Para articular Desenvolvimento com a Educação, faz-se mister situar a noção de desenvolvimento e de educação e o papel do Estado brasileiro nessa relação, com foco na Amazônia; e nosso papel na construção de projeto centrado na busca de novas alternativas para as profundas desigualdades regionais. A noção de desenvolvimento na perspectiva assumida pelo Brasil vem do pós-Segunda Grande Guerra Mundial como ideia civilizatória – modernização do mundo advinda das potências europeias e dos Estados Unidos. A educação parece não ser condição para o desenvolvimento aqui analisado, embora alguma formação mais instrumental seja necessária para as determinações de um projeto político de desenvolvimento econômico.

Defendemos uma outra concepção de educação na perspectiva da emancipação social, em conformação com trabalho como princípio educativo. Marx (1983 p.60) a compreende como uma combinação que envolve:

1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares e 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico, de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Seria preciso uma escola unitária que ligasse instrução intelectual e trabalho produtivo, possibilitando assim a relação entre trabalho e educação na formação de homens em todas suas potencialidades. Objetivaria eliminar o hiato entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e, conseqüente separação entre concepção e execução, para a garantia do entendimento do processo produtivo em sua totalidade. Mesmo compreendendo que Marx & Engels se reportaram a uma sociedade que não mais existe, reafirmamos esta escola para todos, que seja intelectual, física e tecnológica (teórica e prática), para o desenvolvimento integral da personalidade.

## **2. A EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**

Observe-se que, na idade moderna, o economista clássico escocês Adam Smith compreendeu o poder devastador do capital, oriundo da divisão do trabalho e defendeu a necessidade de um ensino popular estatal, como investimento importante, afirmando a utilidade da educação, ainda que em doses pequenas, para evitar a degeneração completa do povo em geral (SMITH, 1985). Ele afirmava que um homem que ficasse sua vida inteira fazendo a mesma operação simples se transformaria num estúpido.

Entretanto, a educação só passou a ser articulada ao desenvolvimento, em 1978, com a tese de Theodore Schultz – “Valor econômico da educação” – sobre a Teoria do Capital Humano, segundo a qual o capital humano, representado pela instrução, pela saúde, pelo treinamento prático, seria capaz de provocar desenvolvimento econômico, porque são investimentos e, como tal, são passíveis de gerar taxa de retorno apreciável pelo aumento da produtividade do trabalhador e conseqüente melhoria de vida, em que a Escola passou a ser vista como lócus prioritário de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, dentro de uma visão pragmática tecnicista, instrumental.

Considerando tal concepção, a educação passou a ser um grande fator para o desenvolvimento, por representar um capital importante para o aumento da produtividade do trabalho; quando este for qualificado por meio da educação funciona como fator econômico, o que se configurou como uma Teoria do Desenvolvimento nos anos sessenta e que, desde os anos 2000, vem sendo revitalizada com novas roupagens, a partir da disseminação de novas categorias, como “empregabilidade” (capacidade individual de inserção e permanência no mercado de trabalho), “competências” (determinadas capacidades a serem absorvidas pelo indivíduo para desenvolver alguma ação), “flexibilidade” (trabalhador adaptável às mudanças inovativas do mercado), “empreendedorismo” (capacidade para criar oportunidades e formas de gerar rendimentos) e muitas outras para superar a crise estrutural do capital em atenção às recomendações de organismos internacionais.

O desenvolvimento econômico desde sua origem é visto como indício de progresso social. Não é bem assim do ponto de vista da classe trabalhadora e de grande parte da sociedade brasileira que vive em condições de abandono, sem educação, sem saúde e saneamento básico, sem habitação, que sobrevive criando as mais variadas estratégias. Em 2009, 59% dos domicílios brasileiros são atendidos pelos serviços de rede coletora ou por fossa séptica liga à rede coletora, enquanto na região Norte apenas 13,5% dos domicílios se encontram nessa situação (IBGE, 2010).

Marx *et al.* (1998, p.12) já demonstravam o poder e a força de dominação do capital, em seu processo civilizatório, quando dizem:

Com a rápida melhora dos instrumentos de produção e das comunicações, a burguesia logra integrar na civilização até os povos mais bárbaros. [...] Sob a ameaça da ruína, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção; força-as a introduzir a assim chamada civilização [...] ela cria um mundo à sua imagem e semelhança.

O modelo de desenvolvimento imposto ao Brasil, por diferentes mecanismos e estratégias, como a “Aliança para o Progresso”, os acordos MEC-USAID<sup>5</sup> e tantos outros, aparece com o objetivo histórico de imposição civilizatória, numa determinada visão de mundo, afinada com o projeto político do capital, representado pelos Estados Unidos da América, na busca de sua hegemonia. Processo de civilização, de progresso como negação das culturas tradicionais, das especificidades de cada formação social, ignorando-se a rica cultura dos povos indígenas, muitas mais antigas do que as da Europa e dos EE.UU., que impôs seu modelo de civilização sobre as outras. É como se não tivéssemos cultura, como afirmam no senso comum os europeus, nós tivéssemos natureza apenas, sem história, porque a dos povos escravizados e colonizados à força não conta.

Observamos que a educação brasileira reproduz uma visão de mundo em que somos subordinados e dependentes, até mesmo pelas deficiências de seu próprio povo, é toda uma ideologia sobre nossas cabeças. Nossos parâmetros de moderno, avançado são dos países hegemônicos do capitalismo. Isto se torna mais agudo porque grande parte da população ainda não consegue escolarizar-se com qualidade, com o desenvolvimento de capacidade para interpretar o mundo e desvelar a realidade. Não que a educação tenha o poder de mudar a realidade, mas sem ela também pouco se transformará. Nesse sentido, são criados conceitos como países em desenvolvimento, economias emergentes, neodesenvolvimentismo e outras tantas designações para demonstrar isto.

Entendemos que qualquer Nação que queira se impor no mundo tem a educação como um de seus pilares fundamentais, mas não apenas na retórica, como acontece no Brasil, em que ela é defendida em todos os *loci* de poder, mas nunca se converteu numa prioridade real, traduzida em escola de qualidade, com professores bem pagos e satisfeitos, com instalações físicas adequadas, dotadas de bibliotecas, de equipamentos eletrônicos, com democratização das relações de poder, dentre outros.

---

<sup>5</sup> Acordos firmados, em 23.06.1965, entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura do Brasil) e a USAID (*United States Agency for International Development*), órgão do governo dos Estados Unidos da América, para desenvolver o setor educacional, em todos os níveis, em plena ditadura brasileira, para orientar a educação em todos os níveis, com destaque para a superior.

Apesar de a educação ter sido incorporada ao projeto de desenvolvimento como um fator importante (capital humano), desde os anos sessenta, jamais foi prioridade, e o Brasil está tão atrasado na educação que não conseguiu superar problemas típicos do século XIX, como o analfabetismo, nem a educação básica, que é a mínima, não se concretizou. O que decorre da estrutura de poder da sociedade, pois não nos faltam recursos financeiros para aplicar na educação, falta é vontade política de priorizá-la efetivamente e não apenas no discurso, ainda que dentro do sistema capital.

A educação é um dos instrumentos para transformação, sem descolar-se do trabalho, como princípio educativo. E por que o Brasil não resolve seus problemas educacionais? Porque as elites dirigentes não têm interesse em mudar a realidade que as favorece, porque, quando as pessoas souberem ler, souberem pensar e decifrar o mundo em que vivem, a realidade poderia mudar noutra direção, haveria possibilidades reais de construção da emancipação social do homem como ser genérico integral, possuidor de uma potencialidade verdadeiramente humana, enquanto homem não alienado (MARX; ENGELS, 1982), e ficaria bem mais difícil a dominação.

Marx e Engels (1982, p.126), ao criticarem as Teses de Feuerbach, dizem que:

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado.

Educação básica é indispensável, mas não podemos ficar apenas nela, que é mínima. As elites dirigentes clamam por mais educação, no discurso, mas quando muito é por apenas uma educação instrumental, que prepare minimamente seus trabalhadores para continuarem a ser explorados, porque outra educação para a elite, esta dela se incumbem.

Para Frigotto (2013, s/p): “Como a escola e os processos formativos não são apêndices da sociedade, mas parte constituída e constituinte dela, a desigualdade social se reflete na desigualdade educacional.”

O Estado não resolve os problemas educacionais porque a educação não é prioritária, como já afirmamos, particularmente na região amazônica, onde a situação de carências se intensifica. Temos recursos e meios para fazer uma educação pública de qualidade, no entanto, o que se vê é o crescimento cada vez maior dos empreendimentos educacionais privados e o governo incentivando-os por meio de subsídios e outras ajudas, especialmente a partir de 1995, com a reforma do Estado, incentivada pelos organismos internacionais.

Contudo, temos conquistado alguns avanços, nos últimos anos, como a quase universalização do ensino fundamental (um pouco mais de 95% de atendimento na faixa etária de 6 a 14 anos), a expansão das universidades públicas e a criação de programas de financiamento das escolas públicas, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e, ao mesmo tempo, a criação de programas de benefícios para as instituições privadas, em nome dos estudantes pobres, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de

Financiamento Estudantil (FIES), dentre outros, que tem beneficiado estudantes pobres no acesso ao ensino superior.

O Estado, especialmente a partir do Governo do Presidente Lula (2003), em seu projeto desenvolvimentista, implementou diferentes políticas educacionais, como o Sistema de Cotas para estudantes de escolas públicas, para negros, para índios, uma variedade ampla de programas de auxílio direto às escolas, às famílias de baixa renda, dentre outros, sem no entanto mudar a estrutura e organização da educação, sem considerar a importância de boas condições físicas e valorizar seu quadro de profissionais da educação, por meio de políticas efetivas de melhorias gerais de trabalho. O que se tem hoje é a intensificação e precarização do trabalho docente, por exemplo, ainda que na educação básica pública tenha havido alguma elevação de salário como conquista advinda de muita luta.

É inegável que houve uma melhora na situação social do País, mas a educação de forma geral não avançou, pois a escola básica continua muito ruim, seja pública ou privada. Nossa tese é de o que faz a diferença para o “sucesso” dos alunos das escolas privadas consideradas de melhor qualidade é o universo cultural desses alunos, que tem acesso a bons livros, a viagens, a lazer, a professores particulares de diferentes disciplinas e isso reforça suas formações.

Tais políticas públicas são necessárias, pois grande parte dos países desenvolvidos, sobretudo os europeus, não conseguiu acabar de vez com o Estado do Bem-Estar Social, pois “os governos precisam ter uma política econômica que não prejudique a criação de riqueza pelo setor privado e, ao mesmo tempo, precisam satisfazer as demandas sociais de suas populações” (HOBSBAWM, 2000, p.94).

Como vimos, o desenvolvimento predominantemente adotado no Brasil tem a ver com um padrão de intervenção do Estado, que entrou em crise nos anos setenta no mundo em decorrência da crise do capital. O Brasil não teve Estado de Bem-Estar Social, mas executou políticas de intervenção mais universalistas, que tanto beneficiavam os trabalhadores como os empreendimentos privados, por meio de um planejamento centralizado, derivadas da própria necessidade do capital. A crise do modelo interventor só chegou no final dos anos oitenta.

Mais sistematicamente, a partir do governo de Collor de Mello/Itamar Franco (1991-1994) no Brasil, deixa-se tal regulação planejada do Estado para novas configurações de política econômica, com retorno ao “livre-mercado” desregulado. A partir de uma retórica de antiEstado ou menos Estado, que se expressou concretamente no Plano Diretor de Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, (PEREIRA, 1998) que defendia a necessidade de uma mudança radical nas formas de administrar a coisa pública, para superar a burocracia, a ineficiência, a improdutividade.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) conseguiu implementar a gestão gerencial que tem como pressuposto central a busca de resultados, por meio de avaliações sistemáticas, com ênfase na qualidade total, e que tem como características o trabalho em equipe, a cooperação, a segurança, saber enfrentar desafios, a criatividade, a procura por inovações, dentre outras. No seu primeiro mandato (1995-1998), FHC (ex-Social-Democrata) privatizou tudo que pôde, em nome da eficiência, produtividade, qualidade e agilidade nos serviços, entregando

para a iniciativa privada setores estratégicos como: energia elétrica, água, telecomunicações, minérios, dentre outros. Já no segundo mandato (1999-2002), atuou mais com o denominado Terceiro Setor, com o público não estatal, com os contratos de gestão e as parcerias público-privadas (PPPs) com empresas privadas ou com organizações sociais que o governo Lula da Silva deu continuidade, ao lado de outras políticas ditas proativas, afirmativas que servem às classes populares, etc.

Segundo Oliveira (2009), o presidente FHC justificou sua mudança ideológica na condução do País (de defensor da social-democracia) afirmando que não seria possível governar com política mais avançada reformista, devido à base de sustentação da estrutura social ser conservadora, e que não haveria condições concretas de avanços programáticos mais radicais, daí a necessidade de um “pragmatismo permanente”, continuado por Lula da Silva, em nome da governabilidade.

Como vimos, a partir dos anos oitenta, tem-se um outro formato de desenvolvimento, de diminuição do papel do Estado e discurso participacionista, de maior papel da sociedade civil na implementação de políticas públicas, em nome de um projeto democrático, a partir do que outras ideias se fizeram sentir no posicionamento das elites dirigentes do País, decorrentes de novas orientações de política econômica advindas dos organismos multilaterais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), para dar resposta à crise estrutural do capital desencadeada desde 1970.

Acrescente-se a isso que os países, como o Brasil, que optaram pela industrialização, propiciaram uma acumulação mais voltada para a exportação e para a expansão do consumo, sustentadas em processos de superexploração do trabalho, gerando estruturas de profundas e intensas desigualdades (SADER, 2009).

É evidente que a Amazônia se integrou ao Brasil, com a construção de estradas para o transporte rodoviário. Criou-se um sistema de telecomunicações, de produção e distribuição de energia elétrica, dentre outros, mas não de forma simétrica, como exigência do próprio processo de acumulação de capital.

A Amazônia brasileira ocupa cerca de 60% do território brasileiro, numa área correspondente a 8.511.965 km<sup>2</sup>, dotada de um manancial de riquezas naturais, com uma floresta de quase 3 milhões de km<sup>2</sup>, com enorme potencial natural, que está sendo gradativamente dizimada a partir das políticas de desenvolvimento regional dos anos sessenta, intensificada nos anos noventa. A região é detentora da maior bacia hidrográfica do mundo (áreas drenadas pelo rio Amazonas e seus afluentes). Detém uma riqueza diversificada de povos indígenas, caboclos, camponeses, quilombolas e ribeirinhos, quase sempre desconsiderados na formulação e implementação das políticas de desenvolvimento.

Os Planos de Desenvolvimento preconizam que, com o crescimento e a expansão da acumulação, criar-se-ão postos de trabalho, novas formas de desfrutar dos benefícios e das vantagens do “progresso” e, conseqüentemente, de modo a permitir que os cidadãos gozem de melhores padrões de vida. Essa é base do desenvolvimento brasileiro: crescendo o capital, elevam-se todos os padrões sociais, daí a opção pela industrialização como motor propulsor do desenvolvimento nacional, aliás, bastante

perverso para a classe trabalhadora, com sua forte exploração. Nessa lógica, pode-se enquadrar a política de desenvolvimento regional desde os anos sessenta com a Lei de Incentivos Fiscais, os programas de integração nacional, o estímulo à instalação de grandes projetos, dentre outros (MONTEIRO, 1986). O governo Dilma Rousseff se apresenta com uma nova perspectiva de desenvolvimento em continuidade ao governo Lula e que adiante trataremos.

Especificamente na educação, a situação é muito precária, pois temos: (i) falta de escolas, particularmente de ensino médio e de formação profissional; (ii) um quantitativo considerável de professores leigos; (iii) índices elevados (10,6%) de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais, enquanto no Brasil a taxa ficou em 9,7%; (iv) a taxa de analfabetos funcionais representados por aqueles com menos de 4 anos de estudos completos ficou em torno de 20,3%, em geral, e, na região Amazônica, esse índice atinge 23,1% (IBGE, 2010); (v) as escolas da região estão entre as piores do Brasil, especialmente na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 e na avaliação do mesmo ano do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Amazônia detém os piores desempenhos (média 3,3), com taxas que variam entre 2,8 e 3,6, sendo o Pará com 2,8 (o pior do Brasil), Amapá 3,1, Amazonas com 3,3, Acre 3,4, Roraima 3,6 e o Brasil ficou muito mal, com índice médio de 3,6. Para que serve o desenvolvimento econômico conseguido senão para melhorar a vida de seus habitantes?

O número médio de anos de estudo no Brasil ainda é baixíssimo (7,3 e na região (6,8 anos, está próximo à média brasileira), se compararmos a países da América Latina, como Chile, cujos índices estão em torno de 10 anos (população de 15 a 24 anos).

Importa ressaltar que esses dados brasileiros se referem à população como um todo, porque se formos considerar o campo (florestas, rios), os índices de redução se agravam, já que as condições de desigualdades são grandes para os jovens.

O perverso quadro educacional aponta para além da situação da educação na Amazônia, indo para o socioeconômico, cultural e político. Porque quem frequenta a escola pública é o pobre, com famílias de baixo rendimento mensal, com pais com níveis muito baixos de escolaridade, moradores de periferias, com pouca ou nenhuma condição para ajudar seus filhos em tarefas escolares, que vivem num universo de privações.

As desigualdades regionais não diminuíram nem demonstram uma tendência para tal, embora os governantes de modo geral sempre se manifestem em defesa da integração da região melhorando suas condições sociais de inserção no mundo do capital, porque economicamente a Amazônia já responde por um significativo percentual (5%) na conformação do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil. Para Marx e Engels (1982, p.28):

As relações entre umas nações e outras dependem do estado de desenvolvimento em que se encontra cada uma delas no que concerne às forças produtivas, à divisão do trabalho e ao intercâmbio interno. Tal princípio é em geral reconhecido. Entretanto, também toda a estrutura interna desta mesma nação depende do grau de desenvolvimento de sua produção e de seu intercâmbio interno e externo.



Assim, as desigualdades regionais são parte de um processo macro em que uns enriquecem para outros empobrecerem, como inerente ao desenvolvimento capitalista. O que, entretanto, não significa que aceitemos a isso como algo imutável e, nesse sentido, não teríamos motivos para continuar na luta pela mudança. A realidade nos aponta que, mesmo nas condições capitalistas, a situação pode ser diferente, desde que consigamos alargar nossos direitos de cidadania, exigindo que o Estado estabeleça políticas que nos favoreça. Ainda lutamos pelos benefícios do bem-estar social!

O ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a atual Presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff, fizeram discursos em que ressaltaram a importância da região para o Brasil, tecendo alguma crítica aos governos anteriores que pouco fizeram em evento com os governadores do Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Roraima, Rondônia, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão (Amazônia Legal), no qual foi assinado um documento intitulado “Compromisso pela Diminuição das Desigualdades Regionais”, com ações cooperadas entre as diversas esferas de governo para, dentre outras metas: i) redução do analfabetismo; ii) diminuição da mortalidade infantil; iii) fortalecimento econômico no meio rural da região e iv) erradicação do sub-registro civil de nascimento (DIÁRIO DO PARÁ, 28.04.2009). O Presidente Lula da Silva (2003-2010) fala em um novo desenvolvimento cujas bases se encontram no documento “Carta ao Povo Brasileiro”,<sup>6</sup> lançado em junho de 2002, que defende, dentre outros, o direito dos trabalhadores a uma vida digna.

Pelos indicadores sociais publicados decorrentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2009), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2011) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2011), nos estreitos limites do desenvolvimento capitalista, muito pouco foi feito para uma população em que 1/5 ainda é formada por miseráveis.

Então, vejamos alguns exemplos evidentes: O Brasil tem quase um milhão de crianças e jovens brasileiros, na faixa etária de 6 a 14 anos fora da escola, a região amazônica tem o maior percentual nesse quadro (6,1%), enquanto o Sudeste tem 2,8% e o Sul 2,5%. Se separarmos por estados nortistas, vimos que o Amazonas aparece com 8,8%, Roraima com 8,3%, e o Pará com 5,5%. A região registra o pior índice de educação superior, representa 4,7% da população diplomada (IBGE, 2010).

As desigualdades atingem todas as áreas, mas parecem bem maiores quando se verificam os direitos de cidadania, como educação, saúde, por exemplo. Na área de saúde, cerca de 82,7% dos leitos públicos disponíveis estão na região Sudeste do País, conforme informações do Ministério da Saúde.<sup>7</sup>

As desigualdades regionais e sociais se acentuaram à medida que o Brasil foi se desenvolvendo, pois observamos que muitos dos problemas identificados nos diagnósticos dos planos de desenvolvimento regional dos anos 1970/1980 ainda persistem em permanecer. Tal situação é inerente ao modo de produção capitalista, mas não é igual e uniforme nos diversos espaços e/ou áreas/ramos da produção. Nesse sentido, a Amazônia, com a implantação dos grandes projetos (anos setenta),

<sup>6</sup> Cf. em: <[www.iisg.nl/collections/carta\\_ao\\_povo\\_brasileiro.pdf](http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2014.

<sup>7</sup> Cf. DIÁRIO DO PARÁ, Belém, 3 maio 2009. Caderno Brasil B3.

com o progresso das comunicações, do sistema de transporte e de telecomunicações, apesar de alguns pequenos avanços, viu agravarem-se seus problemas e criarem-se outros, como: (a) luta pela posse da terra (até 2011 não se fez uma séria reforma agrária, como nos países desenvolvidos capitalistas); (b) favelização crescente nas cidades até do interior; (c) degradação e desrespeito ao meio ambiente; (d) falta e/ou precariedade de hospitais, moradias, saneamento básico, energia elétrica; (e) desrespeito às populações indígenas, extrativistas, quilombolas, agricultoras e ribeirinhas; (f) dizimação ou aculturação perversa das populações indígenas; (g) pouca atenção a crianças e idosos; (h) aumento da violência na cidade e no campo, com significativos casos de morte de trabalhadores; (i) ausência de um sistema de transporte fluvial regular, seguro e eficiente; (j) presença significativa de trabalho escravo no campo e condições similares ao trabalho escravo na cidade; (k) forte presença do mercado informal (trabalhadores sem carteira assinada) e crescimento do trabalho precário; (l) educação formal deficiente e excludente; (m) um quadro desanimador sobre casos de malária, mal de chagas, tuberculose e hanseníase (esta última típica da pobreza); (n) baixo índice de desenvolvimento humano.

Ao lado do cenário ainda pouco animador em termos socioeconômicos, novos problemas emergem, na atualidade, a partir da reestruturação produtiva e, especialmente, nesta fase do capitalismo de profunda crise mundial, em que a Amazônia vem servindo como espaço fundamental para anteparo da crise, por meio de políticas energéticas, especialmente com a construção de hidrelétricas, como a de Belo Monte, numa configuração de desenvolvimento econômico, em suas novas formas de racionalização do trabalho e da própria vida em sociedade, que faz parte do sociometabolismo do capital, mas hoje com algumas características diferentes dos anos sessenta/setenta.

Com a concentração de capital verificada via fusões, incorporações, privatizações e fragilização do mercado de trabalho, por meio da “flexibilização” das estruturas produtivas, da organização do trabalho e da FT intensificada pelo desemprego estrutural, em termos mundiais, que se trava a disputa no denominado “livre-mercado”, sob o império do capital financeiro, que só agora se desnuda um pouco para a sociedade, na hora da crise mundial. Não se desvela em sua totalidade nem com clareza, mantendo sua nebulosidade para permitir que os remédios passem básica e prioritariamente, mais uma vez, pelo auxílio vindo do fundo público (Estado via intervenção, antes tão combatida). Os avanços científico-tecnológicos são uma realidade, mas a cada nova tecnologia, que tem uma utilidade determinada politicamente, verifica-se nova supressão de emprego, porque ela vem no sentido de intensificar a produtividade e o trabalho e diga-se que a superação das crises do capitalismo aponta sempre para a diminuição dos postos de trabalho ou sua precarização:

A estrutura do mercado de trabalho também tem passado por mudanças: altas taxas de desemprego são acompanhadas da crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação. A flexibilidade da força de trabalho (contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc.) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores [...] (SEGNINI, 1999, p.73).

Esse quadro de precariedade associa-se ao cenário de carências não resolvidas ao longo dos anos e intensifica consideravelmente os problemas regionais, em que o mercado de trabalho formal, que já era incipiente, e as condições de vida também pouco animadoras geram um quadro de maior perversidade social e econômica.

Segundo dados do PNAD 2009 (IBGE, 2010), no Pará, estado considerado como a porta de entrada da Amazônia, ou mesmo um dos mais importantes estados da região, em 2009, cerca de 44% das pessoas viviam com renda familiar de até meio salário mínimo, o que as situa como abaixo da linha de pobreza. Até mesmo em sua capital Belém a situação é grave, onde o percentual de pobres está em torno de 32%, apesar de se verificar alguma melhoria nos últimos anos. As desigualdades e a exclusão têm até se elevado, em decorrência do processo histórico do capitalismo que sempre foi dominado por isto, seja entre países, regiões, dentro do próprio país e até entre os ramos da produção (DOBB, 1974).

Sintetizando, podemos dizer que há basicamente dois modelos de desenvolvimento econômico que o Brasil incorporou, que desenharam o tipo de Estado brasileiro: o primeiro é o Modelo Desenvolvimentista (Celso Furtado) – nacional desenvolvimentismo, interventor, assentado no seguinte: (a) no planejamento econômico centralizado; (b) na atuação do Estado na economia; (c) reivindica barreiras contra importações; (d) cria subsídios para empresas nacionais; (e) reduz as taxas de juros para ajudar os investimentos produtivos; (f) admite algum nível de inflação em troca do crescimento da economia; (g) controla a entrada e saída de capitais externos.

Um segundo é denominado de Monetarista (Henrique Meireles) – liberalismo econômico: (a) defende o livre mercado; (b) é contra qualquer controle do Estado; (c) apóia o livre fluxo de capitais no mundo; (d) controla com rigidez a despesa pública; (e) mantém os juros elevados a qualquer sinal de inflação ou de crise externa; (f) impõe a concorrência externa às empresas nacionais; (g) mantém a inflação baixa, mesmo à custa de grande recessão e desemprego.

São dois modelos que, a nosso modo educacional de ver, se misturam, no Brasil, embora prevaleçam alguns pontos, como a ajuda do Estado ao capital, por meio de renúncias fiscais, créditos subsidiados, dentre outros, como as evidências mostraram mais claramente na crise de 2008, em que os Bancos e grupos econômicos foram ajudados, em nome da manutenção dos empregos e das condições estruturais do mercado, mesmo sob os auspícios do neoliberalismo, pois, como nos ensina Marx e Engels (1982), são as relações de produção que determinam a conformação do Estado. Na atualidade, não se fala mais em “menos Estado” ou Estado “mais forte”, e sim “melhor Estado”, que funcionaria como regulador e avaliador – funcional ao capital, portanto.

Aliás, o novo desenvolvimento preconizado pelo governo Lula da Silva tem sua continuidade no governo da Presidenta Dilma Rousseff, segundo seus defensores como Oliva (2010), incorpora alguns elementos retomando Celso Furtado, com o “crescimento econômico sustentado”, num mundo em crise violenta, como: (a) estabilidade econômica, com uma pequena inflação e crescimento; (b) distribuição de renda, com políticas ditas afirmativas de benefício à pobreza; (c) consolidação da democracia, por meio principalmente de respeito ao Estado de direito, ao controle social com a ampliação da transparência pública; (d) liderança na Agenda Ambiental,

com o incremento às fontes de energia renováveis, maior controle dos recursos naturais; (e) crescente protagonismo internacional representado pela presença notória e ativa do Brasil em todos os foros mundiais importantes, com voz e voto.

Vemos que o Keynesianismo continua presente na essência desse novo desenvolvimento, expresso em crescimento econômico com equidade social, com a inclusão da questão ambiental e da sustentabilidade, com a intervenção do Estado, especialmente para proteger os segmentos pauperizados, no qual a educação desempenha papel importante para inserção social, na perspectiva defendida pelo Mercado, segundo o qual os indivíduos devem se responsabilizar pela aquisição de habilidades e competências para se adaptarem ao mercado de trabalho, extremamente competitivo. Nessa perspectiva, se naturaliza a desigualdade, pois só alguns serão bem-sucedidos e se incluirão e permanecerão no mercado. É um discurso ideológico que coloca a educação como capital importante para a inserção e ascensão sociais e não se traduz em prática concreta.

Considerando os princípios defendidos pelo “neodesenvolvimentismo”, sob a nossa ótica não especializada, as mudanças incorporadas nesse modelo buscam atender às necessidades de um novo momento do capital, pois a realidade está em constante movimento e é inegável que a situação atual é diferente, é outra conjuntura política, econômica e social, é inegável que Brasil já é reconhecido pelas potências capitalistas, daí não concordarmos com a existência de uma nova forma e noção de desenvolvimento. Se seguirmos o raciocínio dos defensores do “neodesenvolvimentismo”, poderíamos dizer que temos um “neocapitalismo”? E responderíamos que não, pois as mudanças se desencadeiam para manter sua essência intacta – acumulação ampliada de capital e exploração crescente da força de trabalho.

Como pudemos verificar pelas análises, grande parte da população amazônica nem chega à escola e, mesmo aquelas que conseguem por ela passar, não atingem uma razoável formação que lhes permita inserção nos postos de trabalho, que lhes dê condições de uma vida com dignidade, mesmo com um mercado de trabalho, hoje, em franca ascensão. Só lhes resta sobreviver nas franjas periféricas do capital, donde se infere que a educação não é necessária para o Brasil, hoje já uma grande economia mundial. Só representando a grande salvação nos discursos, tanto oficial como dos homens de negócio e parece estar materializado no “todos pela educação” que, segundo Frigotto (2013), serve para legitimar propostas educacionais que atendem a interesses privados dos setores industriais, do agronegócio e dos serviços, sobretudo dos bancos e de outros, como as parcerias público-privadas entre Prefeituras Municipais com Fundações/ Institutos privados para melhorar os padrões educacionais e a gestão pública.

## SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Como vimos, a priorização da educação não é condição fundamental para o desenvolvimento econômico no sentido disseminado no mundo capitalista ocidental, pois não tivemos um desenvolvimento social e somos a sétima maior economia mundial, embora, em alguns países europeus e na América do Norte, como é o caso do Canadá, estabeleceram um conjunto de políticas de garantias

sociais no pós-Segunda Guerra Mundial, em função do apoio do Estado para que isto acontecesse, no chamado Estado do Bem-Estar Social, mas que no Brasil o máximo que conseguimos foram políticas assistencialistas a partir de um projeto desenvolvimentista, com a criação de um mercado de trabalho que se implementou de forma desigual em suas diferentes regiões. Independente do modelo de desenvolvimento, a Amazônia ainda não conseguiu ser pelo menos considerada como uma região rica sobre todos os aspectos e sua população precisa ser olhada de forma democrática, considerando suas especificidades e necessidades.

A questão não está na vinculação ou desvinculação da educação e do desenvolvimento, mas no nível das mediações. A escola (formação) tem uma relação mediata com o processo produtivo – ao fornecer conhecimentos gerais – em estreita articulação com tal processo e ao formar os gerentes (executivos) desse mesmo processo, tanto no nível privado como público. Em outras palavras, de modo geral, pois não há um hiato entre tais níveis, no capitalismo vigente no Brasil.

Do conjunto das análises realizadas ao longo deste texto, podemos depreender que dentro do sistema capitalista seria impossível extinguir as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais entre uma região e outra, porque elas são inerentes ao modo de produção capitalista, que se sustenta na divisão do trabalho. No entanto, a organização e a pressão dos movimentos sociais são fundamentais para criarem-se condições de vislumbrarmos a construção de uma travessia para uma nova ordem, a partir do alargamento crescente de direitos de cidadania ativa, a qual se inspira na estratégia política, como um estado de direitos e responsabilidades que só existem em função do outro ter os mesmos direitos.

Vimos que os Planos de Desenvolvimento traçam as principais prioridades de atuação do Estado na região amazônica, enfatizando a importância da Amazônia no cenário nacional e mundial, mas na prática o desenvolvimento em seu sentido positivista visa elevar incessantemente a acumulação de capital e é realizado em nome da região, a serviço de outros senhores, como foi possível constatar na nova “onda” desenvolvimentista, com a construção de hidrelétricas, com a expansão da fronteira mineral e do agronegócio, incorporando alguma preocupação com a questão ambiental, em termos de discurso tanto do governo como dos empresários.

A educação tem de ser examinada na totalidade contraditória das relações capitalistas de produção, que são relações de exploração e de desigualdade, geradora de exclusão e não como um objeto em si mesma. Vimos que o homem necessita tanto de trabalho quanto da educação, por isso não dá para termos universalização da educação sem a universalização do trabalho, pois: *não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas* (MARX; ENGELS, 1982, p.65).

Apesar de o título deste artigo ser “Educação e Desenvolvimento”, não defendemos a educação como capital humano, que é aquela mínima, básica e instrumental à inserção de trabalhadores no mercado, fundamental para o desenvolvimento capitalista, de elevação crescente da acumulação e tampouco este tipo de desenvolvimento hegemônico no mundo ocidental.

Das análises efetuadas, podemos inferir que, para esse tipo de desenvolvimento econômico, não há necessidade de educação para todos, nem no sentido de capital humano, a considerar os próprios índices educacionais brasileiros, que ainda não conseguimos superar questões do século XIX, como o analfabetismo, e na região amazônica ainda detemos alguns dos piores indicadores sociais. A desigualdade social se reflete na desigualdade educacional.

Buscamos uma educação em seu sentido ontológico, de necessidade para o homem viver e saber pensar, saber decifrar os signos, saber estabelecer as relações entre os fenômenos, procurando ver suas essências e não a aparência, o superficial apenas. Seria uma educação formativa integral no sentido marxiano, indispensável para a humanização, para a emancipação social, objetivando o viver melhor nesta complexa sociedade que já atingiu patamares até inimagináveis há 30 anos atrás.

No que diz respeito à saúde, a situação também é muito grave, pois não temos atenção primária, sequer conseguimos erradicar doenças como hanseníase, “mal de chagas”, febre amarela, além do que a maioria dos domicílios nem saneamento básico possui e na região Norte tudo se potencializa, devido às desigualdades do processo de desenvolvimento capitalista.

O desenvolvimento para nós seria aquele que se centralizaria no homem e não no capital, em direção a uma nova sociabilidade, a partir de um processo de desenvolvimento que não precise de qualificativo.

Hoje, volta ao centro das discussões a questão do desenvolvimento e do Estado com força indutora vital e de regulação do mercado. No Brasil, virarmos um conglomerado de consumidores. Tem-se um neodesenvolvimentismo como expressão de um novo momento, que remonta ao velho, com algumas novas incorporações importantes, como as políticas de distribuição de renda, incremento ao controle social por meio da maior transparência na utilização dos recursos públicos e a preocupação ambiental com a sustentabilidade, não conseguimos visualizar mudanças estruturais, pois o Estado continua beneficiando o grande capital de diferentes modos, com financiamentos milionários ao lado de um intenso processo de privatização disfarçada, nebulosa. No caso particular da educação, não conseguimos perceber melhorias de qualidade efetivas. Só vimos expandir o culto à avaliação em larga escala, uma corrida incessante por resultados quantitativos, por meio da elevação dos indicadores educacionais. Na educação superior, a situação do seu professorado é de intensificação do trabalho, num produtivismo sem fim.

Entendemos que a educação básica é um direito social e subjetivo e não deve ser pensada na lógica de formar força de trabalho adaptada e/ou adaptável ao mercado, na perspectiva da “pedagogia das competências”, da “empregabilidade”, que coloca sobre os ombros dos indivíduos toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional, o que para o discurso oficial e dos homens de negócio depende de uma formação permanente, que tem levado a uma corrida por diplomas, como se a formação criasse postos de trabalho. Na nossa visão como educadora, o Desenvolvimento como ideal e como prática precisa ser mudado.

Um projeto de desenvolvimento afinado com a sustentabilidade da vida humana demanda uma educação em todos os seus níveis, no campo e na cidade, que

desenvolva conhecimentos, saberes e valores vinculados à garantia dos direitos sociais e da preservação das bases da vida, de forma integral.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcio Moreira. BEABÁ DOS MEC/USAID. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique**, Brasil, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ar&id=1384>>. Acesso em: 2 maio 2014.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2.ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. Tradução de Cláudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2004-2009**. Brasília: IBGE, 2010.
- KEYNES, John Maynard. **Teoria Geral do emprego, do juro e do dinheiro**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Livro 1, v.1).
- \_\_\_\_\_. **Trabalho Assalariado e Capital**. Tradução de José Barata-Moura e Álvaro Pina. Lisboa: Edições Avante, [1849] 2006. (Obras escolhidas em três tomos. Edição dirigida por José Barata-Moura, Eduardo Chitas, Francisco Melo e Álvaro Pina) Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>>. Acesso em: 2 maio 2014.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- MARX, Karl *et al.* **O Manifesto Comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- MONTEIRO, Terezinha Fátima Andrade. **Educação e Trabalho nos Planos nacionais de desenvolvimento no período 1970/80**: um estudo introdutório sobre a realidade da SUDAM. 1986, 192f. Dissertação (Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais) – Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.
- OLIVA, Aloizio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil**: análise do governo Lula (2003-2010). 2010. 509f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.
- OLIVEIRA, Francisco de. O avesso do avesso. **Revista Piauí**, v.37, out. 2009. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-37/tribuna-livre/o-avesso-do-avesso>>. Acesso em: 2 maio 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense 1975.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado para a Cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

ROSTOW, W. W. Entrevista. In: LLUCH, Ernest. **O desenvolvimento econômico**. Tradução de Angelo Bento e Irineu Garcia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.8-21, 96-103.

SADER, Emir. **A nova toupeira**: os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. **Revista de Educação Sinpro**, Campinas, v.12, p.67-79, 1999.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (v.1).

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 19/04/2014



# EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO - A REPRODUÇÃO SOCIAL DA ORDEM REGRESSIVO-DESTRUTIVA DO CAPITAL

## *Education and development - the social reproduction of order regressive-destructive of capital*

SOUSA JUNIOR, Justino de<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho discute as condições atuais da produção e reprodução social tomando como eixo de análise a contradição entre a socialização da produção *versus* a apropriação privada. Analisa a importância desse aspecto como contradição estruturante do metabolismo do capital e procura desenvolver algumas notas sobre como essa contradição se realiza no atual momento histórico. A análise empreendida indica que a atualização daquela contradição, dentro da configuração contemporânea da acumulação capitalista, engendra um processo regressivo-destrutivo que indica uma crise de esgotamento da capacidade civilizatória do capital, que traz consigo, por sua vez, o esgotamento da capacidade, assim como o abandono da promessa de realizar os ideais democráticos da educação plenamente.

**Palavras-chave:** Educação; Desenvolvimento; Reprodução social.

### ABSTRACT

This paper discusses the current conditions of the production and social reproduction taking as point of analysis the contradiction between socialization of production *versus* private appropriation. Examines the importance of this aspect of metabolism as a structural contradiction of capital and seeks to develop some notes on how this contradiction is realized in the current historical moment. Such analysis indicates that the update within the contemporary configuration of capitalist accumulation engenders a regressive-destructive process. This process, in turn, is evident as the crisis of civilizational exhaustion of the capacity of the capital. This analysis concludes that it became impossible to fulfillment of democratic ideals of education in the current narrow confines of capitalist accumulation.

**Keywords:** Education; Development; Social reproduction.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: <justinojr66@yahoo.com.br>.

## INTRODUÇÃO

O Brasil atravessa um momento muito especial da sua história. Pela primeira vez consegue garantir formalmente a ordem democrática de maneira sólida (não nos esqueçamos da advertência: “tudo que é sólido se desmancha no ar”), permitindo, inclusive, uma experiência inédita na vida nacional, que é o exercício, por parte de partidos de esquerda, da gestão do Estado desde o plano municipal, estadual, até o federal.

Atualmente já se contam dois mandatos concluídos (Lula da Silva 2003-2006 e 2007-2010), mais este em curso de Dilma Roussef (a se encerrar ainda neste ano de 2014, mas com fortes possibilidades de haver reeleição da petista), de presidentes da república vinculados a um partido originado das lutas sociais (Partido dos Trabalhadores – PT) e representando a chegada ao topo do comando político de lideranças cujo perfil é não é nada convencional: um ex-operário e ex-líder sindical (Lula da Silva) e agora a de uma mulher e ex-guerrilheira (Dilma Roussef).

As experiências de governo realizadas pela esquerda, desde os anos 1980,<sup>2</sup> têm colocado algumas questões cruciais na ordem do dia para a sociedade e especialmente para a esquerda: Como pensar o desenvolvimento sob a forma adquirida pelo sistema capitalista no século XXI? Como a exacerbação das tendências regressivo-destrutivas impacta a educação? O que propõe hoje a esquerda, tornada governo, desenvolvimento, quando a experiência capitalista, especialmente no século XX, já mostrou sua face impiedosamente destrutiva? O que de novo se pode propor?

Este artigo pretende apresentar algumas notas a respeito do problema do desenvolvimento diante de fatos novos do metabolismo social e do papel que nele cumpre a educação. Mas não nos ocuparemos desse tema sob a perspectiva da funcionalidade instrumental da educação para a acumulação capitalista, como frequentemente se faz nas teorias econômicas.<sup>3</sup> Importa-nos, antes de tudo, compreender como educação e desenvolvimento se localizam no contexto da exacerbação das tendências regressivas e destrutivas da reprodução social que produz crescentemente uma população supérflua, cada vez mais numerosa e prescindível para as necessidades centrais da acumulação de capital.

Acreditamos que mais do que mudanças, ainda que importantes, na base técnica e científica e no modo de controle e gestão do trabalho com implicações sobre a formação profissional, está em curso uma metamorfose no sociometabolismo do

---

<sup>2</sup> A primeira dessas experiências numa capital brasileira foi com Maria Luiza Fontenele, eleita para Prefeita de Fortaleza/CE, em 1985, pelo Partido dos Trabalhadores – PT.

<sup>3</sup> As teorias econômicas geralmente costumam definir a educação como fator econômico, e a sua relação com o desenvolvimento, consequentemente – especialmente depois da teoria do capital humano – se estabelece de uma maneira absurdamente abstraida das grandes contradições e desvinculada da complexidade de aspectos que se articulam a esses termos. De tal maneira que a educação se eleva a fator decisivo para explicar as desigualdades econômicas entre países ou entre indivíduos: “o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social” (FRIGOTTO, 1984, p.41).

capital que indica uma mudança essencial com sérias implicações para o problema do desenvolvimento e da educação. Essa metamorfose sinaliza com o esgotamento da capacidade civilizatória do desenvolvimento capitalista, ou seja, sinaliza na direção do fim de um período em que a acumulação do capital implicava um impulso civilizador e progressista da sociedade.

## A CONTRADIÇÃO CENTRAL DO METABOLISMO DO CAPITAL

Adotaremos como caminho para a compreensão dos problemas da relação educação e desenvolvimento no século XXI a análise da contradição entre a socialização da produção *versus* apropriação privada, pois ela exprime tanto o vigor civilizador do capital em seu momento histórico progressista, como exprime fielmente as condições de exacerbação regressiva e destrutiva do capital na atualidade.

A contradição entre a socialização da produção *versus* apropriação privada ou capitalista reflete as condições essenciais do sistema do capital. Engels (1988) definia o lugar dessa contradição no âmbito da problemática do sistema do capital, afirmando que ela “imprime ao novo modo de produção o seu caráter capitalista, [e que nela] **encerra-se em germe, todo o conflito dos tempos atuais**” (ENGELS, 1988, p.323, grifo do autor). O autor apontava ainda a centralidade dessa contradição na definição da dinâmica contraditória do sistema, sua capacidade de sintetizar o caráter contraditório do sistema afirmando que “**a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista reveste a forma de antagonismo entre o proletariado e a burguesia**” (ENGELS, 1988, p.324, grifo do autor).

No chamado período progressista da expansão capitalista, a socialização da produção, embora tendo como contraface a apropriação privada, significava a universalização das relações assalariadas a qual acenava com a possibilidade – cuja plenitude jamais se verificaria – da crescente integração do conjunto das classes sociais à dinâmica produtiva, social e política do capital. Pode-se afirmar que o ápice do período fordista – a “Era de Ouro” – seria a expressão culminante dessa etapa progressista da expansão capitalista e da realização do processo civilizador do capital.

Para Engels, aquela contradição esboça a própria história de afirmação e consolidação do sociometabolismo do capital. Ele defende que o princípio da produção capitalista se dá justamente com a socialização da produção, sendo esta, precisamente, o seu pressuposto. O modo de produção capitalista, baseado na produção socializada, rompe com as relações de produção precedentes, provoca a ruptura da relação outrora existente entre o trabalhador e os meios de produção, transformando estes últimos em capital, força externa que dominará e submeterá aquele primeiro; o modo de produção capitalista rompe com todas as limitações dos modos de produção anteriores e libera o conjunto das forças produtivas, estabelecendo uma nova dinâmica de relações de produção que modificarão não apenas a produção das riquezas, pensada estritamente, mas todo o metabolismo social. Para Engels:

[...] a burguesia não podia converter aqueles primitivos meios de produção em poderosas forças produtivas sem transformá-los de meios individuais de produção em meios **sociais**, só manejáveis por uma **coletividade de homens**. A roca, o tear

manual e o martelo do ferreiro foram substituídos pela máquina de fiar, pelo tear mecânico, pelo martelo movido a vapor; a oficina individual deu o lugar à fábrica, que impõe a cooperação de centenas e milhares de operários. E, [assim], com os meios de produção, transformou-se a própria produção, deixando de ser uma cadeia de atos individuais para converter-se numa cadeia de atos sociais, e os produtos transformaram-se de produtos individuais em produtos sociais. O fio, as telas, os artigos que agora saíam da fábrica eram produto do trabalho coletivo de um grande número de operários, por cujas mãos tinham que passar sucessivamente para sua elaboração. Já ninguém podia dizer: isso foi feito por **mim**, esse produto é **meu** (ENGELS, 1988, p.321-322, grifos do autor).

A produção socializada rompe com a economia de pequena escala realizada por produtores isolados e contra a divisão do trabalho elementar e assistemática, impõe a divisão do trabalho planejada no interior de cada unidade fabril. A produção social se impõe sobre a produção individual porque mobilizando maior número de trabalhadores, socializa o uso dos instrumentos, mobiliza maior quantidade de matérias-primas, provocando, assim, o desenvolvimento global das forças produtivas e intensificando a concorrência capitalista. Conseqüentemente, a produção social engole a produção individual e subverte as relações econômicas em geral impondo sua dinâmica de valorização e acumulação, tornando pouco a pouco obsoletas as velhas relações de produção.

Todavia, a socialização da produção não implica a socialização da propriedade ou do controle dos meios de produção, tampouco na socialização dos resultados da produção, muito ao contrário, aliás, aí reside o segredo da produção capitalista, ao mesmo tempo em que aí se encerra a sua contradição insolúvel (dentro dos limites do sistema): o crescimento da capacidade econômica promovida pela socialização crescente da produção acompanhada do movimento inverso no qual se verifica a restrição da apropriação realizada por um número relativamente pequeno de indivíduos. Ou seja, a tendência do desenvolvimento do processo de acumulação capitalista implica o avanço da socialização da produção, ao mesmo tempo em que, em sentido inverso, provoca uma apropriação privada cada vez mais restrita.

Na economia realizada por produtores isolados, apropriam-se dos produtos do trabalho os próprios produtores diretos envolvidos numa cadeia restrita de troca. Os proprietários dos meios de produção produzem e se apropriam individualmente de seu próprio trabalho. Mas, na produção socializada:

[...] o proprietário dos meios de trabalho continuava apoderando-se do produto, embora já não fosse um produto **seu**, mas fruto exclusivo do **trabalho alheio**. Desse modo, os produtos, criados agora socialmente, não passavam a ser propriedade daqueles que haviam posto realmente em marcha os meios de produção e eram realmente seus criadores, mas do **capitalista**. Os meios de produção e a produção foram convertidos essencialmente em fatores sociais (ENGELS, 1988, p.323, grifos do autor).

A contradição entre produção socializada e apropriação privada é uma marca indelével do sociometabolismo do capital, ela caracteriza seu *modus operandi*. E a tese de que ela se constitui num dos fatores objetivos que podem favorecer a superação do sistema é basicamente uma descoberta da crítica de Marx e Engels.

Para a economia burguesa em geral, o movimento crescente de socialização da produção não implica necessariamente um modo restrito de apropriação, muito ao contrário, desde Adam Smith se plantou a crença na abertura dos canais de acesso aos benefícios da produção socializada. Quando se verificam problemas no que diz respeito ao acesso dos indivíduos aos resultados do trabalho, esses problemas são vistos como de ordem moral ou de mérito. Com efeito, aquela crença estava arraigada no pressuposto de que as próprias leis de mercado se encarregariam de consertar eventuais desequilíbrios. Nunca as “distorções” entre a socialização da produção e a apropriação privada são apontadas como contradição profunda e insolúvel do sistema capitalista.

A socialização da produção, retomando, é a própria afirmação do novo metabolismo social que suplanta as relações pré-capitalistas; é a universalização do trabalho assalariado e da produção de mercadorias posta em marcha - marcha esta que descreveu sua trajetória ascendente e progressista, apesar dos ciclos e crises econômicas, até o fim do apogeu do fordismo.

Porém, o desenvolvimento do sistema capitalista não é linear e não assegura que a socialização da produção implicará a incorporação constante e em proporções sempre crescentes de força de trabalho, num movimento civilizador progressista.

Nas eloquentes páginas do *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels apontam as contradições do sistema metabólico do capital, seu caráter revolucionário, progressista, que provoca um impulso civilizador, tanto no âmbito produtivo quanto político, social, científico-tecnológico, etc., baseado no trabalho amplamente socializado:

Durante sua dominação, que ainda não completou um século, a burguesia desenvolveu forças produtivas mais maciças e colossais que todas as gerações anteriores. Dominação das forças da natureza, maquinaria, aplicação da química na indústria e na agricultura, navegação a vapor, estradas de ferro, telégrafo elétrico, desbravamento de regiões inteiras, adaptação dos leitos dos rios para a navegação, fixação de populações vindas não se sabe bem de onde – que séculos anteriores poderiam imaginar quanta força produtiva se escondia no seio do trabalho social? (MARX; ENGELS, 1998, p.12-13).

Mas, ao mesmo tempo, naquele documento os autores também destacam a capacidade de o sociometabolismo do capital provocar a degradação relativa da vida dos trabalhadores;<sup>4</sup> de torná-los “apêndices das máquinas”; de substituir mão de obra masculina e adulta por mão de obra infantil ou feminina e remunerando-as com salários mais baixos; de estar sempre às voltas com crises cada vez mais profundas (“epidemias de superprodução”): “a concorrência mais acirrada entre os burgueses e as crises comerciais dela resultantes tornam o salário do trabalhador cada vez mais instável; o aperfeiçoamento incessante e acelerado da maquinaria torna sua existência cada vez mais insegura” (MARX; ENGELS, 1998, p.16).

As análises de Marx e Engels estão sempre buscando capturar e esclarecer as contradições do sociometabolismo do capital. Nesse sentido, a civilização burguesa é descrita nos termos que seguem:

---

<sup>4</sup> Paulo Netto (2004) acredita que no Manifesto Marx e Engels defendem a ideia de que a produção capitalista implicaria a progressiva pauperização dos trabalhadores, ideia que seria revista posteriormente por Marx, propriamente, n’*O Capital*.

Com a rápida melhora dos instrumentos de produção e das comunicações, a burguesia logra integrar na civilização até os povos mais bárbaros. Os preços baratos de suas mercadorias são a artilharia pesada com a qual ela derruba todas as muralhas da China e faz capitular até os povos bárbaros mais hostis aos estrangeiros. Sob a ameaça da ruína, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção; força-as a introduzir a assim chamada civilização, quer dizer, a se tornar burguesas. Em suma, ela cria um mundo à sua imagem e semelhança (MARX; ENGELS, 1998, p.12).

Porém, esse furor expansionista também conduz ao ponto de uma possível ruptura, pois, com esse movimento, “a burguesia não forjou apenas as armas que a levarão à morte; produziu também os homens que usarão essas armas: os trabalhadores modernos, os proletários” (MARX; ENGELS, 1998, p.14).

A partir de Marx e Engels podemos afirmar que o chamado processo civilizador do capital, contraditório por natureza, favorece a **formação dos trabalhadores**; em primeiro lugar, ao torná-los objetivamente uma massa de indivíduos que, vivendo sob as mesmas condições sociais e econômicas, se institui como classe social; e, em segundo, ao criar as condições objetivas para que essa classe se transforme prática e intelectualmente num sujeito social capaz de conduzir o processo histórico de superação das relações burguesas justamente porque “o progresso da indústria, de que a burguesia é o agente passivo e inconsciente, substitui o isolamento dos trabalhadores, decorrente da concorrência, pela sua união revolucionária, através da associação. [...] A burguesia produz, antes de mais nada, seus próprios coveiros” (MARX; ENGELS, 1998, p.20).

Portanto, o sociometabolismo do capital, que revoluciona globalmente o modo da existência social, imprime desde o início, e sempre com aspirações universalizantes, um processo civilizador cujo fundamento é a socialização da produção em antagonismo com a apropriação privada cada vez mais restrita. O caráter progressista desse processo civilizador residia, segundo Marx e Engels, precisamente no fato de significar um enorme avanço em todos os sentidos: econômico, político, jurídico, científico e cultural em relação à ordem pré-capitalista, provocado pela ampla liberação das forças produtivas. Contudo, contraditoriamente, o caráter progressista desse processo civilizador consiste também no fato de que ele engendra as condições objetivas para sua superação.

Todavia, como enunciado anteriormente, o processo civilizador do capitalismo, mesmo em sua fase progressista, não significou a integração absoluta dos trabalhadores, tampouco a elevação geral das suas condições de vida. Na obra *O Capital*, cujos primeiros resultados só vieram a público duas décadas após o Manifesto, Marx se coloca a tarefa de investigar “a influência que o aumento do capital tem sobre a sorte da classe trabalhadora” (MARX, 1989, p.712). Aí a análise indica que a acumulação age sobre os trabalhadores sempre produzindo e na “proporção de sua energia, de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua, relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (MARX, 1989, p.731).

Marx derruba o mito segundo o qual o aumento de capital implicaria, sempre e necessariamente, o aumento de emprego de trabalho vivo. Ao contrário, ele demonstra como esse aumento produz uma população relativamente supérflua:

“a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua” (MARX, 1989, p.732).

Essa população é de grande utilidade nos períodos de expansão em que a produção atingiu resultados extremos e precisa reconverter a massa de meios de produção transformados em capital. Encontra-se daí, no **exército industrial de reserva**, a força potencial disponível para essa expansão, alerta Marx, todavia, que “as alternativas do ciclo industrial recrutam a população excedente e se tornam [ao mesmo tempo] os mais poderosos agentes de sua reprodução” (MARX, 1989, p.734).

A população excedente cumpre papel importante para a acumulação do capital, mas o crescimento dessa população não está preso à diminuição do capital variável em relação ao constante. Seu crescimento não depende exclusivamente da alteração da composição orgânica do capital e das transformações técnicas do processo de produção, como pode parecer, bem ao contrário, a produção da população relativa, a dispensa de trabalhadores ou a precarização do trabalho ultrapassam a dinâmica daquela alteração.

O capital dispõe de estratégias diversas para dispensar trabalho vivo ou diminuir seus custos: com o mesmo dispêndio de capital variável ele pode pôr em movimento maior quantidade de trabalho, explorando extensiva ou intensivamente as forças de trabalho, substituindo progressivamente mão de obra qualificada por trabalhadores menos hábeis ou substituindo força de trabalho masculina por força de trabalho feminina, ou ainda, o trabalho adulto pelo trabalho infantil, etc.; com o aumento do capital variável pode movimentar maior quantidade de trabalho sem recrutar mais trabalhadores; pode ainda um capital variável igual obter mais trabalho com a mesma quantidade de força de trabalho através da substituição de força de trabalho de nível superior por força de trabalho de nível inferior.

A importância da população excedente para o movimento da acumulação se apresenta também, de forma bastante evidente, como meio de reduzir salários como consequência direta do aumento da oferta da força de trabalho muito além da procura. O crescimento do número de trabalhadores dispensados pela indústria propicia queda dos salários dos trabalhadores empregados ao mesmo tempo em que os pressiona a se submeterem a jornadas prolongadas ou a outras formas de precarização do trabalho.

Segundo Marx, a relação entre a acumulação e a procura de força de trabalho “é um de jogo de dados viciados. [No qual] O capital age ao mesmo tempo dos dois lados. Se sua acumulação aumenta a procura de trabalho, aumenta também a oferta de trabalhadores, liberando-os [...]” (MARX, 1989, p.742). Noutras palavras, se a mercadoria força de trabalho encontra-se no mercado em abundância, naturalmente seu preço sofre a depreciação provocada justamente pela sua disponibilidade amplamente superior à capacidade de absorção do mercado. Mas, como não se está tratando de uma mercadoria qualquer, mas daquela que implica diretamente a condição de existência do sujeito trabalhador, esse processo cria entre os trabalhadores uma relação de concorrência cujas consequências são dramáticas, inclusive de diminuição drástica de salários e precarização do trabalho.

Marx e Engels (1998) interpretaram as implicações que tem a acumulação de capital sobre a sorte das classes trabalhadoras; as contradições da reprodução social que, baseada na socialização da produção, cria uma massa proletária, dentro da qual uma parcela é relativamente excedente. Acontece que a reprodução social em sua fase progressista jamais havia criado em proporções tão gigantescas e universais e ao mesmo tempo tão definitivamente desnecessária uma grande parte da população como na atual fase de exacerbação da ordem regressivo-destrutiva do capital.

Com o fim da “Era de Ouro” do Pós-Segunda Guerra, parece que se encerrou a possibilidade de abertura de um novo ciclo expansionista que pudesse realimentar as promessas integradoras do capitalismo. Nem mesmo “as novas conquistas” com o fim do socialismo real no leste europeu, as privatizações nos países periféricos ou o avanço do capital na China, com seus altos índices de crescimento econômico, foram capazes de esboçar mudança no panorama de esgotamento da capacidade civilizatória do sistema. Aliás, a respeito do alento chinês, não custa registrar que naquele país o avanço do capital não se dá sem deixar os velhos rastros.<sup>5</sup> Numa reportagem a respeito do crescimento econômico chinês, a rede britânica de comunicação BBC aponta que:

Ao mesmo tempo em que a economia chinesa cresce e fortunas surgem por toda a parte, o país enfrenta também o ônus do capitalismo com o aumento da miséria e da desigualdade social. Dados oficiais indicam que, nos próximos cinco anos, o número de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza nos grandes centros urbanos deve aumentar cerca de 150%, passando de 15 milhões para 37 milhões (SALEK, 2002).

Se, como sistema econômico, visto segundo suas leis econômicas mesmas, o capitalismo impunha-se a si mesmo obstáculos, atualmente esses obstáculos apresentam características limítrofes, de dimensões supra econômicas, pois envolvem o próprio fundamento da reprodução das condições de produção. Analisando a última grande crise econômica, iniciada no setor imobiliário dos EUA, Chesnais (2010) a considera como uma crise de superacumulação de capacidades de produção, portanto, diferente das clássicas crises de superprodução. A superacumulação de capacidade produtiva, dentre outras coisas, subutiliza força de trabalho, provocando crescimento da população supérflua, não apenas relativamente excedente, mas efetivamente desnecessária.

Por sua vez, a superação das crises contemporâneas não encontra as mesmas possibilidades que existiam antes quando das crises do “longo e/ou breve século XX”.<sup>6</sup> Fundamentalmente porque se consolida a tendência de saturação das condições físicas e naturais da reprodução sociometabólica, o que limita qualquer nova alternativa baseada no espírito da “fuga para frente”.<sup>7</sup>

Atualmente, imaginar a reintegração ampla das massas nos processos centrais de

<sup>5</sup> “Se o dinheiro, segundo Augier, ‘vem ao mundo com uma mancha natural de sangue numa de suas faces’, o capital, ao surgir, escorrem-lhe o sangue e sujeira por todos os poros, da cabeça aos pés” (MARX, 1989, p.879).

<sup>6</sup> Referência às obras de Arrighi (1996) e Hobsbawm (1998).

<sup>7</sup> A expressão de origem francesa diz respeito ao modo como o capitalismo eventualmente age para resolver um problema, mas, na verdade, essa ação se constitui apenas numa fuga dele. A utilização que fazemos da expressão aqui pretende destacar o modo como o capitalismo promove o enfrentamento de uma crise expandindo-se, mas provocando com essa expansão o aprofundamento de sua vulnerabilidade e dos fatores de sua própria crise.



produção e consumo dentro dos estreitos limites do sistema é se defrontar com uma fatalidade: a destruição das condições físicas e naturais de suporte da reprodução sociometabólica. Com efeito, antes que os obstáculos externos se apresentassem como limites estruturais, do cerne do próprio sistema se põe sua definição essencial: a produção em larga escala de população supérflua. Por isso a integração absoluta ou mesmo ampliada dos trabalhadores de modo estável e duradouro e não pontual e episódico é absolutamente improvável.

## **A EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA DA CONTRADIÇÃO SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO VERSUS APROPRIAÇÃO PRIVADA**

Como bem demonstra Marx, a socialização da produção promovida pelo sistema capitalista não indicava o emprego crescente de trabalho vivo, pois a acumulação tende sempre a gerar população excedente; porém, a expansão do sistema do capital precisou desde o início ampliar seu raio de alcance, sedimentando relações assalariadas cuja necessidade de trabalho vivo era uma realidade.

Todavia, a reprodução social do metabolismo do capital na atualidade não produz apenas uma população economicamente excedente, útil e de fato empregada nos momentos de expansão; hoje ela produz, de forma crescente, uma massa supérflua, sem esperanças de ser empregada nos processos centrais de produção de mercadorias e obrigada a encontrar maneiras de sobreviver através de formas marginais de trabalho. Ou seja, a socialização da produção atualmente descreve uma trajetória regressiva muito diferente da apontada por Engels (1988) para a fase ascendente do sistema do capital, atingindo, de fato, as raias da barbárie social.

Samir Amin (2003, s/p), investigando a relação estabelecida entre os avanços da pauperização e a acumulação do capital a partir do problema da produção agrícola afirma que:

A modernização sempre combinou dimensões construtivas, nomeadamente a acumulação de capital e o aumento da produtividade, com aspectos destrutivos — reduzir o trabalho ao estado de uma mercadoria vendida no mercado, muitas vezes destruindo a base ecológica natural para a reprodução da vida e a produção, e polarizando a distribuição da riqueza a um nível global. A modernização sempre integrou simultaneamente alguns, pois mercados em expansão criam empregos, e excluiu outros, que não foram integrados na nova força de trabalho depois de terem perdido as suas posições nos sistemas anteriores. Na sua fase de ascensão, a expansão capitalista global integrou muitos juntamente com os seus processos de exclusão. Mas agora, nas sociedades camponesas do terceiro mundo, está a excluir um número maciço de pessoas e a incluir relativamente poucas.

Para o autor egípcio, a situação atual não pode ser vista simplesmente como um ciclo econômico em que se “exclui” mais que se “inclui”, e que estaria passível de ser revertido com uma nova onda de expansão que recuperasse a capacidade integradora do sistema. Ao contrário, o processo é visto como um aprofundamento da tendência nada acidental de esgotamento dessa capacidade, confirmada pelo avanço do processo de pauperização como parte integrante e indissociável da

acumulação mundializada do capital. Para o autor, a pauperização é, definitivamente, “um fenômeno inseparável da polarização a uma escala mundial — um resultado inerente da expansão do capitalismo realmente existente, que por esta razão devemos chamar imperialista por natureza” (AMIN, 2003, s/p).

Nas análises do autor sobre a pauperização se colocam elementos úteis para nossa análise sobre o problema da socialização da produção de caráter regressivo-destrutivo. O autor classifica a população urbana em dois grandes blocos: i) as classes dominantes, formadas pelos “proprietários formais dos principais meios de produção e administradores superiores associados ao seu desempenho”; e, como um segmento dessas classes dominantes, as classes médias, constituídas de “rentistas não assalariados, proprietários de pequenas empresas e administradores médios, os quais não estão necessariamente em declínio”; ii) o outro bloco se constitui da grande massa de trabalhadores que, segundo aponta Amin, representa cerca de quatro quintos da população urbana mundial.

Essa massa de trabalhadores, por sua vez, se divide em duas camadas que são: i) as classes populares estabilizadas caracterizadas por razoável grau de segurança nos seus empregos formais, razoável nível de qualificação e de organização; ii) e, ao lado dessa camada ou mais precisamente abaixo dela, as classes populares precárias, constituídas por trabalhadores dos mais baixos estratos das redes de assalariamento, dotados de baixa qualificação e que recebem os mais baixos salários, assim como de trabalhadores não assalariados (aqueles formalmente desempregados e os pobres com empregos no setor informal).

O autor prefere chamar essa última camada de “classes populares precárias” no lugar de “excluídos”, pois esses “trabalhadores estão perfeitamente integrados na lógica sistêmica que comanda a acumulação de capital” (AMIN, 2003), muito embora “alguns na verdade [estejam] excluídos dos benefícios da prosperidade. Os excluídos são também uma parte do sistema e não estão marginalizados no sentido de não estarem integrados — funcionalmente — dentro do sistema” (AMIN, 2003). Essas classes populares precárias, que se concentram em maior número na periferia do sistema mundial, representam, na melhor hipótese, a metade da população urbana mundial.

Para o autor, a intensificação da pauperização começa com o fim da Era de Ouro. Ele indica que, na época do padrão fordista cujas taxas de crescimento sobejavam, promovendo uma expansão capitalista que movimentou também as economias periféricas, metade das classes populares se constituía de estabilizados. Hoje a parcela representada pelos precários é de cerca de 70%.

Amin aponta que:

A principal transformação social que caracteriza a segunda metade do século XX pode ser resumida numa única estatística: a proporção das classes populares precárias ascende de menos de um quarto para mais da metade da população urbana global, e este fenômeno de pauperização reapareceu numa escala significativa nos próprios centros desenvolvidos. Esta população urbana desestabilizada aumentou em meio século de 250 milhões para mais de 1500 milhões de indivíduos, registrando uma taxa de crescimento que ultrapassa aquela que caracteriza a expansão econômica, o crescimento da população ou o próprio processo de urbanização (AMIN, 2003, s/p).

A norte-americana Nancy Birdsall (1998 *apud* RICUPERO, 1998, p.64), então vice-presidente do BID e, portanto, acima de qualquer suspeita, falando sobre o aprofundamento do processo de restrição da apropriação da riqueza social e sobre as afirmações de Marx e Engels, bem antes da eclosão da crise mundial recente, afirmou que:

Exatamente 150 anos após a publicação do *Manifesto Comunista*, a desigualdade ocupa espaço amplo na agenda global. Nos EUA, a renda dos 20% das famílias mais pobres declinou continuamente desde o início dos 1970. Enquanto isso, a renda dos 20% mais ricos aumentou em 15% e a do 1% no topo em mais de 100% [...]. No nível global, a relação entre a renda média do país mais rico do mundo em comparação ao mais pobre, que era de 9 para 1 no fim do século XIX, cresceu para, ao menos, 60 para 1 hoje em dia. [...] Talvez pela primeira vez na história da nação (os EUA), as conquistas educacionais podem estar reforçando em lugar de compensando a desigualdade de renda: a educação superior tornou-se requisito de sucesso econômico, mas, como o acesso a ela depende da renda familiar, os pobres se encontram em clara desvantagem.

O que distingue profundamente a reprodução social na fase regressivo-destrutiva da reprodução social na fase ascendente e progressista da civilização capitalista é que, nesta atual fase, a socialização da produção se realiza sem ter que integrar grandes parcelas das massas trabalhadoras nos processos centrais de produção de mercadorias, assim como prescinde da expansão massiva e horizontal do consumo, de modo que parcelas crescentes da população mundial quedam desnecessárias, quer seja como produtoras, quer seja como consumidoras, tornando-se não apenas relativamente excedentes, mas efetivamente supérfluas.<sup>8</sup>

A respeito da socialização da produção, Mészáros (2007, p.146) aponta que “o desenvolvimento do sistema produtivo [...] culmina com a geração de um número cada vez maior de seres humanos supérfluos a seu maquinário de produção, muito embora [...] nada supérfluos como consumidores”.

Todavia, embora de fato o sistema capitalista não possa abrir mão dos consumidores, a esfera do consumo, na qual se realiza a mais-valia, apresenta hoje uma dinâmica muito diferente da fase de expansão fordista. O sistema desenvolveu – não sem complicações econômicas e políticas - maneiras para que a acumulação não dependa da ampliação massiva e horizontalizada do consumo, ou seja, a restrição da apropriação capitalista não é mais da mesma forma que outrora foi uma ameaça à paralisação do sistema. É o próprio Mészáros (1996, 2002) que aponta a tese da taxa de utilização decrescente das mercadorias como uma estratégia para enfrentar as crises provocadas pela incapacidade de compra das massas.

O fato de o consumo representar o momento econômico imprescindível no qual se realiza a mais-valia e não ocorrer sem o sujeito consumidor, todavia, na fase de exacerbação regressivo-destrutiva do capital, a questão não se coloca como na época da crise de 1929/1930, quando o consumo precisou ser estendido massiva e horizontalmente e para isso foram desenvolvidas inúmeras estratégias financiadas pelo fundo público.

<sup>8</sup> Sobre o aprofundamento das contradições capitalistas, dados da principal potência mundial indicam uma situação alarmante: segundo levantamento do Ministério da Agricultura dos EUA (USDA), referentes a 2009, cerca de 50 milhões de estadunidenses passam fome e mais de 1 milhão e meio de nova-iorquinos vivem abaixo da linha de pobreza. Cf. FONTES, 2010.

Presentemente, o consumo da parcela da população, relativamente pequena, integrada ao mercado capitalista mundial está contemplado em suas necessidades de meios de consumo duráveis e não duráveis. Ele constitui-se, portanto, apenas em mercado de reposição, que é dinamizado pelo intensivo processo de obsolescência técnica e física programada pela produção industrial e pelos agressivos apelos da publicidade.

Por outro lado, outras complicações aparecem quando se imagina a possibilidade da integração de maiores parcelas da população ao mercado de bens capitalistas de consumo. Em primeiro lugar, isso implicaria a necessidade de redistribuição da mais-valia, o que deprimiria ainda mais a taxa de lucro, aguçando a contradição decorrente da própria lei do valor. Em segundo lugar, essa integração, com a expansão do consumo de bens duráveis e não duráveis, aprofundaria a situação já bastante grave das condições de reprodução (CHESNAIS, 2010), bastante deterioradas pela sua exploração intensiva voltada para a produção dos atuais meios de consumo.

O desenvolvimento das relações capitalistas de produção ampliou sua contradição interna entre o processo de socialização da produção e o caráter privado da apropriação. A produção socializada ampliou-se em escala mundial – ao mesmo tempo em que dispensa progressivamente trabalho vivo, aumentando a massa da população supérflua –, através da constituição das redes internacionais de produção e da internacionalização dos processos produtivos. Esse processo desestrutura as cadeias produtivas dos países subdesenvolvidos, centraliza o capital e torna profundamente mais precária a reprodução da força de trabalho. Além disso, aumenta a taxa de exploração, através da extensão da jornada de trabalho e da intensificação do ritmo de trabalho, e amplia a superexploração através da redução do salário real.

Por seu turno, o processo privado de apropriação da riqueza gerou um padrão de consumo capitalista impossível de ser generalizado para a maioria da população mundial. Esse padrão constitui-se em um limite relativamente estreito para a realização da mais-valia. Por um lado, ele foi constituído pela exclusão de 80% da população mundial do mercado de produtos capitalistas e, por outro lado, por um padrão de consumo impossível de ser generalizado senão pela destruição das condições de reprodução metabólica.<sup>9</sup>

O elemento novo desse processo, aquilo que destacamos aqui como a metamorfose mais essencial do metabolismo do capital hoje, é que ele não apenas aprofunda a polarização entre a produção massificada e a apropriação restringida. Ele mantém e aprofunda a contradição entre a socialização da produção e a apropriação privada, mas torna a reprodução social ainda mais próxima da barbárie social quando restringe o circuito capitalista até mesmo no âmbito da produção<sup>10</sup> e não só no âmbito da apropriação. A criação de uma

<sup>9</sup>Atualmente, cerca de 86% do total geral das compras em âmbito mundial são feitas pelos 20% da população dos países centrais, enquanto que os 20% mais pobres da população mundial responde por 1,3% daquele total. No Brasil, a soma total dos gastos da parcela da população que envolve os 10% das famílias mais ricas é 9,6 vezes maior do que os gastos totais da parcela que envolve os 40% das famílias mais pobres (SOARES, 2010). Por sua vez, esse consumo extremamente restringido, ainda que feito por e para poucos, é sustentado por uma dinâmica produtiva que, na razão inversa, promove um processo de destruição em proporções planetárias, pois, para se sustentar, consome recursos naturais já 30% para além da capacidade natural de recuperá-los (WWF, 2012).

<sup>10</sup> Se os índices de desemprego puderem ser tomados como indicadores desse fato, verificamos um quadro preocupante. Segundo

massa supérflua, desnecessária, tanto para a produção quanto para o consumo das principais mercadorias produzidas, representa a exacerbação do caráter regressivo e destrutivo da reprodução social na atualidade.

Essa contradição assume um caráter agudo nos dias atuais justamente porque expulsa dos processos centrais de produção e consumo uma grande massa da população mundial, negando-lhe elementos básicos do movimento progressivo do processo civilizador do capital, quando o sistema capitalista nega sua própria razão de ser: a promessa de progresso, de promoção social e democrática através da relação assalariada como relação entre produtores livres; ao mesmo tempo, a forma atual do padrão produtivo que sustenta o sociometabolismo do capital representa um profundo e amplo processo de destruição universal, cuja contraface é a fruição extremamente restringida.<sup>11</sup> Noutras palavras, enquanto um número cada vez mais reduzido de indivíduos esbanja no consumo dos bens mais sofisticados, o planeta inteiro se vê seriamente ameaçado e as amplas massas, cada vez mais numerosas, são expulsas dos processos de produção e consumo do que há de mais elaborado pela ciência e tecnologia atuais.<sup>12</sup> Embora as tragédias

---

a Organização Mundial do Trabalho (OIT), "O diagnóstico é sombrio: **o mundo perdeu 62 milhões de empregos** desde 2008, e atualmente 202 milhões de pessoas estão desempregadas" (grifo do autor). Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/desemprego-brasilero-supera-bric-e-media-mundial-diz-oit>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

<sup>11</sup> Segundo dados do PNUD 1998, os 20% da população mundial correspondentes às pessoas mais ricas dominam 86% do PIB mundial; consomem: "45% da carne e do peixe, enquanto as mais pobres (também um quinto) consomem menos de 5%. A média do consumo de proteínas na França é de 115 gramas por dia, em Moçambique é de 32 gramas; [as pessoas mais ricas consomem] 58% da energia total, enquanto as mais pobres consomem menos de 4%; os países de maior rendimento geram 65% da eletricidade mundial; 74% do total de linhas telefônicas, enquanto as mais pobres só têm 1,5%. Na Suécia, na Suíça e nos Estados Unidos, existem mais de 600 linhas telefônicas por cada mil pessoas. No Afeganistão, no Camboja e no Chade, só existe um telefone por cada mil habitantes; 84% do total de papel, enquanto as mais pobres consomem 1,1%. A média dos países industrializados consome 78,2 toneladas de papel por cada mil pessoas, enquanto a média registrada nos países mais pobres se situa nas 0,4 toneladas por cada mil habitantes; 87% dos veículos existentes em todo o mundo, enquanto os mais pobres têm menos de 1%. Os países industrializados registram uma média de 405 automóveis por cada mil habitantes. Nos países da África Subsaariana, a média corresponde a 11 veículos por cada mil e, na Ásia Oriental e na Ásia Meridional, o valor é de 5 veículos por cada mil habitantes." Dados disponíveis em: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/259/hdr\\_1998\\_en\\_complete\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/259/hdr_1998_en_complete_nostats.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012. Confirmando e reforçando a tendência geral que se verifica no relatório citado acima, o documento *Governar para as elites – sequestro democrático e desigualdade econômica* (2013), produzido pela Oxfam Internacional, traz dados expressivos sobre a realidade da concentração de renda mundial. Indica o documento que as 85 pessoas mais ricas do planeta possuem a mesma quantidade de recursos das 3,5 bilhões mais pobres. Ou seja, um grupo de menos de 100 indivíduos possui uma riqueza equivalente à da metade da população mundial. Segundo a pesquisa, o 1% mais rico da população mundial detém cerca de US\$ 110 trilhões, ou seja, 46% de toda a riqueza do planeta ou 65 vezes maior que tudo o que possui metade da população mundial. O documento calcula que o volume de riquezas possuídas pelas 10 pessoas mais ricas do mundo seria suficiente para resolver os problemas alimentares do bilhão de pessoas que passam fome durante os próximos 250 anos. Ele revela ainda que cerca de 1 bilhão de pessoas não sabem sequer ler ou escrever seu próprio nome. "Durante os últimos 30 anos, as desigualdades cresceram em pelo menos cinco países de renda média: Indonésia, China, Índia, Paquistão e Nigéria. Além disso, os 10% mais ricos da população acumularam uma participação na renda nacional maior que os 40% mais pobres, e ao que parece essa tendência vai continuar" (cf. <[http://www.adital.com.br/site/noticia\\_imp.asp?lang=PT&img=5&cod=79387](http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?lang=PT&img=5&cod=79387)>). O relatório indica que nos EUA, a despeito da crise de 2008, o 1% mais rico da população arrecadou 95% da riqueza gerada entre 2009 e 2011. Por isso não espanta o caso mexicano em que o indivíduo mais rico do mundo, o senhor Carlos Slim, dono da América Móvil, empresa que controla 80% da telefonia fixa e 70% da telefonia móvel daquele país, possui sozinho uma fortuna estimada em US\$ 73 bilhões. Esse fenômeno não é, contudo, exclusividade das "frágeis" democracias latino-americanas. Na Europa as desigualdades também se revelam profundas. No continente as 10 pessoas mais ricas possuem uma fortuna da ordem de € 217 bilhões, portanto, maior do que todos os planos de resgate e estímulos ao crescimento econômico aplicados pela União Europeia entre 2008 e 2010, que não passaram de € 200 bilhões. Essa realidade não poupa nem mesmo os países escandinavos, tidos como exemplo de capitalismo "humanizado". Lá a concentração de renda nas mãos do 1% mais rico da população aumentou mais de 50% (cf. <<http://www.pstu.org.br/node/20278>>). A respeito da riqueza acumulada e escondida, sobre a qual não incide qualquer forma de imposto, o documento estima que os indivíduos e as companhias mais ricos mantêm em redes de paraísos fiscais um volume de 21 trilhões de dólares sem registros. Os dados expostos no relatório levaram a diretora-executiva da Oxfam Internacional, Winnie Byanyima, a afirmar que: "é chocante que no Século XXI metade da população do mundo tenha menos riqueza que uma minúscula elite que poderia caber confortavelmente num autocarro de dois andares" (cf. <[http://port.pravda.ru/business/10-02-2014/36203-sistema\\_economico-0/](http://port.pravda.ru/business/10-02-2014/36203-sistema_economico-0/)>).

<sup>12</sup> "Para assegurar o nível de conforto de 20% da humanidade, é necessário hoje desviar as produções de cereais do mundo pobre, derrubar suas florestas, destruir seus modos de vida tradicionais, deportar os camponeses expropriados ou arruinados para as favelas da América Latina, para os bairros fechados do sul da Ásia, para os arredores de Manila, para as favelas de Dacar; é preciso organizar um mercado de matérias-primas baseado na rapina que lança na extrema miséria bilhões de seres humanos." (PARAIRE, 2005, p.464).

naturais possam atingir todas as classes sociais, essas massas estão sempre mais vulneráveis e são expostas mais diretamente às consequências mais imediatas desse processo destrutivo, como através de epidemias, enchentes, desabamentos, poluição, secas, calor em excesso, frio em excesso, falta de água potável, falta de medicamentos e assistência médica eficiente, etc.<sup>13</sup>

Este nos parece o fator contemporâneo mais relevante a se destacar dentro da problemática: educação e desenvolvimento no quadro da exacerbação das tendências regressivo-destrutivas do capital. A reprodução em escala ampliada de uma massa supérflua e a exacerbação do caráter regressivo-destrutivo do sociometabolismo do capital são os fatores ontologicamente mais determinantes a partir dos quais – embora não sem mediações complexas – se definem o modo como se inserem na cadeia produtiva e reprodutiva do capital os trabalhadores, seu tipo de ocupação e funções desempenhadas, nível de qualificação, tempo de escolarização, nível de investimento público nos processos de instrução da força de trabalho, etc., assim como (mais importante que tudo) a condição de sujeito social potencialmente revolucionário e protagonista da superação do capital.

## **O ESGOTAMENTO DA PROMESSA LIBERAL-BURGUESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

A metamorfose discutida acima, manifesta na atualização da contradição socialização da produção *versus* apropriação privada, traduz o caráter acentuadamente regressivo e destrutivo que assume, no presente, a reprodução social. Ela é, ainda, a expressão do esgotamento da capacidade civilizatória do capital – do que nela havia de progressista – e da exacerbação de suas tendências regressivo-destrutivas.<sup>14</sup> Nosso interesse agora é discutir como esse processo afeta a escola ou os sistemas de educação.

Os sistemas de educação, que surgem na sociedade moderna, intimamente articulados aos Estados e fundados no trabalho assalariado, conseqüentemente, tiveram seu desenvolvimento fortemente determinado pela dinâmica do desenvolvimento da sociedade capitalista que se estriba justamente nestes dois pilares: o trabalho assalariado, forma que define as relações produtivas capitalistas, e o Estado, que lhe assegura sustentação jurídica, política e repressiva. O Estado é acima de tudo um modo de controle social (MÉSZÁROS, 2002).

A escola ou os sistemas de ensino são parte integrante do metabolismo social do capital e se constituem em fatores importantes no processo de reprodução social. Sua expansão, como não poderia deixar de ser, obedeceu à dinâmica expansiva do

<sup>13</sup> Cf. *Climate change 2014: impacts, adaptation, and vulnerability: Summary for Policymakers*. Disponível em: <[http://ipcc-wg2.gov/AR5/images/uploads/IPCC\\_WG2AR5\\_SPM\\_Approved.pdf](http://ipcc-wg2.gov/AR5/images/uploads/IPCC_WG2AR5_SPM_Approved.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

<sup>14</sup> Alves (2011, p.2) chama essa etapa de “terceira modernidade do capital”, caracterizada pela barbárie social. “O sentido radical da crise do nosso tempo histórico diz respeito à incapacidade da forma social do capital em conter (e realizar) as possibilidades de desenvolvimento do ser genérico do homem pressupostas pela nova materialidade sócio-técnica em virtude da degradação das condições materiais de reprodução humana, inclusive no polo desenvolvido do capitalismo global. Este é um traço indelével do esgotamento histórico de um modo planetário de controle do metabolismo social baseado na propriedade privada dos meios de produção social e divisão hierárquica do trabalho. [...] Na verdade, vivemos uma nova era civilizatória que inaugura a terceira modernidade do capital. Sob as condições da barbárie social, o capitalismo histórico altera qualitativamente a dinâmica da luta de classes, que se contrasta, por exemplo, com a dinâmica histórica inscrita na segunda modernidade do capital, caracterizada pela lógica cultural do modernismo.”

metabolismo social do capital. Foi impulsionada pela industrialização e urbanização da sociedade com todos os seus saltos e revoluções científicas e tecnológicas.

Quando buscamos compreender a expansão da escola como um processo articulado do desenvolvimento da sociedade produtora de mercadorias, não estamos propondo estabelecer uma relação direta e mecânica entre a esfera econômica e a educação, instituindo esta última como mera consequência da primeira.

Evidente que a expansão da escola não se explica meramente pelo aumento do capital ou como resultado automático do crescimento econômico. Uma série de fatores está presente nesse processo de expansão, desde os de natureza mais diretamente econômica, como também os de natureza política e os de natureza histórica e cultural. Sociedades que apresentam graus de desenvolvimento das forças produtivas semelhantes podem apresentar graus diferenciados de organização e expansão dos sistemas de ensino. A tradição histórica, cultural ou das lutas sociais por educação podem ser fatores capazes de estabelecer significativas diferenças quanto ao desenvolvimento próprio da escola.

Na América Latina mesma essa realidade se mostra rica, basta observar como diferentes países apresentam andamentos distintos no desenvolvimento da educação por causa de processos complexos, dentre os quais se destacam o processo de colonização, a tradição cultural ou o desenvolvimento das lutas sociais internas. Talvez por aí se encontre um caminho de análise mais rico para se explicar as diferenças que – ao longo do século XX principalmente, pois nos últimos anos está em curso a tendência à padronização das políticas e razoável nivelamento dos resultados – se estabeleceram entre países como Brasil, México, Argentina, Chile, Uruguai, por exemplo.

O Brasil atingiu, desde o período conhecido como “milagre brasileiro”, altíssimas taxas de crescimento econômico, chegando a ocupar a oitava posição entre as principais economias do mundo sem que se estabelecesse correlação direta entre esse crescimento econômico e a expansão da escola na linha da realização, aproximada que fosse, dos ideais democráticos da educação.

A propósito disso, é oportuno lembrar que a escola pública brasileira sofreu forte expansão dos anos 1960 para os 1970 em diante como resultado exatamente do avanço industrial por que passava o país. No entanto, foi mantido um profundo contraste e aguda discrepância entre o crescimento econômico e a organização e desenvolvimento do sistema de ensino, exemplo disso é a permanência ainda nos dias de hoje das elevadas taxas de analfabetismo. Enquanto no Brasil verificou-se o atraso do sistema de ensino em relação ao avanço econômico, outros países vizinhos, com processo de industrialização e crescimento econômico mais tímidos, atingiram estágio superior de organização e desenvolvimento da educação. Ainda hoje o Brasil apresenta resultados do seu sistema de educação muitas vezes inferiores aos apresentados por vizinhos sul-americanos com situação econômica inferior.

Atualmente ainda é possível constatar profunda distorção entre crescimento do PIB e investimento em educação, se compararmos o Brasil com alguns vizinhos do Continente. Se considerássemos um investimento em educação da ordem de 10% do PIB *versus* a população em idade escolar a ser atendida, teríamos no

Brasil um investimento anual por aluno de US\$ 2.398,00; inferior, considerando as mesmas variáveis, aos vizinhos latino-americanos Cuba (US\$ 4.152,00), México (US\$ 3.738,00), Argentina (US\$ 4.152,00), Chile (US\$ 4.425,00) e Uruguai (US\$ 4.647,00). O investimento brasileiro seria comparável, e ainda ligeiramente inferior, ao de Botswana (US\$ 2.532,00), da África do Sul (US\$ 2.694,00) e bem inferior ao da Rússia (US\$ 6.845,00) (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Na tabela abaixo, confirma-se o Brasil com o maior PIB entre os países citados e a segunda pior taxa de alfabetização. Por outro lado, temos Cuba e Uruguai como os países de menor PIB e melhores taxas de alfabetização:

	Brasil	México	Argentina	Chile	Uruguai	Cuba
PIB (bilhões \$)	2,324	1,683	726	304	52	114
Taxa de alfabetização	89%	86%	97%	96%	98%	100%

Fonte: INDEX MUNDI (2011).

Essa discussão, que pretende evitar o viés economicista, tentando sempre associar diretamente determinados indicadores econômicos aos dados educacionais, não pode, contudo, obliterar a compreensão de que, por outro lado, a esfera da educação não é inteiramente autônoma. E que as lutas sociais, a cultura, a história de um povo estão fundados no processo dinâmico da produção e reprodução social. As lutas operárias, que desde o berço do capitalismo impulsionaram avanços sociais, dentre os quais a diminuição da jornada de trabalho, o atendimento de creches para filhos de trabalhadores, e arrancaram importantes conquistas democráticas como a liberdade de organização política de sindicatos e partidos operários e os direitos do trabalho, não podem ser compreendidas senão como expressão do avanço da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção.

Por outro lado, os modos como os povos valorizam a educação e se envolvem em acirradas disputas e a maneira como as classes dirigentes se mostram mais ou menos refratárias ao avanço da educação também se explicam pelo modo como as forças sociais produzem e reproduzem suas relações econômicas, políticas e sociais. Portanto, de qualquer maneira, é na materialidade da produção e reprodução das relações sociais que, no capitalismo, assume forma histórica própria, definida a partir do processo de acumulação, que se funda toda a questão que ora discutimos.

Uma vez estabelecida essa relação e analisando-a de modo geral, verificamos que, mesmo nos países de capitalismo avançado, foi só com a consolidação do padrão de desenvolvimento impulsionado pelo fordismo-taylorismo que se deu verdadeiramente a grande expansão dos sistemas de educação. É o que aponta Hobsbawm (1998), para quem o grande salto que deu a escola nos “anos dourados” se localiza dentro de uma “revolução social”. O salto da escola –



expansão da educação em todos os níveis inclusive da universidade – se deu juntamente com a “morte do campesinato”, a retração da classe operária, as mudanças nas questões de gênero com as conquistas políticas e econômicas das mulheres. Para o autor inglês,

O grande *boom* mundial tornou possível para incontáveis famílias modestas – empregados de escritórios e funcionários públicos, lojistas e pequenos comerciantes, fazendeiros e, no Ocidente, até prósperos operários qualificados – pagar estudo em tempo integral para seus filhos. O Estado de Bem-estar social ocidental, começando com os subsídios americanos para ex-pracinhas após 1945, ofereceu substancial auxílio estudantil de uma forma ou de outra, embora a maioria dos estudantes ainda esperasse uma vida claramente sem luxo (HOBBSAWM, 1998, p.292).

Antes dessa “revolução”, segundo aponta o autor,

Os filhos dos operários não esperavam ir, e raramente iam, para a universidade. A maioria deles não esperava ir à escola de modo algum após a idade escolar mínima (em geral catorze anos). Nos Países Baixos de antes da guerra, 4% dos garotos de dez a dezenove anos iam para escolas secundárias além dessa idade, e nas democráticas Suécia e Dinamarca a proporção era ainda menor (HOBBSAWM, 1998, p.300).

Mesmo representando um enorme salto em relação ao passado, as maiores conquistas em termos de escola, dentro desse *boom*, não significaram efetivamente a radicalização de um processo de socialização e democratização profunda do acesso ao saber social.

A expansão que se alcançou com a escola nesta fase gloriosa do capitalismo deu-se sob as marcas da divisão social do trabalho, isto é, ela não deixou de reproduzir em sua dinâmica interna a dualidade e as contradições maiores, além de estar, aliás, justamente por isso, quase que inteiramente moldada pelo trabalho assalariado sob a expressão do espírito fordista-taylorista.<sup>15</sup>

Portanto, dos ideais democráticos da educação propagados pela revolução burguesa desde 1789, apenas nos aproximamos, ainda assim permanecendo muito distantes de sua realização plena, se pensarmos no capitalismo como sistema mundial, durante a grande expansão do fordismo-taylorismo, sobretudo no Pós-Segunda Guerra Mundial.

O fordismo-taylorismo talvez tenha sido o sopro mais vigoroso do processo civilizador do capital, quando ele se enraizou por todo o mundo gerando exuberantemente riquezas, de modo extremamente concentrado, é óbvio. Nunca se esqueça da contraface desse sopro vigoroso de civilização, justamente o consumo-destruição de recursos naturais numa intensidade jamais vista. Esse período marcou a gigantesca expansão do leito principal do sistema, mas, ao mesmo tempo, transbordou com seus afluentes através de políticas públicas, o que parecia a confirmação da fé smithiana, disfarçada sob o keynesianismo, de que seria mesmo sob a expansão do sistema produtor de mercadorias que se encontrava a possibilidade do progresso e de que no capitalismo o crescimento levado ao limite geraria resultados dos quais todos, de alguma maneira, viriam a desfrutar.

<sup>15</sup> Cf. FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, 1991, s/d(a), s/d(b).

Do exposto anteriormente restará a questão: Se a expansão da escola verificou-se durante o vigoroso sopro civilizador do Pós-Segunda Guerra, quando se esteve mais perto dos ideais liberal-democráticos, apesar de ainda muito longe de realizá-los plenamente, assentada na expansão fordista-taylorista do trabalho assalariado e organizada pelo *welfare state*, como pensar a situação da educação hoje sob a crise capitalista do trabalho e a falência do Estado?<sup>16</sup>

Se a educação de alguma maneira foi a resposta necessária às demandas produtivas e às demandas da instituição da ordem burguesa em geral, em expansão, cujo fundamento foi, como apontamos acima, a expansão das relações assalariadas e a incorporação da massa trabalhadora à dinâmica social capitalista, como pensar o lugar da educação na fase de exacerbação das tendências regressivo-destrutivas?

Se na fase de expansão progressista do capital a consequente expansão da educação era, pelo menos do ponto de vista quantitativo, um interesse geral, do capital e do trabalho, hoje a expansão ou manutenção do direito à educação é praticamente uma necessidade exclusiva dos “de baixo”. Como apontamos acima, a existência de uma massa supérflua aparece como um grave problema, pois os custos das políticas públicas<sup>17</sup> de atendimento dessa massa viram um volume de recursos sem retorno para a acumulação e aí residirá um dos grandes embates em torno do qual inclusive cresceu toda a onda neoliberal dos EUA de Reagan à Espanha de Felipe González, passando pela Inglaterra de Thatcher, a França de Mitterrand, etc.

O mundo do trabalho formal prescinde da massa de trabalhadores tornada supérflua, a competitividade das economias capitalistas também – a propósito disso, é interessante observar que, no estágio ascendente do sistema do capital, a força de uma empresa ou de uma economia nacional se demonstrava pela capacidade de mobilizar grandes quantidades de meios de produção e gigantescos exércitos de trabalhadores, de uns tempos para cá, a competitividade se define justamente pela capacidade de utilizar tecnologias avançadas e cada vez menos trabalho vivo – e os Estados, por sua vez, encontram-se cada vez mais postos de *rodillas* perante as grandes corporações, quando seus governos, sejam eles de direita ou de esquerda, se veem fortemente pressionados política e economicamente para aliviar os custos de produção dos “geradores” de empregos, através de isenções de impostos, ao mesmo tempo em que são pressionados a dar um destino mais produtivo ou rentável do ponto de vista capitalista ao fundo público, portanto, abolindo relativamente gastos com a massa supérflua.<sup>18</sup>

Ora, se é na ordem capitalista que se funda o Estado, consequentemente o fundo

---

<sup>16</sup> Evidentemente, não estamos cogitando a possibilidade de o Estado poder vir a se tornar, em qualquer momento histórico, prescindível ao sistema metabólico do capital. Essa possibilidade nos parece absolutamente improvável. Consideramos falimentar a situação do Estado diante das gigantescas corporações econômicas, inteiramente submetido a elas e à ordem mundializada do capital. A falência diz respeito à incapacidade de o Estado capitalista poder se constituir em espaço de disputa hegemônica capaz de afirmar um projeto social antagônico às tendências regressivo-destrutivas em curso, ou que guarde com as mesmas tensões mais profundas.

<sup>17</sup> Kurz (2004, p.2) acredita que aí “surge um problema de financiamento crônico das infraestruturas, que crescem de maneira objetivamente necessária. Em outras palavras: o grau de socialização produzido pelo próprio capitalismo não é mais representável em termos capitalistas”.

<sup>18</sup> Kurz (2004, p.1) aponta que: “No plano da economia empresarial, torna-se supérflua uma tamanha massa de força de trabalho, cuja reabsorção não é mais possível por meio de uma ampliação dos mercados. O Estado pode cada vez menos taxar salários e precisa, além disso, financiar o desemprego. Ao mesmo tempo, no processo de globalização, as empresas transnacionais fogem do alcance fiscal do Estado, indo parar nos ‘oásis’ de países que taxam pouco ou não taxam de modo algum os investidores estrangeiros. O endividamento já há muito tempo precário do aparelho do Estado praticamente explode.”

público, toda a atenção estará voltada para a reprodução do capital e a garantia do bom funcionamento da economia. Assim, se as grandes corporações, principais agentes e personificações do capital e maiores financiadores de campanhas dos governos eleitos (hoje em dia, indistintamente de direita e de esquerda) se ressentem da necessidade de aliviar seus custos de produção, essa necessidade será certa e prontamente atendida, pois, apesar de enfraquecer a constituição do fundo público, essa tendência se impõe como o fundamento primordial da reprodução econômica. Por outro lado, o uso do fundo público é determinado também pela lógica da reprodução econômica da sociedade, pois, em tese, segundo os parâmetros econômicos dominantes, será garantindo bem essa reprodução que o fundo público poderá retomar bons patamares de constituição e investimento.

Contudo, retomando os apontamentos anteriores, a massa supérflua virou mesmo um grande problema, pois sua integração aos processos produtivos formais já não é um dado real, sua superfluidade não é mais algo residual e reversível dentro da lógica reprodutiva do capital. Tornou-se desnecessária, tanto como produtora quanto como consumidora das principais mercadorias – um verdadeiro estorvo para as grandes economias, para seus Estados correspondentes e para os agentes da governança mundial.

Essas massas continuarão eventualmente produzindo e certamente consumindo e, sobretudo, incluídas na dinâmica econômica capitalista, mas suas ocupações serão cada vez mais desqualificadas, precarizadas, seu trabalho informal, desregulamentado e seu consumo será certamente de produtos falsificados ou reciclados.

Dessa forma, o estreitamento dos limites reprodutivos da acumulação do capital torna supérflua uma massa crescente de indivíduos para os quais a educação tende a ser assistida de maneira correspondente à sua condição social e econômica: massas sociais extremamente pauperizadas, sem expectativa de serem incorporadas aos processos formais de trabalho, vivendo de ocupações desqualificadas, pessimamente remuneradas e totalmente desregulamentadas, consumindo produtos de quinta categoria. A essa massa constituída de subcidadãos, ocupados com subtrabalhos, que consome submercadorias não se nega de todo educação, mas a ela se oferece a educação compatível através da subescola.<sup>19</sup>

Se a histórica dualidade da escola capitalista foi sempre um problema, uma espécie de autonegação da promessa democrática, com a exacerbação das tendências regressivo-destrutivas, verifica-se a degeneração dessa mesma dualidade. Se na fase expansionista, progressista e integradora da produção capitalista a escola se ampliava dividida entre a dimensão da preparação direta para o trabalho manual para as massas trabalhadoras e a preparação de quadros para os postos de comando e altas esferas de controle social para as classes dominantes; oportunizando aos trabalhadores, contudo, o ingresso no mercado de trabalho formal e as experiências contraditórias no mundo do trabalho que proporcionavam ricos elementos para a formação do sujeito social potencialmente revolucionário; atualmente essa divisão

---

<sup>19</sup> Kurz (2004, p.3) aponta que “hoje o sistema educacional e as instituições culturais decaem nos países ocidentais, já em completa semelhança com as regiões críticas do Sul. Geralmente os suportes da educação, da instrução e da cultura são os municípios e as Províncias; e justamente para esses níveis mais baixos da administração estatal a crise financeira no Ocidente progrediu tanto quanto para os Estados centrais do Terceiro Mundo.”

tende a consolidar um modelo de escolarização para as grandes massas tornadas supérfluas, como um rebaixado meio instrumental destinado ao enfrentamento das incertezas da sua reprodução enquanto força de trabalho (não mais relativamente) excedente e ocupada em atividades absolutamente desqualificadas.

O caso do Brasil expressa muito bem essa relação. Não podemos afirmar que no Brasil não esteja em curso um processo de expansão do sistema de ensino desde os anos 1990 – apenas aparentemente paradoxal o fato de ter sido essa justamente a década de consolidação do projeto neoliberal no Brasil – justamente com os presidentes Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, sucessivamente. Nesse período, que vai de 1990 a 2002, tivemos elevação de todos os indicadores quantitativos que expressam ampliação do atendimento da educação. Todavia, o modo como se deu e tem se dado essa ampliação, que se verifica em todos os níveis da educação, é justamente de acordo com a tese exposta no parágrafo anterior. Trata-se de uma educação incapaz de operar qualquer alteração na ordem social, sequer de modificar dados relativos à ascensão social, como no passado se verificou.

A economia brasileira continua como uma das mais importantes do mundo, ao mesmo tempo, ela segue absolutamente indiferente, do ponto de vista econômico, ou seja, para os resultados dessa economia, se a grande massa extremamente pauperizada de brasileiros vai à escola, se a abandona antes de completar os primeiros nove anos de estudo, se está aprendendo a ler e escrever, se nessa escola existe água potável, biblioteca, equipamentos básicos funcionando corretamente, etc.

Para essa economia, cujo êxito, segundo o modelo em curso, independe totalmente da elevação do nível educacional da grande massa pauperizada, importa, claro, saber se os custos da educação dessa massa irá ultrapassar a disponibilidade de recursos. Sabe-se, com efeito, que essa disponibilidade se define a partir da racionalidade estritamente capitalista, isto é, os recursos econômicos são aplicados em função da possibilidade de retorno que oferecem. Uma vez que a economia prescinde da beneficência que seria alfabetizar e educar dignamente milhões de pessoas, o custo desse caridoso gesto se torna um disparate, absolutamente inaceitável.<sup>20</sup>

A educação até pode e, aliás, deverá atingir a todos porque há um debate internacional que mobiliza certa preocupação da opinião pública; há apelos diversos; vigilância de organismos internacionais; existem as Conferências Mundiais que cobram dos governos atitude frente aos alarmantes índices de pobreza, miséria e atraso na periferia do sistema capitalista; mas, acima de tudo, a educação deverá ser bem planejada para se situar exatamente entre o controle dos gastos – ajuste fiscal – e a necessidade de desenvolver capacidades alternativas de geração de renda para a população supérflua, ao mesmo tempo em que se coloca como meio eficiente de controle político das populações pauperizadas e da ameaçadora situação social na periferia do sistema do capital.

É assim que, em meio a diferentes sujeitos, entidades e interesses diversos, torna-se

<sup>20</sup> Enquanto o censo escolar de 2010 (disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>) aponta a existência oficial de 13 milhões de analfabetos, por outro lado, dados do orçamento geral da União do mesmo ano indicam a destinação de R\$ 635 bilhões ou 44,93% para pagamento apenas de amortização e juros da dívida, enquanto que para a educação destinaram-se míseros 2,895%. Dados disponíveis em: <[http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2011-03-02.0541123379/document\\_view->](http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2011-03-02.0541123379/document_view->)>. Acesso em: 10 maio 2011.

determinante o papel dos agentes responsáveis por definir os parâmetros gerais do investimento educacional. Em geral, no pensamento dominante, pelo menos é o que se verifica através do principal porta-voz dos interesses do capital para a educação, o Banco Mundial, percebe-se uma grande preocupação relacionada com a educação.

Em primeiro lugar, compreendendo os limites da reprodução social do sistema, sua incapacidade de integrar as maiorias trabalhadoras, sobretudo os riscos que corre esse próprio sistema, caso não administre de modo eficiente toda a situação social na qual se encontra a grande e crescente massa da população tornada supérflua, desenvolve-se todo um conjunto articulado de orientações – uma espécie de plano de governo suprapartidário – para ser adotado na periferia.

Antes de tudo, o ajuste fiscal, ponto fundamental que pretende garantir que todos os esforços serão conjugados no sentido de assegurar os compromissos dos devedores para com seus credores, uma vez que na periferia capitalista todos os países estão profundamente sufocados por dívidas elevadas, que consomem a maior parte das riquezas produzidas nos países periféricos. Uma vez garantido esse elemento fundamental, são estabelecidas então metas e métodos para atingi-las.<sup>21</sup>

Com orçamentos extremamente controlados e sob enorme pressão restritiva, os investimentos públicos serão sempre muito inferiores às necessidades sociais reais. Daí torna-se necessário focalizar as políticas de atendimento, ou seja, dá-se assim o abandono da ideia de universalização, tão cara ao ideário democrático burguês progressista. Concentram-se os esforços em torno de objetivos estreitos e atendimento concentrado numa pequena parcela, recortada, do universo dos desvalidos. Assim foi que em 1996 se aprovou no Brasil a Lei 9.424/96 do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Outra estratégia complementar, funcional ao sistema e, ao mesmo tempo, correspondente aos princípios teóricos e políticos liberais que fundamentam todo o ideário ideológico dominante, é a privatização da oferta de educação. No Brasil a ideia era focalizar a ação propriamente pública e abrir caminho para a exploração da iniciativa privada nas demais esferas. A partir da aprovação da Lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino superior sofreu forte expansão das matrículas na rede privada, enquanto a rede pública, especialmente a federal, sofreu pesadas restrições orçamentárias, o que obrigou os trabalhadores das instituições públicas a recorrerem ao expediente das greves para assegurar o mínimo de garantias salariais, investimentos em pesquisa, etc.

Outra estratégia sempre muito aconselhada e utilizada para atender a um número cada vez maior de alunos com custos menores é a educação a distância. Esse recurso, que não é necessariamente um problema em si, frequentemente é pensado como alternativa à “custosa” educação presencial, isto é, como uma maneira de massificar o ensino e, ao mesmo tempo, reduzir seu custo. Ao lado dessas estratégias, outras foram se somando, como a autonomização das escolas, bandeira histórica dos educadores brasileiros contra a centralização dos governos autoritários, mas que,

---

<sup>21</sup> O volume de recursos perdidos pelas políticas públicas deverá atingir, em 2011, a marca de R\$ 1 trilhão. Desde dezembro de 1998 até 2010, o mecanismo do superávit primário, imposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), já consumiu R\$ 947 bilhões. Em 2011 a meta de superávit primário consumiu mais de R\$ 128,710 bilhões do orçamento. Cf. informações em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia-geral,governo-cumpre-superavit-primario-cheio-em-2011-depois-de-2-anos,101175,0.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

juntamente com a descentralização da gestão, tende a desobrigar relativamente o poder público do financiamento do sistema.

A ideia de autonomia, nesse caso, se coloca como um meio de encorajar as unidades de ensino a buscar recursos por conta própria, através das mais diferentes formas. No caso das Universidades públicas, isso tem se dado através das Fundações privadas ou através de programas montados na perspectiva dos contratos de gestão, caso do PDDE na educação básica e do REUNI no ensino superior.

A despeito de toda a falação do empresariado, sua verborragia em defesa da educação, os únicos que defendem ampliação dos recursos investidos em educação são os trabalhadores.<sup>22</sup> Essa ampliação é absolutamente necessária se se quiser pensar seriamente em mudança qualitativa quanto ao aspecto da democratização da educação.

Frequentemente se manifestam segmentos do empresariado brasileiro contra a baixa qualificação da força de trabalho do país, contudo, essas lamúrias representam reclamações pontuais preocupadas em defender interesses específicos, relacionados a setores e interesses econômicos determinados e restritos. Em geral não se convertem na defesa dos investimentos necessários para a qualificação de toda a força de trabalho, ao contrário, via de regra esses mesmos reclamantes defendem e sustentam projetos políticos conservadores baseados na defesa radical da política de ajuste fiscal.

O modo como a exacerbação das tendências regressivo-destrutivas do capital atinge a educação é, portanto, negando as bases das promessas liberal-burguesas da educação democrática. O esgotamento da capacidade civilizatória do capital coloca para os “de baixo” a tarefa de tomar agora, como projeto exclusivamente seu, a realização de qualquer reforma social democratizante. No campo da educação, portanto, a realização dos ideais democráticos, especialmente na periferia do sistema capitalista, terá que se defrontar com todas as forças dominantes tidas como antagonicas.

Mas as dificuldades para a realização de reformas, mesmo que estejam circunscritas aos limites dos ideais liberal-burgueses, não estão relacionadas apenas à ordem da vontade política. O que torna hoje os ideais democráticos da educação inteiramente incompatíveis são as condições objetivas do sociometabolismo do capital. Os estreitíssimos limites da dinâmica produtiva e reprodutiva do sistema social tornam supérflua uma grande massa da população, conseqüentemente, tornam desnecessária e consideram excessivamente custosa a educação dessa massa – daí a necessidade de adaptar os modelos de escolarização das massas rebaixando seus padrões e custos.

---

<sup>22</sup> Depois de muita luta, educadores e demais setores organizados que defendem a educação pública conseguiram que a Câmara de Deputados aprovasse o texto do Plano Nacional de Educação, incluindo a proposta dos 10% do PIB para a educação, diferente da proposta do governo Federal que, em sua vigésima meta, se propõe a “ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país” (cf. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 22 mar. 2014). Contudo, o desfecho dessa luta ainda é incerto, pois o texto aprovado na Câmara dos Deputados ainda está sujeito a veto presidencial. A realidade dura é que o Brasil está entre os países que têm os maiores desafios educacionais, tem uma população em idade escolar de 45% e investe em educação por indivíduo US\$ 959, enquanto Cuba investe US\$ 3.322, México US\$ 2.019, Argentina US\$ 1.578, Chile US\$ 1.416 e Uruguai US\$ 1.348 (AMARAL, s/d).

A tese que defendemos aponta para o esgotamento da capacidade civilizadora do capital e, com isso, acusa a impossibilidade efetiva de se realizar avanços democráticos no contexto da consolidação da lógica regressivo-destrutiva. Como consequência direta, aponta que os avanços democráticos só serão possíveis quebrando essa lógica.

Nossa tese recusa a possibilidade de uma revitalização do sentido integrador do trabalho no capitalismo como suporte da democratização da educação. Seria absurdo imaginar nos marcos limítrofes atingidos pelo sistema capitalista uma revitalização do sentido integrador do trabalho.

De outra parte, os Estados são estruturas responsáveis pelo financiamento e pela normatização dos sistemas de ensino e, sob determinadas circunstâncias, como no caso do *welfare state*, por exemplo, mantiveram acesa a ideia de que as lutas sociais poderiam determinar uma atuação democrática através da ampliação do fundo público e destinação da maior parte dos recursos para políticas dirigidas ao atendimento das maiorias trabalhadoras.

Hoje as possibilidades de os Estados em geral, especialmente os da periferia do sistema, assumirem um projeto de radicalização dos ideais democráticos liberal-burgueses, ainda como estruturas do controle social do sociometabolismo do capital, são remotas, pois isso seria já a ruptura com a dinâmica econômica mundializada que submete os Estados aos interesses das grandes corporações econômicas.

Se, de um lado, pode-se constatar o esgotamento da capacidade das relações de trabalho sob a forma capitalista do trabalho assalariado de sustentar qualquer avanço minimamente progressista da educação; assim como a impossibilidade de os Estados, como estruturas de controle social de alcance regionalizado em face do crescente poderio das grandes corporações econômicas mundializadas, de normatizar e financiar com relativa autonomia sistemas de educação democráticos avançados, posto que estão econômica e politicamente cada vez mais submetidos aos interesses mundializados; ou seja, se, de um lado, encontramos essas limitações estruturais, por outro, não se pode abolir a necessidade de amparar a realização dos avanços democráticos da educação sobre – necessariamente – novas relações produtivas, dado o esgotamento da capacidade integradora do trabalho assalariado; assim como não se pode prescindir de um aparato estatal<sup>23</sup> que represente os interesses das maiorias trabalhadoras, como expressão política da vontade das massas. Todavia, esta é a tese que defendemos: a refundação do trabalho e do Estado, como pilares da realização dos ideais democráticos e progressistas, só será possível como ruptura com o capital.

---

<sup>23</sup> Gramsci (s/d, p.113) falava da necessidade do Estado como condição para a construção do seu ideal de escola, mas, evidentemente, esse Estado não seria a velha estrutura burguesa apenas dirigido pelos trabalhadores: “A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo imprevisível e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações sem divisões de grupos ou castas” (CHESNAIS, 2010).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Terceira modernidade do capital, crise de civilização e barbárie social**. S/d. Disponível em: <<http://boitempoeditorial.wordpress.com/2011/09/26/terceira-modernidade-do-capital-crise-de-civilizacao-e-barbarie-social/>>. Acesso em: 28 set. 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso. **O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB**. S/d. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/nelson\\_amaral.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/nelson_amaral.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2011.

AMIN, Samir. Pobreza mundial, pauperização e acumulação de capital. **Monthly Review**, v.55, n.5, Oct. 2003 (artigo original). Tradução de J. F. Disponível em: <[http://resistir.info/samir/pobreza\\_mundial.html](http://resistir.info/samir/pobreza_mundial.html)>. Acesso em: 15 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da mundialização**. Tradução de Ivo Stomiolo. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. Rio de Janeiro: contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996(a). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996(b). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CHESNAIS, François. Crisis de sobreacumulación mundial, crisis de civilización. **Herramienta** [on-line], n.5, maio 2010. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-5/crisis-de-sobreacumulacion-mundial-criis-de-civilizacion>>. Acesso em: 10 out. 2010.

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1988]. v.2, p.281-336.

FERNANDES, Adriana; NAKAGAWA, Fernando. Governo cumpre superávit primário cheio em 2011 depois de 2 anos. **O ESTADO DE S.PAULO**, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia-geral,governo-cumpre-superavit-primario-cheio-em-2011-depois-de-2-anos,101175,0.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educación y el empleo: ayer, hoy y mañana**. Madrid, 1991. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Las incertidumbres de la formación profesional**. Madrid, s/d(a). Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Reflexiones sobre las relaciones entre educación y desarrollo**. Madrid, s/d(b). Mimeografado.



FONTES, Yuri Martins. A globalização da miséria se agrava também nos EUA. **Brasil de Fato**, 7 a 13 de outubro de 2010, p.12.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, Antoni. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1921. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INDEX MUNDI. **Mapa comparativo entre países**. Produto interno bruto. 2011. Disponível em: <<http://www.indexmundi.com/map/?v=65&l=pt>>. Acesso em: 29 set. 2011.

INEP. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 8 fev. 2011.

KURZ, Robert. Crise do ensino no Ocidente consolida lógica do totalitarismo econômico, mas pode dar origem a uma nova forma de contracultura intelectual. **Folha de S.Paulo**. Mais! São Paulo, 11 de abril de 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Livro 1, volume 2).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (Org.). O Manifesto Comunista 150 anos depois. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. p.7-41.

MEC. **Plano Nacional de Educação (PNE) - 2011/2020**. Projeto de lei. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 5 mar. 2014.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e Estado capitalista**: para além do capital. São Paulo: Ensaio, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo; Campinas: Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Comparar investimento brasileiro em educação com o de países da OCDE para justificar 7% do PIB é falacioso, afirma especialista. 19 de abril de 2011**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1029-comparar-investimento-brasileiro-em-educacao-com-o-de-paises-membros-da-ocde-e-uma-falacia-afirma-especialista>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

O GLOBO. **OIT revela que número de desempregados no mundo foi recorde em 2009: 212 milhões**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2010/01/26/oit-revela-que-numero-de-desempregados-no-mundo-foi-recorde-em-2009-212-milhoes-915710132.asp>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

PARAIRE, Philippe. **Os mortos-vivos da globalização**. In: PERRAULT, Gilles (Org.). O livro negro do capitalismo. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p.463-481.

PAULO NETTO, José. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

RICUPERO, Rubens. Marx, profeta da globalização. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.12, n.34, set.-dez. 1998.

SALEK, Silvia. Aumenta a distância entre ricos e pobres. **BBC Brasil.com**, 4 de novembro de 2002. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2002/021026\\_chinadesigualdade.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2002/021026_chinadesigualdade.shtml)>. Acesso em: 9 out. 2008.

SOARES, Pedro. Gastos entre os 10% mais ricos supera os dos 40% mais pobres. **Folha de S.Paulo** [on-line], 26/03/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/755685-gastos-entre-os-10-mais-ricos-supera-os-dos-40-mais-pobres.shtml>>. Acesso em: 1º set. 2010.

WWF. **Relatório Planeta Vivo**: a caminho da Rio+20. 2012. Disponível em: <[http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/relatorio\\_planeta\\_vivo\\_sumario\\_rio20\\_final.pdf](http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/relatorio_planeta_vivo_sumario_rio20_final.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

**Data da submissão:** 05/03/2014

**Data da aprovação:** 08/04/2014

# EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO E GLOBALIZAÇÃO<sup>1</sup>

## *Education: territory and globalization*

NOSELLA, Paolo<sup>2</sup>

### RESUMO

Partindo da tese de que o trabalho é o princípio educativo geral de todo processo educativo e, naturalmente, de todo sistema escolar, o texto defende a ideia de que a especificidade pedagógica para cada grau e modalidade escolar decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, intelectual e social. Historicamente, desde o processo de industrialização, pelo desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho como princípio educativo/pedagógico foi agregando significado. Hoje, o conceito de território, assim como foi formulado por Santos e Silveira (2001), compõe o núcleo teórico da noção de trabalho. Partindo desse pressuposto, o texto evidencia como a instituição escolar tradicional produziu o êxodo dos melhores alunos para os grandes centros urbanos do País ao educá-los no individualismo e na infidelidade ao seu território. O texto ainda destaca a Pedagogia da Alternância como uma fórmula pedagógica adequada, entre outras, para envolver família, escola e território como atores principais na formação das crianças e dos jovens, responsáveis diretos do currículo. Resgata a origem dessa pedagogia alternativa, aponta seus princípios educativos fundamentais, bem como suas estratégias didáticas e de gestão.

**Palavras-chave:** Trabalho e Educação; Princípio Pedagógico; Pedagogia da Alternância.

### ABSTRACT

Starting from the thesis that educational work is the general principle of the whole educational process and, of course, the whole school system, the text supports the idea that pedagogical specificity for each grade and school sport derives from the moment experienced by the young in search of their moral, intellectual and social setting. Historically, since the process of industrialization, the development of productive forces, beginning work as an educational / pedagogical was adding meaning. Today, the concept of territory, as it was formulated by Milton Santos e Silveira (2001), makes up the theoretical core of the concept of work. Under this assumption, the text shows how traditional educational institution produced the exodus of top students to the major urban centers of the country to educate them on individualism and infidelity to his territory. The text also highlights the Pedagogy of Alternation as an appropriate pedagogical formula, among others, to involve family, school and area as main actors in the formation of children and young people directly responsible for the curriculum. Rescues the origin of this alternative pedagogy, pointing their fundamental educational principles as well as their teaching strategies and management

**Keywords:** Work and education; Pedagogical Principle; Pedagogy of Alternation.

---

<sup>1</sup> Conferência de abertura do VII Seminário sobre Trabalho e Educação na Amazônia, organizado pelo GPTE, em Belém, na Universidade Federal do Pará, 20 out. 2011.

<sup>2</sup> Professor do PPGE da UNINOVE; colaborador do PPGE da UFSCar; pesquisador sênior do CNPq. E-mail: <nosellap@terra.com.br>.

Ser um excelente aluno significava principalmente uma coisa só: deixar a terra natal e transferir-se para o grande centro (LUZIO, 2007, p.113). Por este caminho do individualismo e da infidelidade ao seu território, o Brasil se “urbanizou”.

## TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto no campo das ciências da educação a partir do processo de industrialização, quando os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas (Iluminismo). Daí, o trabalho moderno passou a ser considerado o princípio de todo processo educativo, cujo objetivo geral era capacitar as gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica e coletivamente, humanizando-a. Conseqüentemente, caberia à instituição escolar desenvolver atividades didáticas específicas e próprias de cada fase etária visando alcançar esse objetivo geral.

O marxismo foi o que mais aprofundou o ideário iluminista da integração entre artes mecânicas e liberais. Sua proposta educativa visava superar o estigma da dicotomia entre os que fazem e os que dirigem, entre operários e cientistas, entre intelectuais e trabalhadores, afirmando que o processo educativo geral e escolar do homem, embasado no trabalho produtivo, visava formar dirigentes trabalhadores.

O próprio Marx testa progressivamente as formas didáticas da articulação entre trabalho produtivo e escolar. Assim, em 1848, nos *Princípios básicos do comunismo* e no *Manifesto*, recomenda “combinar educação e trabalho fabril”, referindo-se inclusive à educação infantil. Quase 20 anos depois, nas *Instruções aos delegados* e n’*O Capital* (1866-1867), apresenta pela primeira vez a ideia da educação politécnica e tecnológica como formas pedagógicas de integração do trabalho produtivo e escolar. Ainda mais tarde, em 1875, no *Programa de Gotha*, a escola é vista por Marx na ótica da estratégia política da luta de classe, afirmando que não pode haver na sociedade burguesa escolas didaticamente iguais para classes desiguais (MANACORDA, 2007, p.35-42).

Após a revolução socialista de 1917, a União Soviética promulgou e implementou as primeiras leis escolares, reafirmando o princípio marxiano da unidade entre instrução e trabalho produtivo com base na formação politécnica. Sobre essa temática, ocorreu na época um memorável debate: de um lado, havia os defensores da “morte da escola”, Sulghin e Krupenina (MAURO, 1980, p.193); e, de outro, os defensores da profissionalização precoce chamada também de monotécnica. Contra essas duas posições, se pronunciaram Lênin, Krupskaja e Blonsky, defendendo a “politecnização” do sistema escolar. O que importa ressaltar é que nesse debate foram levantadas duas preocupações importantes: a) existem, no sistema escolar, diferentes formas pedagógicas de aplicação da politécnica; b) é definida a noção de trabalho produtivo “mercadologicamente desinteressado”, isto é, formativo, inserido na escola.

Quanto à primeira preocupação, o grupo político ao qual Lênin e Krupskaja pertenciam (Narkompros) defendeu a identificação conceitual e prática entre o jogo e o trabalho para a escola infantil, enquanto, para os alunos do ginásio e do ensino médio, o trabalho de fábrica ou de oficina devia estar “rica e verdadeiramente articulado com a atividade de estudo”. Krupskaja, sem negar o valor da convivência das crianças e dos jovens com os adultos nas fábricas, “afirmava ser impossível introduzir nas fábricas crianças e adolescentes, pois dizia se tratar de um trabalho superior às suas forças”. Ao comentar os laboratórios escolares relacionados com a produção, “insistia que neles não houvesse exclusivamente exercitação” (MAURO, 1980, p.193).

Quanto à segunda preocupação, esses primeiros pedagogistas soviéticos defenderam a noção de trabalho produtivo “desinteressado”, isto é, formativo, não vinculado interesseiramente às exigências do mercado:

O trabalho, enquanto novo elemento a ser introduzido na escola, era sempre representado como criativo e não repetitivo, fonte de sempre novos conhecimentos e capaz de desenvolver o hábito da organização, da direção e das atividades coletivas (MAURO, 1980, p.193).

É inegável o fascínio que a expressão “trabalho produtivo” e sua íntima conexão com o processo educativo escolar suscitavam nos educadores socialistas do início do século XX. Entretanto, a prática educativa cada vez mais evidenciava que o trabalho produtivo não era *de per se* educativo se não fosse mercadologicamente “desinteressado” e acompanhado por uma explícita instrução e educação política. Nas palavras de Makarenko: “Nós estávamos excessivamente acostumados a adorar o princípio do trabalho”. Observa-se que existe contradição entre a afirmação abstrata que defende a instrução politécnica e a iniciação concreta dos jovens no mundo do trabalho (MAURO, 1980, p.194).

Paralelamente, no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, pesquisadores importantes como Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, ao explicarem como o trabalho produtivo em geral se torna princípio pedagógico na escola, mudam o foco da análise passando a salientar não mais o instrumento técnico e sim o sujeito humano, a criança e os jovens no desenvolvimento de sua personalidade. Nesse contexto, insere-se também a contribuição de Antônio Gramsci, para o qual a pessoa humana se integra nos processos do trabalho produtivo e de luta pela hegemonia política, quando descobre e desenvolve sua tendência profunda e seu talento, com coerência e disciplina, passando de cidadão indivíduo a cidadão personalidade consciente. Tal passagem (formação) ocorre lentamente, ao longo da carreira escolar cujo currículo precisa integrar o “reino da necessidade com o reino da liberdade”, isto é, um núcleo de disciplinas obrigatórias com atividades e opções de próprio interesse. A passagem da individualidade caótica do aluno para a personalidade coerente não pode ocorrer forçadamente, por exercícios profissionalizantes precoces impostos pela necessidade de sobrevivência material, mas pela educação disciplinada e orientada, no tempo e ritmo adequados à evolução de sua autonomia.

Assim, o trabalho produtivo “desinteressado”, como princípio educativo geral, embasa todo o sistema escolar, tanto a educação infantil, como o ensino

fundamental e o ensino médio. Com efeito, aprender as quatro operações da matemática no ensino fundamental não é menos importante, com relação ao trabalho produtivo em geral, do que aprender as operações exponenciais no ensino médio. Tal afirmação foi facilmente assimilada pela escola em se tratando do ensino infantil e fundamental, mas, com referência ao ensino médio, muitos educadores e políticos tendem a considerá-lo pré-profissionalizante ou até mesmo profissionalizante. Daí a pergunta: Qual o princípio pedagógico específico do ensino médio? Como nós, Gramsci a seu tempo levantava a mesma questão: “O problema fundamental se coloca com respeito à fase da carreira escolar representada pelo ensino médio, que em nada se diferencia, atualmente, como tipo de ensino, das fases escolares anteriores” (GRAMSCI, 1975, p.1536).

Na análise desse problema, o pensador italiano recorre à psicologia e, no intuito de identificar o princípio pedagógico específico do ensino médio, atribui grande importância à puberdade e à adolescência. Todos passam pela puberdade, embora nem a todos seja dado o direito de vivenciar a adolescência, durante a qual o jovem, por meio de experiências orientadas, se define moral, intelectual e socialmente. A conclusão de Gramsci é que o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos. É a fase mais delicada de desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passasse à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passasse à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação (GRAMSCI, 1975, p.1536).

Nas primeiras três décadas do século XX, o campo das ciências pedagógicas vivencia o grande debate que se consagrou na história como o Movimento da Educação Nova, originado na rejeição da tradicional centralidade didática dos programas (conteúdos) e dos educadores, visando dar às crianças e aos adolescentes um *status* de atores mais do que espectadores passivos. O Movimento visava, portanto, priorizar a formação, não tanto a instrução, praticando uma pedagogia ativa numa perspectiva globalizante.

Se é inegável que Gramsci e outros autores marxistas do século XX fazem severos reparos ao Movimento da Escola Nova, também é verdade que a ele não se contrapõem frontalmente. Com efeito, a proposta da Escola Unitária é a síntese da experiência da alfabetização popular realizada pela União Soviética após a revolução comunista com as novas ideias pedagógicas da reforma educacional austríaca assim como eram debatidas na Europa e nos EUA. Gramsci viveu esses dois momentos. Esteve em Moscou em 1922-1923 e, em 1924, estava em Viena. Os editoriais do jornal *L'UNITÁ*, fundado e dirigido por Gramsci, numa série de correspondências de Viena, confirmam essa tese defendida pelo pesquisador italiano Giancarlo

Schirru.<sup>3</sup> Em suma, no âmbito desse movimento, surgiram nomes e propostas que merecem atenta consideração. Citando alguns: Roger Cousinet com sua proposta do trabalho livre de grupo; O. Decroly com seu método do centro de interesse; Maria Montessori e a adaptação do material escolar ao desenvolvimento da criança; Celestin Freinet e o livro de texto, a imprensa e a escola, a biblioteca do trabalho, as investigações do meio ambiente; e ainda a pedagogia institucional de Vasquez e Oury, Claparède na Suíça, Rodolfo Steiner na Alemanha e a Pedagogia Waldorf e, naturalmente, a Pedagogia da Alternância que mais adiante melhor apresentaremos. Nos EUA destaca-se John Dewey com sua teoria da centralidade da experiência na educação da pessoa e, no Brasil, sobressai o nome de Paulo Freire pelo seu trabalho de educação das massas partindo da situação de vida e do processo de conscientização. Todos esses autores têm em comum o objetivo de dar à criança e ao adolescente o estatuto de ator e não de espectador passivo, partindo da concretude territorialmente vivida e se relacionando com os mestres como quem aprende e ensina ao mesmo tempo.

Do após Segunda Guerra Mundial até os dias de hoje, intelectuais marxistas continuaram buscando a concepção e as práticas pedagógicas mais condizentes com o axioma marxiano da articulação entre o trabalho produtivo e o trabalho escolar. E o desafio da formação pelo trabalho, no sentido de se encontrar a fórmula didaticamente mais adequada e humana para articular o trabalho produtivo moderno e os exercícios didáticos, não está historicamente resolvido. Muitas reformas curriculares ensaiam integrar saberes obrigatórios com optativos, ampliar o turno do horário escolar, preparar os alunos para o trabalho sem transformar a escola em mesquinho espaço para treinos profissionalizantes. A ideia mais importante da fórmula pedagógica marxiana, assim como compreendida e desenvolvida por Gramsci e Manacorda, visa integrar o reino da necessidade com o reino da liberdade, reduzindo progressivamente o espaço da obrigatoriedade escolar (turno), em função da formação “em liberdade”, pela orientação individual de cada aluno (no contraturno) nas oficinas que educadores e educandos considerarem mais oportunas para a formação destes. É com esse objetivo de integração do tempo da escolaridade obrigatória com o tempo da “liberdade” formativa que o movimento pedagógico da Pedagogia da Alternância nasceu e se desenvolveu.

## **EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E GLOBALIZAÇÃO**

No começo do século XXI, “o trabalho como princípio educativo” permanece axiomáticamente como horizonte pedagógico geral, mas as fórmulas didáticas específicas para cada grau e modalidade escolar estão ainda em elaboração. Hoje, por exemplo, a noção de trabalho agrega novas dimensões, subsumindo inclusive o conceito de território da existência e da identificação econômica, social e cultural do ser humano. Território não é um espaço abstrato do planeta: “A territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p.19).

---

<sup>3</sup> Cf. Schirru (2010).

Se o território confere concretude à própria história humana, o instrumento técnico, científico e informacional lhe confere a dimensão globalizante. Ou seja, com meios técnicos, o homem conquista, invade, domina os territórios, estabelecendo pela “divisão territorial do trabalho, uma hierarquia entre lugares e redefinindo, a cada momento, a capacidade de agir das pessoas, das firmas e das instituições” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p.21).

Ocorre uma violenta dialética de contraposição entre território e instrumentos técnicos. Exemplos: em 1957 foi estabelecido em Manaus um Porto Livre e dez anos depois foi criada a Zona Franca,

uma especialização territorial, surgida de um processo de desconcentração industrial sob o amparo de normas. Trata-se, sobretudo, da fixação de indústrias eletroeletrônicas, que representam cerca de 64% do faturamento total da Zona Franca. Mas, enquanto em 1974, no conjunto das maiores 50 empresas, nenhuma se achava na Zona Franca, a partir de 1995, das 20 maiores empresas do setor eletroeletrônico, seis encontram-se no Estado do Amazonas. [...] Observe-se, ainda, que em 1988 esse tipo de empresa (sobretudo nos ramos metalúrgicos, madeireiro, têxtil e óptico) ocupava 60.000 pessoas, enquanto em 1990 ocupava 76.798, mas, em 1996, numa evolução negativa, ocupava 48.090 pessoas (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p.117).

Esses dados me fazem lembrar minha chegada ao Brasil em 1967, num navio cargueiro italiano que ancorava no porto de Tubarão (Vitória – ES). Entristeci-me as conversas dos marinheiros que comentavam, em tom de zombaria, os absurdos e injustos “contratos” realizados entre autoridades brasileiras e japonesas. O Japão havia instalado uma esteira rolante para levar o pó de ferro diretamente do pátio do porto para o porão do navio e, em “troca”, o Brasil lhe cedera gratuitamente o ferro por longos dez anos. Um simples instrumento técnico estabelecia injustas funções e relações territoriais.

Presenciei ainda, nos anos de 1968/1969, as sondagens socioambientais realizadas por técnicos no litoral de Guarapari e Anchieta (ES) para instalar o porto da *Marcona Corporation Belga*. Era evidente que essa mega operação econômica representaria tremenda agressão ao meio ambiente e, sobretudo, às populações litorâneas. Em palestra proferida por um representante da citada multinacional, ouvi, em tom de perfeita satisfação, que não havia encontrado resistência alguma por parte dos numerosos pequenos proprietário do território a ser “adquirido” pela multinacional. Ao contrário, a satisfação era geral. Ao retornar ao mesmo território 40 anos depois, constato que tudo mudou, infelizmente, para pior.

A questão fundamental que emerge desses e de muitos outros exemplos refere-se à dialética entre os valores do território e o poder do dinheiro e da política globalizante: desde as espadas dos romanos até os navios venezianos e as caravelas portuguesas, a triste história se repete. Traduzo com uma minha metáfora a ideia do próprio Milton Santos: o interesse financeiro (capital global) sobrevoa o planeta para escolher o território mais interessante para ele aterrissar. Parece um “disco voador dourado”, sem bandeira nacional, sem pátria, apólide, que, entretanto, para enriquecer, precisa de alguma materialidade territorial que ofereça as condições mais lucrativas. O capital global não tem cultura, não tem linguagem própria, não tem tradição, não tem projeto, não tem ideal, a não ser a pura ganância, o crescimento pelo crescimento.



Ao aterrissar num território, oferece a todos o sonho do consumo e do progresso. Todavia, só pode abrir suas portas “douradas” para uns poucos; inicialmente, até para muitos. Mas, certamente, não para todos. Assim, começa por dividir a comunidade entre os incluídos e os excluídos. Esfacela a frágil solidariedade existente. Breve, o sonho mingua, inclusive para os que haviam entrado no interior do “disco voador dourado”, muitos dos quais foram dispensados. Expulsos. Foram formar a periferia urbana do Rio de Janeiro ou de Vitória ou de São Paulo ou de Recife etc. De repente, até mesmo o “disco voador dourado” levanta voo à procura de novos territórios mais adequados para seu enriquecimento. Todos conhecemos essas histórias.

É uma dialética perversa. Cabe se perguntar: Tal globalização é inevitável? Ou devem os territórios se fechar a qualquer “disco voador dourado”? Mas, tal rejeição representaria uma estagnação no passado arcaico, um irracional negar-se à modernização, à ciência e à tecnologia, ao progresso? Ou, é possível uma dialética diferente?

Uma diferente dialética supõe que os dois termos da mesma possuam algum equilíbrio de forças, alguma equivalência. Já Aristóteles comentava nesse sentido em *Ética a Nicômaco*, livro V,<sup>4</sup> que só seria possível a dialética entre alguns pares de sapatos e uma cama desde que o valor dos dois produtos de alguma forma se equivalesse. Voltando à situação de 1968 em Guarapari e no porto de Tubarão, nos perguntamos: Poderia ter havido uma dialética diferente entre as populações do território capixaba e o capital global?

Isso seria possível, desde que as novas gerações fossem formadas a se relacionarem de forma solidária com seu território, inicialmente com sua região e, finalmente, com o planeta, para que tal relacionamento se tornasse um forte movimento coletivo, cultural e político de resistência frente à voracidade e pretensões do capital global. Ou seja, era preciso desencadear um novo processo educativo, cooperativista, uma nova escola, uma vez que a escola tradicional, infelizmente, formava para ter sucesso nos grandes centros urbanos: “ser um excelente aluno significou principalmente uma coisa só: deixar a terra natal e transferir-se para o grande centro” (LUZIO, 1130). Por esse caminho do individualismo e da infidelidade ao seu território, também o Brasil se “urbanizou”.

Fui “parido” no Brasil, em Vitória do Espírito Santo, adulto, aos vinte e cinco anos, Macunaíma italiano. Nessa região, tudo era bonito, salvo onde os homens haviam interferido. Não sou rousseauiano, mas jamais esquecerei a feiura daquelas ruas de Vitória, na proximidade com o prédio da Alfândega. Já escrevi essas memórias: havia muita sujeira. Os aparelhos de ar condicionado pingavam, impunes, imundas gotas nas cabeças dos pedestres, sem que ninguém se lamentasse. Havia muitos edifícios e os carros se amontoavam nas calçadas. Tudo era feito de qualquer jeito, sem cautela, sem precisão, sem inspiração: expressão de um progresso invasivo, grosseiro e a qualquer custo. Felizmente, o primeiro impacto negativo se dissolveu no contato com as pessoas simples que trabalhavam “direto”, mesmo que “de qualquer jeito”, de “sol a sol”. Os seres humanos mais simples impressionavam-me porque trabalhavam muito, carregando nas costas pesados fardos de mercadorias, batendo a enxada contra o solo o dia todo. Aos domingos, inclusive, construía

---

<sup>4</sup> Cf. Aristóteles (1991).

“puxado” no fundo da casa, amassando cal, cimento e areia. Um cochilo após o almoço era condenável, era preguiça. Os jovens “estudavam” de noite, trabalhavam de dia. Na verdade, frequentavam as aulas de noite e “estudavam”... nunca. As professoras corriam de escola em escola e ainda cuidavam da família, organizavam festas. O trabalho em geral era uma labuta, muito penoso e mal organizado, pouco preciso, nada planejado, com resultados imperfeitos. A ordem, a exatidão, a especialização, a durabilidade, a qualidade eram tênues. Era uma estranha mistura do trabalho escravo com poucas e elementares contribuições modernas. Sincretismo de duas formas produtivas antitéticas. As próprias lojas, as casas, os transportes evidenciavam que o estigma da relação escravocrata funcionava como elemento abortivo da modernidade, quer na produção material, quer na escola. Em suma, se a invasão do capital global era perversa, a estagnação arcaica também precisava ser superada. Era necessária uma nova escola que equilibrasse a modernidade científica com a solidariedade social, cultural e econômica do território.

Por isso pensamos numa escola cuja pedagogia adotasse como princípio fundamental a fidelidade ao território e à modernização, que rejeitasse ao mesmo tempo a tese de uma escola para fixar o homem no campo, mas também uma escola que estimulasse o êxodo para os grandes centros urbanos: dos pobres para procurar a sobrevivência e dos alunos escolarmente bem-sucedidos para procurar as condições de sua realização profissional. Pensávamos numa escola que ensinasse, com a linguagem da cultura local, a linguagem universal, ou seja, que fornecesse aos alunos as verdadeiras asas da liberdade humana: liberdade para o êxodo consciente e/ou para a permanência como dirigentes. Estou me referindo às escolas da pedagogia da alternância.

Em 1969, inauguráramos as primeiras Escolas da Família Agrícola, de 1º Grau (Supletivo), funcionando na fórmula pedagógica da alternância. Cada turma frequentava oito dias, em regime de internato, desenvolvendo as atividades educativas planejadas durante os quinze dias de permanência em casa ou em outros espaços considerados formativos. Eu colaborava como orientador pedagógico: passava de escola em escola, dava aulas, realizava reuniões com professores, com pais, lideranças etc. Nossa equipe de coordenadores aumentava cada vez mais: eram novas pessoas vindas das cidades (do Rio de Janeiro, de Curitiba, de Porto Alegre, de Belo Horizonte etc.). Assistentes sociais, pedagogos, economistas, juristas, médicos, artistas etc. Quase todos se retraindo da luta urbana. Discutíamos textos de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Lauro de O. Lima. Os padres um pouco nos censuravam, um pouco nos protegiam. Naquelas plagas interioranas, o debate era sobre política, ideologia e métodos pedagógicos.

A fórmula básica da Pedagogia da Alternância é: um tempo na escola, um tempo na família ou em outras atividades didaticamente apropriadas. Mas, esses diferentes “tempos” devem formar um único e orgânico currículo. É uma fórmula pedagógica que expressa um compromisso educativo político bem preciso: não discriminar a cultura popular e devolver aos principais sujeitos educadores (a família, a escola e o território) sua função real de formadores. Em suma, a ideia central da pedagogia da alternância é: Como podemos libertar o homem utilizando a linguagem da sua cultura? Como podemos colocar em suas mãos o destino de si mesmo e de seu território?

Didaticamente, a alternância não é uma pedagogia de mera justaposição de espaços e de tempos. O currículo visa despertar, nas consciências dos alunos, das famílias, das instâncias políticas e técnicas, um ousado e complexo projeto de desenvolvimento territorial, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais. E isso ocorre quando são aplicados, com competência, os instrumentos didáticos específicos, a saber: o plano de formação e de estudo; a colocação em comum; o caderno de síntese da realidade; as fichas didáticas; as visitas culturais e as viagens de estudo; os serões, as palestras, os debates; as visitas às famílias do aluno; os projetos e experiências profissionais; a avaliação contínua.

Obviamente, essa proposta didático-pedagógica se embasa em políticas públicas bem precisas: autonomia de funcionamento administrativo e pedagógico, sustentada por uma objetiva sustentação financeira e material por parte dos governos (local, estadual e federal).

Trata-se de uma estratégia educativa que visa formar o aluno com base no trabalho produtivo “desinteressado”, isto é, não imediatamente profissionalizante, visto em seu horizonte amplo, enquanto história e filosofia da transformação e humanização da natureza. Nesse sentido, trabalho transcende, portanto, a noção de emprego.

Em síntese: o objetivo da pedagogia da alternância, em seus níveis de escolarização fundamental e médio, é criar os valores fundamentais do humanismo, auxiliando os alunos na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família e território. Os educadores dessas escolas sabem que os jovens que os procuram buscam sim, num nível imediato e superficial da consciência, em curto prazo, garantir uma profissão rentável, mas, em profundidade, buscam o conhecimento que lhes fora negado. Ou seja, como estratégia de superação da opressão, esses alunos tentam se reestruturar retomando seus direitos de ter acesso ao conhecimento e ao poder de reflexão sobre a sociedade, construindo uma formação pelo trabalho para muito além da formação para o mercado imediato e modesto. Em outras palavras, para os alunos da pedagogia da alternância, essa escola foi a possibilidade institucional (única, frequentemente) de alcançar condições para usufruir dos valores sociais hegemônicos da sociedade, isto é, de conseguir o mesmo que os jovens da classe social superior conseguem com escolas de ensino básico de elevado nível de qualidade de cultura geral. Em suma, a esperança mais profunda dos alunos que se dirigem às escolas é alcançar uma profunda cultura que lhes permita se tornarem produtores dirigentes da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores, v.2).

GRAMSCI. Antonio. **Lettere dal carcere**. A cura di Sergio Caprioglio e Elsa Fubini. Torino: Einaudi, 1975.

LUZIO, Adolfo Scotto di. **La scuola degli italiani**. Milano, Itália: Società Editrice Il Mulino, 2007.

MAKARENKO, Anton Semionovic. **La Pedagogia Scolastica Soviética**. Roma: Armando Editora, 1974.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MAURO, Rosa. Il Lavoro Produttivo em Makarenko. **Scuola e Città**, n.5, 31 maio 1980.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHIRRU, Giancarlo. Gramsci e a educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNINOVE, 3., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Uninove, 2010. Mimeografado. p.5.

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 25/03/2014

# O TRABALHO DOCENTE ANUNCIADO NO *DIÁRIO DE PERNAMBUCO* ENTRE 1851 E 1890

*The teaching work advertised in newspaper "Diario de Pernambuco",  
between 1851-1890*

SILVA, Adriana Maria Paulo da<sup>1</sup>

OLIVEIRA, Ramon de<sup>2</sup>

## RESUMO

Tendo por base documental os anúncios publicados por professores no jornal *Diário de Pernambuco* e os Relatórios dos Presidentes da Província de Pernambuco, o artigo analisa, em diálogo com a bibliografia especializada e com os resultados de duas pesquisas em andamento – ambas a respeito do universo dos trabalhadores do Recife na segunda metade do século XIX –, a situação estrutural da escolarização da província e do Recife no período em questão, os variados perfis dos anunciantes encarregados do ensino das disciplinas escolarizadas e os usos por eles feitos dos anúncios, como estratégia para divulgação de seus serviços. Argumenta que a docência particular emergiu e perdurou, durante todo o século, como um tipo de serviço praticado na interseção de vários outros, principalmente daqueles que ligavam as casas à rua, o privado ao público, na fronteira entre a prestação de um tipo de serviço liberal e dos serviços domésticos. Localizando-se nessa fronteira, esteve aberto e foi atrativo a todo o tipo de pessoas – principalmente às pessoas comuns, livres e pobres – as quais utilizaram os jornais como veículo de divulgação dos seus serviços e cuja potencialidade era mantê-las a salvo das tentativas de controle dos poderes públicos.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Recife; Século XIX.

## ABSTRACT

Based on documentary ads posted by teachers in the newspaper *Diário de Pernambuco* and the Reports of the Presidents of the Province of Pernambuco, the article analyzes, in dialogue with the relevant literature and the results of two ongoing research—both about the universe of workers of Recife in the second half of the nineteenth century—the structural situation of education in the province and Recife in the period in question, the varied profiles of advertisers in charge of education in schooling and the uses they made of the ads, as a strategy for dissemination their services. Argues that the particular teaching emerged and persisted throughout the century as a type of service performed at the intersection of several others, especially those connecting their homes to the street, the private to the public, on the border between the provision of a service type liberal and domestic services. Finding yourself in this border was open and was attractive to all kinds of people— mostly ordinary people, poor free—which, used newspapers as a vehicle for the dissemination of their services, whose potential was keeping them safe from attempts to control the public.

**Keywords:** Teaching work; Recife; Nineteenth century.

<sup>1</sup> Doutora em História pela UFPE e Mestre em Educação pela UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. E-mail: <adrianampsilva@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFF. Mestre em Educação pela UFPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. E-mail: <ramono@elogica.com.br>

## O TRABALHO DOCENTE ANUNCIADO NO DIÁRIO DE PERNAMBUCO ENTRE 1851 E 1890<sup>3</sup>

Nas últimas três décadas, cresceu o interesse acadêmico nacional e internacional, principalmente no mundo ibérico e na Ibero-américa, a respeito do trabalho docente. Esse crescimento se relaciona com um dado de realidade bastante impressionante: apesar do vigoroso processo de especialização do conhecimento acadêmico e da produção científica ocorrida entre os séculos XIX e XXI, a docência ainda vivencia, quase sem alternativas, um imenso desprestígio social, cuja reverberação é o enfrentamento de uma das menores remunerações pagas a trabalhadores especializados no mundo do trabalho ibero-americano (ENGUIITA, 1991; NÓVOA, 1999; TUMOLO; FONTANA, 2008).

Do ponto de vista da história e sociologia das profissões, seus interesses de investigação recaem sobre os saberes, os valores, as representações e as identidades (alteridades) docentes, apontando as particularidades desse ofício e de seus profissionais na construção da sua profissionalidade – individual e coletiva –, em relação aos espaços e tempos nos quais atuam, aos agentes sociais com os quais interagem e à formação de si mesmos (ESTEVE, 1992, 2005; GIROUX, 1997; NÓVOA, 1991, 1999; VOLPATO, 2009; ZEICHNER, 1993).

Autores de diferentes áreas do conhecimento têm construído significativo consenso sobre a existência de um determinado sentimento de “mal-estar”, vivenciado pelos docentes de diferentes níveis e/ou modalidades de ensino, em todo o mundo. Esse sentimento é considerado um fenômeno contemporâneo e caracteriza-se pela vivência, com sofrimento, de emoções contraditórias acerca do sentido da docência, do seu valor e de suas finalidades. Esse sofrimento, na medida em que vulnerabiliza moral, emocional e fisicamente os docentes, causa-lhes adoecimentos diversos, os quais, em última instância, criam situações de impedimento à continuidade no ofício (ESTEVE, 1992, 2005; PEDRO; PEIXOTO, 2006).

E em uma perspectiva menos politizada e analítica e mais “curativa”, a propósito dessas situações de mal-estar físico e emocional que os docentes têm, crescentemente, se envolvido, temos visto emergir os trabalhos relacionados à ergonomia - campo de conhecimento multidisciplinar cuja preocupação parece ser potencializar a realização das atividades laborais (inclusive o trabalho docente), estudando a adequabilidade entre as tarefas exigidas aos trabalhadores, as tarefas realizadas e os meios/situações/motivações/ferramentas disponíveis para tal realização (BARROS; HECKERT; MARGOTTO, 2008).

No caso brasileiro, essas questões se somam à desimportância e à precariedade da formação específica para o recrutamento de docentes, assombrando os números referentes à quantidade de professores leigos e/ou sem formação específica para o exercício do ofício, não apenas na educação básica, mas também no ensino superior. Persiste um senso comum secular, efetivado por práticas, políticas cotidianas e dos Governos, inclusive, segundo o qual qualquer pessoa pode ensinar, bastando que saiba (ou demonstre saber) “algo ensinável” em nível apenas um “pouco maior” do que aqueles interessados em aprendê-lo. De acordo com o MEC, em 2009, 300

<sup>3</sup> Pesquisa financiada com recursos do CNPq e FACEPE.

mil pessoas no país estavam ensinando disciplinas para as quais não obtiveram formação específica (MEC/CAPES, 2009 *apud* GATTI; BARRETO, 2009, p.69).

Do ponto de vista do acesso, ainda no caso brasileiro, a docência não abriga quase nenhuma exigência, para ingresso e permanência, quando comparada às carreiras socialmente prestigiadas e bem remuneradas. No Brasil, essa carreira atrai (nas licenciaturas diversas, por exemplo) os alunos com os piores desempenhos escolares em nível médio, oriundos dos extratos sociais mais pobres (PINTO, 2004) e, assim, com menor acesso à multiplicidade dos artefatos culturais socialmente construídos e postos em ação. Esses artefatos compõem, justamente, o conjunto dos objetos a serem ensinados cotidianamente nas escolas, *locus* de atuação da maioria destes profissionais, depois de “formados”, os quais contam com um limitado capital cultural para o enfrentamento da docência, principalmente aquela direcionada aos extratos mais baixos da população (BOURDIEU, 1998) – os quais contam, quase que exclusivamente, com a mediação da escola para terem acesso aos saberes acadêmicos historicamente construídos.

Dentre os fatores explicativos das razões do desprestígio social da docência encontram-se as análises a respeito dos processos (e causas) da feminização do magistério nos níveis iniciais de escolarização e argumentos segundo os quais, nestes níveis, há uma presença muito significativa de docentes não brancos e menos escolarizados – dado instituidor de mais um fator de desprestígio ao trabalho docente (ENGUITA, 1991; GATTI; BARRETO, 2009; ROSEMBERG, 2001; ROSEMBERG; AMADO, 1992; YANNOULAS, 1992). Somam-se a estes, as análises sobre as dificuldades técnicas e pedagógicas impostas aos docentes pela popularização das tecnologias da informação e comunicação (CASTELLS, 2000), as quais tendem também a expor publicamente o seu descompasso (pessoal e formativo) com relação às demandas do tempo presente e às exigências de seus alunos atuais, constituindo-se em mais um fator de desprestígio desse tipo de trabalho. E tanto para o caso da docência pública, quanto da privada, vários autores têm denunciado a proximidade entre a persistente desvalorização socioprofissional do magistério e o processo de inchamento dos equipamentos de escolarização, dentro dos quais a ampliação das vagas em todos os níveis não é acompanhada pela ampliação dos quadros de docentes efetivos, por melhorias formacionais, infraestruturais e salariais (GATTI; BARRETO, 2009).

Por fim, temos visto na cena acadêmica trabalhos interessados em discutir e combater, por meio da análise das estratégias do Capital, o processo de precarização do trabalho docente, ou seja, as críticas (sobretudo sindicais) constantes e crescentes sobre as inadequadas condições de formação, remuneração e trabalho dos professores brasileiros, principalmente no âmbito da reorganização do capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA, 2004; PASCHOALINO, s/d; SAMPAIO; MARIN, 2004).

Conforme a breve panorâmica sobre a bibliografia recente a respeito do trabalho docente, este continua se constituindo muito heterogeneamente, apesar das inúmeras e seculares tentativas governamentais e institucionais de homogeneizá-lo. Muitos aspectos da história do trabalho docente ainda são desconhecidos e se colocam como um desafio aos pesquisadores atuais, impressionados, como nós, com a permanência histórica dos vários modelos de conduta, de condições

de trabalho, de bases remuneratórias, de condições de trabalho e de formação docente ainda vigorantes no país.

O dado da realidade que nos impulsiona ao estudo sistemático do passado é a constatação de que, apesar do vigoroso processo de especialização das áreas de conhecimento acadêmico e da produção científica ocorrido nos séculos XIX e XX, ainda convivemos, sem muitas alternativas, com a existência de professores leigos e/ou sem formação específica para o exercício do ofício (no Brasil e em outros países), e não apenas na educação básica, mas também no ensino superior. Há algo (ou um conjunto de “algos”) nesse tipo de trabalho e nas práticas dos seus trabalhadores que, secularmente, resistem ao avanço da profissionalidade em todas as atividades laborais no mundo contemporâneo.

Neste artigo,<sup>4</sup> nos propomos a analisar as práticas de exercício do trabalho docente, no universo particular da cidade do Recife, capital da província de Pernambuco, e as ações implementadas pelos vários sujeitos das ações educativas em face dos quais os docentes foram se constituindo enquanto grupo profissional.

Esse esforço talvez nos possibilite, em um futuro próximo, ousar uma explicação a respeito desta permanência histórica e suas potenciais implicações para o relativo desprestígio social da docência em geral e da docência contemporânea na educação básica, em particular.

Utilizamos como fontes anúncios de oferta de emprego e de pessoas que se ofereciam para a atividade de docência, publicados no *Diário de Pernambuco*, entre os anos de 1850 e 1889. O material analisado está disponível no Laboratório de Pesquisa e Ensino de História do Departamento de História da UFPE (LAPEH/CFCH/UFPE), bem como na Fundação Joaquim Nabuco - Recife (FUNDAJ).

Também foram utilizados como principais fontes os Relatórios dos Presidentes de Província (RPP), disponibilizados no *site* da Universidade de Chicago. Através dessa documentação foi possível identificar, nos discursos dos Presidentes da Província, a preocupação/atenção em relação à instrução pública, o que se liga diretamente ao estudo do trabalho docente.

## O RECIFE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Especificamente na segunda metade do século XIX, Recife passava por grandes melhoramentos urbanos, como a construção de estradas de ferro, a colocação de lampiões a gás nas principais ruas, melhoramentos na rede de esgoto, obras de construção de pontes, etc. Diversificava suas atividades comerciais abrigando fábricas de pequeno porte voltadas para o mercado interno e regional e pequeno comércio em geral.

O Recife recebia nesse período um grande número de imigrantes do sertão, expulsos

<sup>4</sup> Parte das reflexões foi discutida em alguns eventos. Cf.: SILVA, Adriana Maria Paulo da. Práticas docentes em Recife e Olinda, 1851-1890. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, VITÓRIA. Vitória: SBHE- UFES, 2011. p.1-11. \_\_\_\_\_. O uso historiográfico dos anúncios de docentes no jornal *Diário de Pernambuco*, Recife, século XIX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2012, Lisboa. **Livro de Atas**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p.7009-7017.



pelas secas periódicas que assolavam o sertão e interferiam na oferta de gêneros de primeira necessidade, como farinha de mandioca, feijão e toucinho, o que influía no aumento dos preços (EISENBERG, 1977; MATTOSO, 1978). Recebia ainda imigrantes vindos de outras praças e de outros países, principalmente de Portugal.

De acordo com as informações contidas no Relatório do Presidente da Província, Victor de Oliveira, datado de 9 de março de 1852, é possível perceber que nos anos iniciais da década de 1850 praticamente era inexistente a atividade fabril e ainda estava por consolidar-se a diversificação da atividade comercial, inclusive pela pequena produção de produtos manufaturados na própria província.

Para Perucci (1978 *apud* BERNARDES, 1996), predominava nesse período a atividade econômica de produção de derivados de cana, que contava para sua concretização, no ano de 1854, com cerca de 532 engenhos. No entanto, vinte anos mais tarde, havia pelo menos 14 fábricas a mais. É tão verdade que o processo de industrialização só veio a se estabelecer no final do século XIX que, de acordo com o próprio Gadiel Perruci, ao final do século, o estado de Pernambuco já apresentava 113 empresas industriais instaladas.

No aspecto referente à educação, observa-se que, em meados do século XIX, a cidade contava com apenas 25 aulas públicas: 13 de primeiras letras para meninos; 6 de mesmo nível para meninas e 3 pós-primeiras letras exclusivamente para meninos, dentre estas o Liceu, o qual foi transformado em Ginásio Pernambucano em fins da década de 50 do século XIX (SILVA, 2007).

Em 1872, de acordo com o resultado censitário apresentado pelo Presidente da Província, Recife possuía uma população de 118.478 pessoas, dos quais 15.280 eram escravos. Dessa população, 55.406 sabiam ler e 63.072 eram analfabetos.

No período correspondente à segunda metade do XIX, era comum o reclamo da falta de recursos para um maior investimento na instrução pública na Província de Pernambuco. Em muitos dos relatórios dos Presidentes da Província, destacava-se que nem existiam escolas em número suficiente para atender à população, nem se pagava aos professores o salário condizente com o seu trabalho.

O Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública do ano 1857 destacava o fato de que a província de Pernambuco, embora fosse reconhecidamente uma província de prestígio e tivesse uma população superior a muitas outras províncias brasileiras, apresentava um quantitativo de escolas muito pequeno, sendo superado naquele momento pelas províncias de Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e São Pedro do Rio Grande do Sul. No entanto, São Paulo e São Pedro tinham uma população muito inferior à de Pernambuco, o que deixava evidenciado o quanto o dispêndio da Província com a instrução pública primária era bastante limitado.

Números relativos à população em idade para ir à escola e o real atendimento demonstram o quanto, na província de Pernambuco, a instrução pública primária era negligenciada. Vejamos os números apresentados pelo próprio Diretor Geral da Instrução Pública, em 1861, Joaquim Pires Machado Portella.

Sem repetir os cálculos que em outros relatórios tenho apresentado comparativos do numero de cadeiras em relação á população quer de outras províncias do Império, quer de países estrangeiros, basta dizer que segundo o arrolamento enviado pelas autoridades policiais do 1.º e 2.º distrito da Victoria, existem 1742 meninos com a idade legal para a frequência das escolas primárias; entretanto que havendo somente uma aula publica que foi frequentada por 107 alunos, ficaram 1635 sem aprender, salvo alguns que tenham estado em escolas particulares, do que não tenho noticia oficial.

Recorrendo mesmo á uma freguesia em que haja duas escolas, como a de Ipojuca, vemos que segundo o arrolamento, existindo nos 10 e 2º distritos, 1254 meninos, e tendo sido ambas as escolas frequentadas por 154 alunos, 54 a da povoação de Ipojuca, e 95 da do Ó, ficaram 1100 meninos sem aprender, exceto igualmente, alguns que estudassem particularmente, como é provável, mas de que não tenho conhecimento oficial (RELATÓRIO, Anexo A1-3, 1861).<sup>5</sup>

Em 1864, o Presidente da Província, Domingos de Souza Leão, em tom um tanto suplicante, solicitou à assembleia provincial que fossem destinados mais recursos para a instrução pública, pois se tornava cada vez mais evidente o quanto era pequeno o montante que a província direcionava para a instrução primária. Para reforçar esses dados, ele destacou que a população da província já era de quase um milhão de pessoas e contava com apenas 106 escolas, o que implicava a existência de uma escola para cada 9.500 pessoas.

Aprofundando seu argumento, destacava que províncias com menor população e com menores recursos tinham uma relação escola/população maior que a província pernambucana. Citou, como exemplos, a província do Ceará, que tinha 103 escolas, mas população muito menor, e a da Parahyba, que, embora tivesse a metade do número de escolas que a província de Pernambuco, tinha uma população correspondente a 1/5 da população pernambucana (RELATÓRIO, 1864).<sup>6</sup>

Ao chegar o ano de 1875, a realidade não parecia ter modificado bastante, pois, embora se destacasse que Pernambuco tinha a quarta maior quantidade de escolas, perdendo apenas para Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, esta não detinha o mesmo posicionamento no referente ao gasto com a educação. Relata-se que a província investia 1/5 da arrecadação na instrução pública, gasto em número relativo menor que do que Minas Gerais e Goiás, os quais aplicavam 1/3, e menos também que Ceará, Espírito Santo e Santa Catharina, os quais investiam cerca de ¼ de sua arrecadação (RELATÓRIO, 1875).<sup>7</sup>

Os dados apresentados na TABELA 1, a seguir, nos ajudam a melhor visualizar que a situação da província pernambucana, comparando com as demais províncias, não era uma das piores. Embora seja possível perceber, a despeito das diferenças de investimento e do quantitativo de escolas, a existência de um percentual altíssimo de analfabetos.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u635/000079.html>>. Acesso em set.2011.

<sup>6</sup> Relatório do Presidente da Província de Pernambuco. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u638/>>. Acesso em set.2011.

<sup>7</sup> Relatório do Presidente da Província de Pernambuco. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/690/>>. Acesso em set.2011.

**TABELA 1**  
**Dados relativos à população e ao seu grau de instrução (1872)**

PROVÍNCIA	POPULAÇÃO	ANALFABETOS (%)
Alagoas	348.009	87,96%
Amazonas	57.520	86,76%
Bahia	1.379.616	81,94%
Ceará	721.686	88,97%
Distrito Federal	274.972	63,82%
Espírito Santo	82.137	88,15%
Goiás	160.395	85,87%
Maranhão	359.040	80,88%
Mato Grosso	60.417	81,92%
Minas Gerais	2.049.735	88,60%
Pará	275.237	78,02%
Paraíba	376.226	89,03%
Paraná	126.722	74,89%
Pernambuco	841.539	82,47%
Piauí	202.222	86,26%
Rio de Janeiro	782.724	85,35%
Rio Grande do Norte	233.979	82,98%
Rio Grande do Sul	434.813	78,06%
Santa Catarina	159.802	86,25%
São Paulo	837.354	83,14%
Sergipe	176.243	83,47%

Fonte: IBGE, 2006. Tabela elaborada pelos autores a partir de informações retiradas da obra *Estatísticas do Século XX*.

## OS DOCENTES OFERECENDO SEU TRABALHO ENTRE 1851 E 1890

A docência, quando ainda não havia se constituído socialmente como uma atividade laboral (preferencialmente) praticada por indivíduos escolar e socialmente preparados para exercê-la, por meio de técnicas e saberes específicos e em locais específicos, foi “praticada” por uma infinidade de tipos sociais, portadores de vários saberes, em vários locais e por variadas motivações.

Conceituamos como “trabalho docente”, as ações de ensino das disciplinas escolarizadas e de práticas artísticas e/ou laborais, publicamente praticadas por indivíduos de ambos os sexos, socialmente reconhecidos e nomeados como professores, em troca de recebimento de valores materiais – dinheiro, bens ou condições de existência

(“casa, comida e roupa lavada”). O foco da pesquisa, neste momento, incide sobre as práticas dos docentes atuantes no ensino das disciplinas escolarizadas.

Conforme a bibliografia clássica, o trabalho docente na América Portuguesa e Império do Brasil e no mundo Ibérico, a semelhança dos ofícios artesanais, era mais uma questão de prática. O processo de profissionalização do trabalho docente na modernidade equivaleu à sua crescente “funcionarização”, ou seja, à transformação dos professores em funcionários do Estado, tendo em vista a execução de projetos formativos consoantes às determinações governamentais (NÓVOA 1991, 2000).

Nossa pesquisa tem apontado, dentre outras questões, para as práticas docentes desenvolvidas por professores que não estavam a caminho de sua funcionarização ou rumo a um processo de profissionalização, conforme nos ensina a bibliografia clássica. Intencionamos apresentar as potencialidades do uso historiográfico dos anúncios de professores e discutir alguns achados da pesquisa, dando destaque às maneiras pelas quais alguns daqueles trabalhadores e trabalhadoras anunciaram seus serviços na imprensa local.

Os anúncios dos professores são fontes singulares para a investigação das suas práticas de trabalho (tenham eles rumado ou não para a profissionalização) em razão de derivarem das intenções de registro dos próprios, pessoalmente. Diferentemente das bases documentais governamentais (as mais abundantes para o estudo da história da docência na província), no caso dos anúncios, sua elaboração e veiculação contava, no mínimo, com o aval positivo dos próprios anunciantes. Por seu intermédio eles apresentavam o seu “possível” e/ou o seu “melhor”.

Os anúncios de trabalhadores em geral podem ser divididos entre anúncios de procura de serviços e anúncios de oferta de serviços. Daremos ênfase, aos anúncios nos quais os(as) professores(as) ofertavam seus serviços para o ensino das disciplinas escolarizadas e das línguas estrangeiras. Houve pessoas, principalmente mulheres, que recorreram aos anúncios para ofertarem o ensino de tarefas, à época, consideradas femininas, como fazer flores, bordados, pintura e outros. Entretanto, para este momento, não os incluímos nesta amostra, tendo em vista estarmos interessados nos(as) trabalhadores(as) dedicados(as) ao ensino das disciplinas escolarizadas os(as) quais, ocasionalmente, também ensinavam, concomitantemente, outros objetos, como música e artes. No caso das professoras de primeiras letras, todas, além do ler, escrever e contar, ensinavam também o “coser” e o “bordar”, além dos princípios da doutrina cristã, conforme prescreveram as legislações provinciais de todo o período abordado.

Do ponto de vista metodológico, procedemos fazendo a transcrição simples, direta e completa dos anúncios (ARÓSTEGUI, 2006) publicados às terças-feiras e evitamos contar os anúncios repetidamente publicados. No caso do *Diário de Pernambuco*, durante todo o período pesquisado, os anúncios foram usados, majoritariamente, como instrumentos para oferta de serviços domésticos (de todo o tipo e qualidade), de empregados para o comércio (principalmente caixeiros) e de professores(as), nesta ordem. Dessa maneira, para o caso dos docentes que declararam seus nomes ou que declararam os endereços nos quais atuaram, evitamos contabilizá-los mais de uma vez. Do universo dos anúncios dos trabalhadores em geral que ofertaram os seus serviços, pesquisados ao longo dos últimos

anos (OLIVEIRA; SILVA, 2007; SILVA, 2010, 2011) na base de dados do *Diário de Pernambuco*, reunimos uma amostra de 6.262 anúncios de trabalhadores, dentre os quais os docentes compuseram um total de 495 anunciantes que ensinaram as disciplinas escolarizadas, ao longo de 23 diferentes anos, entre 1851 e 1890.

Os anúncios dos jornais são especialmente interessantes para o estudo da historicidade das inúmeras “situações” de escolarização vivenciadas no Império do Brasil, anteriormente à hegemonização do formato “escola” como o espaço/ tempo da educação formal.

Do ponto de vista da história social da docência e da história social do trabalho, os anúncios são fontes preciosas para mapearmos aspectos que, a respeito da província de Pernambuco, eram acessíveis apenas para o caso da trajetória pessoal e profissional de alguns professores públicos: como tempo de exercício do magistério, local de atuação, objetos de ensino, valores recebidos e outros. Permitem também a construção de comparações das especificidades dos anúncios dos docentes, tanto entre si, quanto com relação aos outros tipos de trabalhadores anunciantes.

Trataremos de analisar os diferentes tipos de docentes encontrados nos anúncios, bem como os usos que estes fizeram dos anúncios, para além de propagandearmos os seus serviços, ressaltando a utilização deste tipo de registro para a ampliação dos nossos conhecimentos a respeito das histórias das docências (sempre no plural), no Império do Brasil.

## **OS DOCENTES “PÚBLICOS”**

Na redação dos anúncios de oferta de serviços, excetuando-se os mais simplórios – com um texto padrão de, no máximo, duas linhas (os mais baratos de todos)–, os docentes escolhiam o que seria necessário divulgar a respeito de si mesmos e apareceram anunciando seus serviços e/ou ações em diferentes situações. Apareceram como docentes públicos, funcionarizados, portadores(as) de função/ cargo público, remunerados(as) pelos cofres provinciais, exercendo a docência em locais publicamente conhecidos (geralmente numa parte de suas residências), nomeados por aulas e/ou escolas públicas. Ou então como docentes públicos das instituições públicas de ensino que funcionaram na província durante o período em questão, como Liceu/Ginásio Provincial, Colégios dos Órfãos e Órfãs, Escola Normal, Colégio das Artes de Olinda, dentre outras.

Esses docentes apareceram nos anúncios do *Diário de Pernambuco* em três situações distintas. Ora apareceram divulgando suas aulas públicas (início de regência, calendários, horários, alunos aprovados nos exames de proficiência da província, etc.), ora apareceram como “avalistas” das aulas particulares de outros professores (que não eram professores públicos) e, por fim, apareceram oferecendo os seus serviços também como professores particulares (SILVA, 2007). Essa última situação, ao longo do século, foi ficando mais comum para os docentes públicos de ambos os sexos, aposentados em todos os níveis da escolarização (que usavam valorizada credencial de “professor público jubilado” em anúncios de aulas ou escolas particulares) e para os docentes das disciplinas

escolarizadas (línguas estrangeiras, latim, gramática, geometria, etc.) atuantes nas instituições públicas de ensino na província, como no exemplo a seguir, no qual a grafia, neste e nos demais, está atualizada:

Curso de álgebra e geometria.

Antonio Egidio da Silva, professor de matemática no Ginásio provincial, pretende abrir particularmente, em novembro vindouro, um curso de álgebra para as pessoas que pretendem os lugares vagos de praticantes e escriturários da alfândega, e tesouraria da fazenda, e outro de geometria para os exames em março na Faculdade de Direito. A matrícula acha-se aberta desde já na casa de sua residência, na rua Direita n. 74, e o exercício principiará no dia 4, se houver número suficiente de alunos (LAPEH /UFPE – Microfilme rolo n.226-301. *Diário de Pernambuco*, p.5, 28 out. 1862).

No período de 1851 a 1890, com exceção de exemplos como esse, os anúncios se tornaram, dentre a docência, majoritariamente um espaço utilizado por docentes particulares, principalmente por donos de estabelecimentos de ensino. Isso ocorreu em função de vários fatores, dentre eles do crescente controle funcional e da regulamentação legal da docência pública por parte do Estado. Esse controle e essa regulamentação incidiram mais fortemente sobre os professores públicos atuantes no nível das primeiras letras, os quais foram crescentemente diminuindo sua presença na seção de anúncios, tanto como anunciantes, quanto como “avalistas”. Tais docentes, tendo em vista os rigores da seleção impostos pelos concursos públicos, uma vez aprovados, obtinham imediatamente a chancela oficial para lecionar e o reconhecimento social da sua competência e autoridade. Em geral, os professores públicos foram referências locais e tenderam a adequar-se às exigências governamentais, que foram modulando o magistério público ao longo do século XIX.

Nas outras bases documentais pesquisadas, como os registros governamentais correntes das conhecidas séries Instrução Pública e Câmaras Municipais (existentes em várias províncias), emergem os embates que mais caracterizaram os docentes públicos, comparando-os aos particulares: o fato de eles participarem ativamente da vida política das localidades e o fato de eles patrimonializarem suas funções (FAORO, 1995), fazendo o que queriam fazer (de acordo com seus interesses particulares) e não o que deviam fazer, de acordo com as exigências legais em vigor e com as expectativas das famílias.

Para os governos locais, ao longo de todo o século XIX, dentre os problemas mais comumente causados pelos professores públicos estiveram suas faltas, a pouca quantidade de alunos que eles apresentavam para serem avaliados nas provas públicas, e a recusa deles em produzir os registros documentais a respeito do funcionamento das suas aulas públicas (seus diários) e a respeito do “rendimento” dos alunos. Mas, como afirmamos, docentes públicos apareceram vez por outra nos anúncios. Os outros docentes, os que não eram funcionários do Estado, foram os que mais utilizaram a estratégia de propagandear e oferecer seus serviços pelo Jornal.

## OS OUTROS DOCENTES

No Império do Brasil, a docência foi uma importante via de ascensão social (e de obtenção de proteção e ingresso em redes de clientela) e de mobilidade espacial para camadas urbanas livres e pobres: pobres de nascença ou pessoas empobrecidas por conjunturas diversas. Foi importante também como primeira experiência de trabalho para jovens e como experiência de trabalho derradeira para pessoas idosas. Foi um tipo de trabalho exercido por homens e mulheres, solteiros(as) e casados(as), individualmente ou em casais, em todo o tipo de espaços, em troca de remunerações muito variadas ou em troca de abrigo e alimentação.

O trabalho docente exercido “fora” do controle estatal direto, na experiência histórica da província e, mesmo, do Império do Brasil, pode mesmo ser considerado, em alguns casos, uma situação limite (com um limite bem tênue) entre a prestação de um tipo de serviço liberal e um serviço doméstico, dentro dos moldes de uma sociedade escravista, mesmo antes do já conhecido processo de feminização do magistério, ocorrido nas duas últimas décadas do século XIX.

O exercício da docência na província, desde 1837 (SILVA, 2010), dependia da autorização do Estado, o qual se encarregou de elaborar diferentes sistemáticas para o controle do trabalho docente autônomo, realizado por professores particulares. Uma dessas sistemáticas foi a emissão das licenças para ensinar, as quais foram obtidas em geral, ao longo do século, por meio de um exame que os pretendentes realizavam diante de pessoas nomeadas pelos poderes públicos para avaliar sua capacidade profissional. Uma vez tendo sido aprovados nos exames, as pessoas encontravam-se “habilitadas” para exercer o magistério.

Nesse sentido, em boa quantidade dos anúncios, registra-se a informação de que a pessoa estava habilitada para o exercício de professor. Acreditamos que tal informação, além de tornar incontestes sua capacidade para exercer a atividade de ensino, procura diferenciá-la daquelas que se propunham a ensinar (aulas particulares), mas que, de fato, não possuíam as habilitações legais necessárias, embora pudessem ter uma vida profissional ligada à docência. “Ensino: Oferece-se para ensinar em algum engenho, uma pessoa suficientemente habilitada, que tem regido o magistério primário em três lugares diferentes, se presta a ensinar, Rua do Amparo nº16” (LAPEH - *Diário de Pernambuco*, Recife, p.2, 3 maio 1880).

Embora ainda não tenhamos quantificado esse item (um dos itens em destaque na sistematização dos anúncios), podemos afirmar que mais da metade dos anúncios foram publicados por pessoas que não declaravam ser habilitadas para o exercício da docência.

A docência foi exercida, ao longo de todo o século, por casais que se ofereciam às boas casas conjuntamente, tal qual domésticos, em troca, quem sabe, de uma situação para viver:

Propõe um homem casado a ensinar fora desta praça primeira letras, gramática nacional e aritmética; a [sua] senhora ensina as mesmas matérias e todas as qualidades de costuras, quem precisar dirija-se à Rua de São Gonçalo, nº 12 (LAPEH - *Diário de Pernambuco*, Recife, p.2, 14 dez. 1852).

Alternativa de trabalho individual ou familiar, os(as) professores(as) anunciantes demonstravam ser bastante versáteis na combinação das várias atividades senhorialmente valorizadas, conforme demonstra o anúncio publicado pela senhora, a seguir:

Oferece-se uma senhora de bons costumes para ensinar meninas a ler, escrever, contar, bordar, fazer labirintos, marcar e todas as qualidades de costuras; [...] assim como também ensina escravos e faz almoços e jantares: as pessoas que se quiserem utilizar de seu préstimo dirijam-se ao Pátio do Terço, casa nova, ainda sem número, aí acharão com quem tratar (LAPEH - *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3, 20 jul. 1852).

Lendo esse anúncio, percebemos, claramente, que a docência era apenas uma das atividades dessa senhora. Esta, além de hábil costureira, bordadeira e cozinheira, era professora particular de livres e de escravos.

Os docentes não funcionarizados, ao longo de todo o século, apareceram na base documental pesquisada, em várias situações distintas. Houve anunciantes que foram docentes particulares, autônomos(as), donos(as) de espaços próprios – no sentido de não dependerem do uso das casas dos(as) estudantes – para o exercício da docência das primeiras letras (ler, escrever, contar, doutrina cristã, cozer e bordar), das disciplinas escolarizadas e línguas estrangeiras e/ou dos saberes artísticos/laborais (artes, dança, música, partidas dobradas, flores, desenho, etc.), conforme o anúncio a seguir:

A abaixo-assinada, achando-se habilitada pela Diretoria de Instrução Pública para lecionar primeiras letras, tem de abrir uma aula particular no dia 13 de fevereiro, na Rua do Imperador nº 52, 2º andar. Ensinará também a fazer labirinto, crochê e bordado a branco, ouro e prata, com toda a perfeição de suas filhas, todo desvelo e perseverança no magistério. Waldetrudes Primitiva da Fonseca Telles (FUNDAJ - Microfilme rolo n.111. *Diário de Pernambuco*, Recife, p.5, 25 jan. 1876).

Dentre aqueles(as), muitos(as) trabalharam individualmente, ensinando diferentes disciplinas, saberes ou níveis e recebendo estudantes com diferentes regimes de permanência em seus estabelecimentos (“externos”, “meio-pensionistas” ou “semi-internos”, e “pensionistas” ou “internos”), que podiam ser espaços específicos para este fim ou podia ser nas suas próprias casas. Mas outros estiveram à frente de “escolas”, “colégios” ou “casas de educação”, nas quais, além dos itens acima, empregaram outros(as) docentes e diversificaram bastante os objetos de ensino, conforme o exemplo a seguir:

Colégio Duas Irmãs

Acha-se aberto à rua de Marcilio Dias, antiga Direita, nº 8, 2º andar, um colégio para instrução primária, compreendendo as línguas nacional, francesa, e inglesa, sendo estas últimas falar, ler e escrever corretamente. Essas disciplinas estão confiadas a hábeis professores, encarregando-se a diretora e sua irmã do ensino de primeiras letras, aritmética, sistemas métrico, caligrafia, história sagrada, doutrina cristã e geografia, tem como trabalho de agulha em todos os gêneros, como bordados a ouro e prata, matiz, froco, cabelo, miçanga, alto-relevo, flores, música, piano e dança.

A modificação em preços e, sobretudo, dedicação e zelo que se compromete a ter para



com as suas colegiais, será um garantia para merecerem bom acolhimento dos pais de família, que lhes confiarem suas filhas e filhos menores.

Recebe pensionistas, meio-pensionistas e externas (FUNDAJ – Microfilme rolo n.138. *Diário de Pernambuco*, Recife, p.4, 18 abr. 1882).

Dentre os docentes empregados em estabelecimentos de ensino, principalmente aqueles encarregados de disciplinas específicas, houve aqueles que, à semelhança de hoje, puderam exercer a docência em suas residências ou em escolas, como fazia o padre Felix:

O padre Felix Barreto de Vasconcellos extinguiu a aula particular de latim que tinha em sua casa e, d'ora em diante, ensinará somente no colégio do Sr. professor Jeronymo Villar, na rua larga do Rosário, e no Bom-Conselho, na rua da Aurora. Os alunos que quiserem aprender com o anunciante entendam-se com o diretor de qualquer um dos referidos colégios (FUNDAJ - Microfilme rolo n.1-74. *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3, 13 mar.1866).

Além destes, houve docentes que trabalhavam unicamente de casa em casa, mantendo sua moradia autônoma e evitando divulgar seus endereços, tal qual o professor abaixo.

Oferece-se ao respeitável público uma pessoa habilitada para o ensino mútuo particularmente nas casas, quem do seu préstimo se quiser utilizar dirija-se ao passeio Público, na loja do Sr. Firmino José Rodrigues Ferreira que este informará (LAPEH/UFPE - *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3, 29 ago. 1854).

Do anúncio citado salta a inusitada utilização do método mútuo – o qual, em tese, exigia a utilização de vários apetrechos e devia contar com, no mínimo, alguns alunos para ensinarem-se entre si – pelas casas. Tivemos a oportunidade de chamar a atenção para a heterodoxia metodológica dos professores da Corte num período próximo a este, em outro momento (SILVA, 2000). E, mais recentemente, uma pesquisa a respeito das culturas escolares no Recife, nos últimos anos da escravidão, cujas fontes principais foram, justamente, os anúncios das escolas particulares, discutiui práticas semelhantes ocorridas no Recife (CLEMENTE, 2013).

## **POR ACASO, DOCENTES...**

Os registros obtidos nos anúncios do *Diário de Pernambuco*, para o caso do ensino das primeiras letras, confirmam algo que já sabíamos: qualquer pessoa que soubesse ler, escrever e contar era um(a) professor(a) em potencial. Pessoas, individualmente, com diversos perfis ofereceram seus serviços como professores(as), mas em situações bastante distanciadas de uma possível profissionalização.

No caso dos sacerdotes, tanto aqueles com ou sem igrejas ou capelas, isso era comum e a bibliografia clássica já há muito sublinha este fato afirmando que desde antes do século XVII, na Europa, a chamada “gênese da profissão de professor”, ocorreu em algumas congregações religiosas transformadas em “congregações

docentes”, conforme a historicidade de jesuítas e oratorianos, por exemplo (NÓVOA, 1999, p.15). São inúmeros, ao longo de todo o século XIX, os exemplos de sacerdotes que se ofereciam para, dentre outras coisas, ensinar a meninos:

Um sacerdote que tem prática do ensino de primeiras letras, gramática latina e francesa, geometria, música vocal e de alguns instrumentos, inclusivamente piano, aceita a capelania de algum engenho próximo a esta praça sujeitando-se a fazer sua residência onde exercer o ensino das referidas matérias: a pessoa que com o mesmo quiser contratar dirija-se à Rua Nova, nº 8, onde será informado (LAPEH – *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3, 14 out. 1851).

Além deles, trabalhadores(as) em geral, à procura de oportunidades de trabalho, caso soubessem alguma coisa relativa ao ler e ao escrever também ofereciam esse tipo de serviço numa espécie de “combo”, conforme o anúncio a seguir:

Atenção,

Um homem sem família, de 40 anos de idade, se oferece para administrar qualquer engenho, do que tem muita prática e de todas as plantações, sejam quais forem; e o mesmo se obrigará a ensinar aos filhos do mesmo senhor de engenho as primeiras letras, gramática portuguesa, aritmética e francês: quem de seu préstimo se quiser utilizar anuncie (LAPEH - *Diário de Pernambuco*, Recife, 20 jan. 1852 – Avisos Diversos, p.3).

Conforme o anúncio, não devia se tratar de um administrador comum face ao fato de ter “muita experiência” na lida com “todas as plantações” e ser versado em outros saberes, bastante incomum para as populações dos engenhos neste período. No período em questão, era mais comum encontrar administradores experientes do que pessoas bilíngues e dispostas a ensinar em engenhos, mas observemos que, na estrutura do anúncio, ele anuncia seus préstimos de professor (bastante qualificado em comparação aos demais que ofereciam seus serviços no jornal) como um *plus*.

Os docentes, portanto, faziam questão, quando podiam, de anunciar que podiam realizar outras atividades além da docência, demonstrando o quanto julgavam que teriam mais sucesso, caso não ficassem restritos unicamente à docência. Nos anúncios que procuravam docentes, encontramos situações semelhantes, nas quais os demandantes queriam que os docentes, além de ensinar, fizessem outras coisas, que iam também desde os serviços domésticos, de administração e contabilidade, até o caso do exemplo a seguir, ocorrido em maio de 1852:

Precisa-se de um homem solteiro que tenha as qualidades necessárias para se encarregar do ensino de alguns meninos em um engenho, distante desta praça oito léguas, possuindo igualmente alguns conhecimentos, mesmo práticos, da arte de curar, para se incumbir do tratamento d[o ou a] fábrica do mesmo engenho: a quem convier, anuncie (LAPEH - *Diário de Pernambuco*, Recife, p.2, 5 maio 1852).

Lendo o anúncio ficamos sem saber se caberia ao professor fazer as vezes de médico e enfermeiro de todos os trabalhadores da fábrica do engenho ou apenas de um dos seus “fábricas” [trabalhador especializado].

Embora não tenhamos enfatizado, conforme vemos no anúncio acima, foi

significativo o quantitativo de professores que se dispuseram a ensinar em áreas distantes da capital da província. Se tal escolha poderia representar para o contratado uma situação econômica vantajosa, uma vez que tal emprego ajudaria a diminuir suas despesas de manutenção, pois o mesmo viria a residir no interior do engenho, por outro lado, o fato de sua moradia ser o próprio local de trabalho poderia afetar a sua autonomia no desempenho de suas atividades.

De qualquer forma, no nosso entender, a grande oferta de professores para trabalhar em locais distantes de sua residência, principalmente em engenhos, expressa, por um lado, o quanto a formação intelectual, para as elites, era de cunho extremamente privado, daí ser realizada no ambiente familiar.

Algo bastante inusitado aos olhos de hoje, a docência foi se estabelecendo desta forma: emergiu como um tipo de serviço praticado na interseção de vários outros, principalmente daqueles que ligavam as casas à rua, o privado ao público. Realizado por quaisquer pessoas que pudessem atender, de acordo com expectativas muito particulares, a uma infinidade de demandas. E o fato de localizar-se nesse lugar de fronteira, dificultava, e muito, o seu controle e, por isso mesmo, o tornava muito atrativo a todo tipo de pessoas, principalmente as pessoas comuns, livres e pobres.

## OS USOS DOS ANÚNCIOS

Interessante, no caso específico dos anúncios de docentes, é o fato de eles também terem sido utilizados como instrumentos de disputas sociais por parte dos anunciantes, como no exemplo a seguir:

Ao Público.

Maria Bartholeza da Conceição, com aula particular de primeiras letras defronte da matriz da Boa Vista, nº 84, declara ao respeitável público e principalmente às pessoas que a consideravam escrava do Sr. José Bitancourt Amarante, abaixo vai transcrita por cópia a certidão de seu batismo, o qual é de teor seguinte:

Certifico que revendo o livro undécimo dos batizados desta freguesia, a folha 09-verso, nele achei o assento seguinte:

Aos 25 de abril de 1864, me foi entregue um despacho de Sr. Ex. Rvm<sup>a</sup>. Mandando abrir o assento seguinte:

Aos 03 de janeiro de 1842, na Matriz de Santo Antônio, de licença competente, o padre Manoel Florêncio de Albuquerque batizou solenemente a Maria, parda, nascida em 24 de agosto do ano passado, filha natural de Jeronyma Maria da Conceição, africana, liberta e moradora nesta freguesia; foi padrinho Antônio João Martins da Costa, casado, do que para constar fiz este assento em que me assinei. – Cônego vigário, Manoel Joaquim Xavier Sobreira. O que se seguia são formalidades do estilo (FUNDAJ - Microfilme rolo n.75-147. *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3, 18 abr. 1865).

O anúncio da professora cumpriu diversas funções na época: anunciou a sua “aula” e comprovou que, embora fosse de cor, havia nascido livre e, sendo assim, não era a escravidão o tipo de vínculo que ela possuía com o tal Amarante citado. Qual era, não sabemos. Sabemos apenas ter sido motivo da suspeita de algumas

“pessoas” (leitoras ou ouvintes das leituras daquela parte do jornal) às quais Maria quis responder, documental e publicamente, por meio dos anúncios.

Por seu intermédio, reafirmamos o fato já há muito conhecido a respeito da docência primária, no mundo ibérico, ter sido uma atividade praticada por pessoas jovens e de origens modestas (NÓVOA, 1999); e afirmamos o fato menos divulgado de esta atividade ter sido praticada por pessoas livres e de diferentes cores (SILVA, 2007). Aliás, a respeito do quesito “cor”, importa afirmar que, na quase totalidade dos anúncios de docentes pesquisados, ele não aparece. Até o presente momento, computamos apenas dois únicos registros a esse respeito, um de 1851, no qual uma professora se anunciou como uma “senhora branca, solteira de 40 anos”, e outro, de 1852, de certo professor Bernardes Fernandes Viana, disposto a aceitar “meninos sem distinção de cor” (SILVA, 2011).

Não fosse o fato de Maria ter se envolvido em um embate a respeito de sua qualidade, não saberíamos a sua cor, como não sabemos as cores da imensa maioria dos(as) docentes anunciantes, a não ser nas situações nas quais, em se tratando de professores(as) europeus(eias), possamos fazer alguma suposição neste sentido. É importante reafirmar que o quesito cor, nos anúncios dos professores, quase não foi referido e esse fato reafirma a nossa ideia segundo a qual a docência, não obstante a experiência da escravidão e da racialização dos lugares sociais dela derivada, constituiu-se como um ofício aberto para pessoas livres e, inclusive, não brancas (SILVA, 2007).

Maria continuou aparecendo nos anúncios, e o último registro que obtivemos a seu respeito demonstra o crescimento da sua aula, a ampliação do seu público e a diversificação dos seus objetos de ensino:

Primeiras Letras

– Rua da Concórdia –

Maria Bartoleza da Conceição participa aos srs. pais de família que lhe quiserem confiar suas meninas que tem aberto aulas de primeiras letras e língua francesa em que espera a proteção dos mesmos senhores, afiançando-lhes que fará todo o esforço para que suas educandas tenham o desejado aperfeiçoamento. Afiança-lhes a boa letra. O francês é das 04 às 06 horas da tarde. Recebem-se pensionistas e meio-pensionistas (LAPEH/UFPE – *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3, 13 jan. 1868).

## OS ABUSOS DOS ANÚNCIOS

Na primeira metade do século XIX, conforme a bibliografia, a docência particular, exercida individualmente e direcionada às pessoas modestas, tendeu a querer “escapar” do controle governamental que foi se tornando eficaz na regulamentação do ofício. Os docentes procuravam escapar porque temiam ser proibidos de exercer a docência, principalmente por duas razões: ou por lhes faltarem as atestações oficiais de competência para ensinarem as “matérias” ou as “artes” as quais se propunham, ou pela falta das atestações morais exigidas para o exercício da docência (SILVA, 2007).

Na segunda metade do século XIX, esse padrão de comportamento se manteve e

foram crescentes os esforços dos poderes públicos no controle das ações do magistério. Para propagandear seus serviços e, ao mesmo tempo, manterem-se anônimos, os professores utilizavam os anúncios de duas maneiras. A primeira e mais comum era com a declaração do sexo, do estado civil e da idade, como no exemplo a seguir:

Aos pais de família

Um moço formado, solteiro, de boa conduta, oferece-se à rua Duque de Caxias, nº 77, para em alguma fazenda próxima das estações da estrada de ferro do Recife a São Francisco ir ensinar primeiras letras e habilitar nos preparatórios, principalmente quem pretende o ingresso nos cursos de instrução superior (FUNDAJ – Microfilme rolo n.123. *Diário de Pernambuco*, Recife, p.6, 7 jan. 1879).

As variações de modelo incluíam expressões do tipo “moças” e “senhoras” (cheias de predicados), ou de “sacerdote muito pio”, ou ainda de “homem de idade com muita experiência”. E a segunda maneira de utilização do anonimato ocorria por meio deste outro exemplo a seguir:

Oferece-se uma pessoa bastante habilitada (como mostrará a quem convier) não somente pelos conhecimentos teóricos, como pela não interrompida prática de 04 anos, para lecionar gramática portuguesa e latina, ainda mesmo por casas particulares, mediante um preço razoável que se convencionará: a pessoa que se quiser utilizar de seu préstimo anuncie para ser procurado ou dirija-se à rua da S. Cruz, nº 86 (LAPEH/UFPE - *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3-4, 6 jun. 1854).

Nada podemos saber a respeito dessa “pessoa” habilitada, que sugere ser experiente em razão dos anos de ensino declarados. Nem mesmo pudemos saber seu sexo, embora tenhamos fortes suspeitas ter se tratado de homem, tendo em vista o não oferecimento do ensino dos chamados “misteres femininos” (costurasse bordados de todo tipo). Nesse caso e em todos os outros semelhantes, que correspondem a mais da metade dos tais anúncios encontrados, os anunciantes evitavam a descrição dos dados da sua identidade pessoal.

Houve também quem recorresse a terceiros para estabelecer um ponto de contato com possíveis interessados, ou mesmo se utilizasse do escritório do próprio jornal, como ocorreu no caso a seguir:

Oferece-se ao respeitável público uma pessoa habilitada para o ensino mútuo particularmente nas casas, quem do seu préstimo se quiser utilizar dirija-se ao passeio Público, na loja do Sr. Firmino José Rodrigues Ferreira que este informará (LAPEH/UFPE - *Diário de Pernambuco*, Recife, p.3, 29 ago. 1854).

A existência de anúncios desse tipo ao lado de outros bastante explicativos e autorais, produzidos por docentes que faziam questão de assiná-los, nos permite afirmar a inexistência de um comportamento da “categoria” dos docentes com relação às maneiras pelas quais eles utilizavam a imprensa para divulgação dos seus serviços. Alguns professores se mantinham anônimos e outros não.

Observando a TABELA 2, elaborada com as bases de dados das pesquisas referidas – utilizando apenas os anúncios nos quais os docentes não declaravam seus nomes

e nem seu sexo –, podemos verificar o quanto o trabalho docente anunciado nos jornais, ao longo de toda a segunda metade do século XIX, ainda se constituía num trabalho majoritariamente realizado por anônimos(as) e assim era aceito por parte da sociedade. Verificamos que, apesar de a quantidade de anunciantes tender a uma relativa estabilização a partir da segunda metade dos anos 70 – sugerindo que os docentes possam ter permanecido no ofício por mais tempo –, os percentuais de docentes que se mantiveram anônimos continuou sendo bastante elevada.

**TABELA 2**  
**Percentuais de anônimos entre os docentes anunciantes**  
**no *Diário de Pernambuco* (1851-1890)**

ANO	ANUNC.	% ANS	ANO	ANUNC.	% ANS
1851	36	61,1	1880	18	88,8
1852	35	57,1	1881	25	76
1853	25	24	1882	20	65
1861	11	81	1883	19	68,42
1864	39	33,3	1884	18	44,4
1867	27	59,2	1885	22	63,6
1872	09	55,5	1886	26	57,6
1875	40	65	1887	12	50
1876	15	86,6	1888	10	60
1877	15	66,6	1889	08	62,5
1878	18	66,6	1890	18	61,1
1879	29	58,8			

Fonte: DIÁRIO DE PERNAMBUCO, terças-feiras – Avisos diversos.

Legenda: ANUNC. – anunciantes;

% ANS – percentual de anúncios.

## CONCLUSÕES

Consideramos fundamental ampliar as técnicas de uso dos anúncios publicados por professores no século XIX, tendo em vista observar não apenas os registros sobre sua identidade, tempo de serviço e esfera de atuação, mas também mapear as localidades das escolas e aulas nas cidades, investigar as culturas escolares veiculadas por seu intermédio, analisar os valores e os modelos educativos socialmente divulgados e reconhecidos pelos próprios docentes, anunciantes. No caso dos anúncios, sua centralidade e potencialidade historiográfica residem no fato de eles expressarem, no mínimo, as situações potencialmente vivenciadas

pelos docentes em geral e, particularmente, por aqueles aos quais, não fosse por intermédio destas fontes, dificilmente teríamos acesso, a não ser por meio dos tradicionais (e reconhecidamente limitados) registros governamentais em que são abundantes os comentários críticos e queixosos a respeito do trabalho docente no século XIX.

Além disso, estamos propondo a possibilidade de a imprensa ter sido utilizada, no período em questão, pelos docentes mais pobres, sem residência fixa – que ingressaram na docência apenas temporariamente ou, quem sabe, como uma primeira atividade de trabalho –, de uma forma bastante particular: por seu intermédio eles podiam anunciar seus serviços anonimamente, protegidos dos preconceitos relacionados àqueles que tinham de sobreviver do próprio trabalho por parte dos setores socialmente abastados e das possíveis inspeções governamentais às quais estiveram crescentemente expostos ao longo de todo o período. Até o presente momento, não encontramos nenhum caso de algum professor ou professora, nestas condições, que tivesse sido “pego” pelas autoridades ou denunciado pelos pais de família. Suspeitamos que, agindo assim, se anunciando e, ao mesmo tempo, se escondendo, centenas (talvez, milhares) de pessoas exerceram a docência.

Além de silenciarem a respeito da sua identidade, a imensa maioria dos anunciantes não anunciava os valores cobrados por seus serviços. Suspeitamos também tratar-se de uma estratégia daqueles anunciantes. Caso fossem procurados nos locais indicados, eles mesmos ou os seus apoiadores poderiam avaliar antecipadamente “quem era a pessoa” à procura por tais serviços. E a depender, literalmente, “da cara do freguês”, poderiam negociar os preços dos seus serviços. E, por fim, haveria, em última instância, a possibilidade de fugar, caso se tratasse de uma inspeção do governo provincial em busca dos docentes que não possuíam as atestações necessárias para lecionar ou que lhes eram desafetos.

Essas estratégias foram possíveis naqueles tempos, nos quais a profissionalização se constituía em uma remota possibilidade para o trabalho docente exercido fora do Estado e que seguiu sendo majoritário até fins do século XX.

## REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006.
- BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C.; MARGOTTO, L. R. (Orgs.) . **Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BERNARDES, Denis. **Recife: o caranguejo e o viaduto**. Recife: UFPE, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Sigilo XXI, 1998.
- CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: \_\_\_\_\_. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (v.1).
- CLEMENTE, Jacilene dos Santos. **Culturas escolares em Recife: escolas particulares e métodos de ensino (1880-1888)**. 2013. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

EINSENBURG, Peter L. **Modernização sem mudança**: a indústria açucareira em Pernambuco: 1840-1910. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP, 1977.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**. Lisboa: Fim de Século Edições, 1992.

\_\_\_\_\_. Bem-estar e saúde docente. **Revista Prelac**: projeto nacional de educação para a América Latina e o Caribe, n.1. p.117-133, jun. 2005.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 10.ed. v.2. São Paulo: Globo, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

MATTOSO, Kátia Maria de Queiroz. **Bahia**: a cidade de Salvador e seu mercado no século XIX. São Paulo: Hucitec; Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1978.

NÓVOA, António. Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, Stephen R. (Org.). **Educação, ciências sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p.59-126.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed., Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 4 set. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Adriana M. P. **Demandas por qualificação profissional**: Recife, segunda metade do século XIX. Recife: UFPE/UPE, 2007. (Projeto de Pesquisa)

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. S/d. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/quarta\\_tema6/QuartaTema6Artigo2.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo2.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2011.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.24, n.2, p.247-262, abr. 2006.

PERRUCCI, Gadiel. **A república das usinas**: um estudo da história social e econômica do Nordeste. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 *apud* BERNARDES, Denis. **Recife**: o caranguejo e o viaduto. Recife: UFPE, 1996.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.727-756, Especial, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.



RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Presidente desta Província pelo Director Geral da Instrução Pública Provincial (Anexos do Relatório da Presidência da Província de Pernambuco), p.1-6, 1861. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/u635/>>, atalhos A1-1 a A1-6. Acesso em set.2011.

RELATÓRIO do Presidente da Província de Pernambuco, 1864. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/u638/>>. Acesso em set.2011.

RELATÓRIO do Presidente da Província de Pernambuco, 1875. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/690/>>. Acesso em set.2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9. n.2, p.515-540, dez. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1203-1225, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2011.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. 1. ed. Brasília: Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. 2007. 410f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente em Recife e Olinda (1851-1890)**. Recife: UFPE, 2010. 41p. (Projeto de Pesquisa)

\_\_\_\_\_. Práticas docentes em Recife e Olinda, 1851-1890. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. p.1-11.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento econômico e evolução urbana**: (análise da evolução econômica de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife). 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.102, p.159-180, jan.-abr. 2008.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.90, n.225, p.333-351, maio-ago. 2009.

YANOULAS, Sílvia Cristina. Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.175, p. 497-521, set/dez.1992.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 17/04/2014



# INDIGNADOS<sup>1</sup>

INFRANCA, Antonino<sup>2</sup>

A atual crise do sistema capitalista está tomando panoramas imprevisíveis desde há algum tempo, porque parece uma crise definitiva do sistema dominante, se não tanto, ao menos uma crise que obrigará o sistema a se reestruturar. O movimento global dos *Indignados* nasceu, imprevisivelmente, como consequência dessa crise e se desenvolveu em situações extremamente diversas e em locais diversos do globo. *Indignados* não são apenas os jovens espanhóis que ocuparam as praças principais das cidades espanholas ou os jovens israelenses que se acamparam no centro de Tel Aviv ou o movimento *Occupy Wall Street* em New York, mas também os jovens egípcios, tunisianos, líbios que derrubaram os seus respectivos regimes ditatoriais. Poderemos, portanto, considerar *Indignados* os jovens sírios que lutam contra um sistema ditatorial brutal e sanguinário; ou também poderemos considerar *Indignados* os russos que protestam contra um regime, apenas aparentemente democrático, na realidade autoritário, que está se desenvolvendo em direção a uma verdadeira e própria ditadura; ou ainda os húngaros democráticos que contestam um governo fascista, racista, nacionalista e etnocêntrico. Ser *Indignado* significa hoje ser contra o capitalismo globalizado por motivos diversos, mas substancialmente porque não se pode mais projetar futuro algum. Ser *Indignado* significa negociar os direitos mínimos à vida que se tornaram totalmente incompatíveis com a reprodução do capital, do sistema dominante político e econômico. Nesse ponto da sua luta política, os *Indignados* expressaram, ao mesmo tempo, uma refuta completa da sociedade do consumo e uma profunda atenção no que toca à questão ambiental; colocaram em discussão dois princípios da reprodução do sistema dominante. Desejariam poder ser integrados no sistema econômico dominante, mas, estando na condição de excluídos do sistema, colocam-no em discussão a partir das questões mais fundamentais, não tendo, contudo, ainda um projeto econômico alternativo ao atual dominante.

O protesto deles parte de uma tomada de posição individual, inspirada num comportamento conveniente (*καθηκοντος*, que seria aquilo que o sujeito individual consegue conceber de si mesmo) ao alcançar o objetivo de seu protesto. É um comportamento inspirado no decoro (*decorum*, que é uma máscara, que significa também “dignidade”), que se une ao comportamento análogo de outros sujeitos que também se encontram no mesmo estado de rebelião, até o momento em que se torna um comportamento coletivo. Todos esses sujeitos, em estado de rebelião, são tese para a pesquisa daquilo que é justo fazer (*officium*) nas condições

<sup>1</sup> Este texto, inédito em língua portuguesa, tem origem no Posfácio do autor, publicado em Dussel (2012). Uma versão ampliada, em espanhol e em italiano, foi publicada pela *Revista Herramienta: debate y crítica marxista*, na sua versão **herramienta web**, Buenos Aires, n.13, jun. 2013, disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-13/indignados>>. Acesso em: 22 abr. 2014. Outra versão, em italiano, está no sítio da **Sagarana: Rivista Letteraria Trimestrale**, disponível em: <<http://www.sagarana.net/antepriam.php?quale=148>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela Academia Húngara de Ciências; Especialista em Filosofia pela Universidade de Pavia e Graduado em Filosofia pela Universidade de Palermo, ambas na Itália. Integra, atualmente, o Doutorado em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Letras, na Universidade de Buenos Aires, na Argentina. E-mail: <[toni.infranca@gmail.com](mailto:toni.infranca@gmail.com)>.

e situações nas quais eles se encontram, aquilo que é um dever social; portanto, também aquilo que é apropriado (*decorum*) ao final da luta, um comportamento subjetivo comunitário. Encontramo-nos diante da elaboração de novos modos de comportamento individual e coletivo, diria individual, que agora vêm exibidos em público para se tornarem modelos de comportamento difundidos, como foi no caso dos protestos dos jovens de 1968.

De fato, um primeiro e imediato dado comum a todos os *Indignados* do mundo é o fato de que a maior parte deles é constituída por jovens. Será que estamos às portas de um novo 68? Difícil de afirmar, mas é um dado, de fato, que o sistema não oferece futuro aos jovens. E ser jovem significa estar na condição de ter o vigor da dignidade. Parece um destino marcado até nas palavras da língua originária do Ocidente, de fato, em sânscrito “força” é a mesma palavra que “jovem”, isto é, *bala*. E, como recorda o Marx das “Glosses a Wagner”, ter dignidade significa ser *dignus*, isto é, ter valor e em sânscrito “validade” é outra vez *bala*. Portanto, ser jovem significa ter valor, porque se tem vigor. Desses jovens se pode esperar um vigoroso protesto de indignação, porque a indignação muda o estilo de vida, cria novas formas de agregação social nas praças que são ocupadas. Em latim ser indignado é *indignatio commutatus*, isto é, ser transformado pela/de indignação. Ainda em sânscrito, *abhyasuya* é “indignação”, mas também “raiva”, e *asuya* é tanto “intolerância” quanto “indignação”. O indignado é aquele que não pode mais tolerar uma situação tornada impraticável no que toca à sua existência. Em tudo isso há *anubhava*, que é “determinação”, “resolução”, “firmeza”, mas também “dignidade”. É uma tradição do Ocidente essa da indignação frente ao que não pode mais ser suportado, pondo-se uma condição nova, o estado de rebelião que transforma os sujeitos que participam, emancipando-os de um presente opressivo. Entramos na época da *manyu*, da “paixão”. O futuro indicará essas paixões desencadeadas? Difícil fazer essa afirmação. O certo é que o presente é fortemente marcado por essa presença passional, pelas praças ocupadas com entusiasmo antissistêmico.

Manuel Castells, o famoso sociólogo catalão que frequentemente escreve em inglês e participou pessoalmente do movimento do 15-M, o movimento dos *Indignados* espanhóis, na sua natal, Barcelona, fala do entusiasmo como emoção mais relevante para a mobilização social, junto ao medo.<sup>3</sup> O entusiasmo coloca em movimento uma outra emoção positiva: a esperança, que é sempre projeção no futuro, porque, como ensina Ernst Bloch, a esperança é mais forte que a morte. Os *Indignados* estão lutando para ter uma vida futura digna. Necessita-se abandonar emoções negativas, como a ansiedade e a raiva, porque poderia paralisar a ação, num caso, ou incitar à violência, noutro. O sistema dominante quer que se desencadeie a violência dos *Indignados* para reprimi-los com a sua própria desmedida violência. Os frequentes casos de violenta repressão por parte do sistema tendem a arrastar a ação política dos *Indignados* para o campo da violência a fim de desencadear sobre eles a violência dos seus próprios aparatos repressivos e a violência da sua mídia. Já, hoje, quando o movimento dos *Indignados* não se manchou de ações de violência, aliás, tem-nas sofrido, alguns meios de comunicação pintam os *Indignados* como

<sup>3</sup> Cf. CASTELLS, 2012, p.xxvii.

párias ou marginais, dedicados, se não à violência, ao menos à droga, ao álcool, à genérica depravação, atirando sobre eles a indignação da opinião pública, que se percebe com a própria observação direta de que se trata do frequente jogo nojento do poder da comunicação de massa. De fato, a aprovação do movimento dos *Indignados* é ampla, também em setores não compostos por jovens, precisamente por causa de sua rejeição flagrante e óbvia da violência.

Outra observação simples é que os *Indignados* são a óbvia demonstração de que o sistema falhou, porque na sua espasmódica procura pelo lucro desconsidera a força de trabalho. O fordismo desenvolveu um sistema no qual a força de trabalho, ou melhor, o trabalhador fosse sempre integrado ao sistema em cada aspecto particular de sua vida, íntima e social, psicológica e racional, individual e coletiva: fundara um *in-dividuum*, um ser único, onde todos os aspectos poderiam ser controlados pelo sistema dominante. Hoje uma minoria da sociedade concentra em suas mãos uma riqueza, de modo que a maioria não pode desenvolver um projeto de vida possível. Aquele *in-dividuum* foi dividido pelo mesmo sistema econômico que o produzira. A sua força de trabalho, o trabalho vivo, foi separado da sua própria reprodução: há quem consuma sem produzir e quem produza sem consumir. Os jovens europeus estão na condição de consumir uma riqueza produzida pelos seus pais, mas não têm perspectivas de produzirem a própria riqueza, e essa riqueza é destinada a exaurir-se no mais imediato futuro. Os trabalhadores da periferia do sistema, ou seja, nos países em via de desenvolvimento, produzem riqueza, mas têm consumos contidos e limitados. O funcionamento do sistema, sem limites oferecidos por uma alternativa ao mesmo, como o temido sistema do socialismo real, coloca em crise a reprodução do seu sistema dominante. A distribuição da riqueza restituiria à sociedade civil humana, ou seja, a toda a humanidade, a possibilidade de planejar a própria vida.

Ao lado dessas temáticas, válidas genericamente para todos os movimentos dos *Indignados* em todo o globo, unem-se os temas específicos das revoluções árabes em curso, que são um movimento político subversivo dentro da conjuntura política daquela parte do mundo. Sustentados, se não impostos pelo sistema capitalista dominante. De fato, porém, desenvolve-se uma crítica islâmica ao capitalismo, que é também uma crítica pela libertação da essência humana da exploração capitalista. De fato, o movimento árabe dos *Indignados* exprime ideias típicas dos movimentos políticos radicais do ocidente, como a igualdade feminina, o direito ao trabalho e à liberdade de expressão. São direitos que se tornam laicos em uma sociedade fortemente inspirada pelos princípios religiosos islâmicos, aos quais se acrescentam pedidos de natureza mais estritamente política: a restauração da democracia, isto é,

o fim do regime militar e policial; a instauração de uma nova política econômica e social favorável às classes populares, o que significa a ruptura com as exigências do liberalismo globalizado e uma política internacional independente (AMIN, 2011).

Essa ruptura com o sistema do liberalismo globalizado defendida pelos *Indignados* árabes está em continuidade com o protesto dos *Indignados* do resto do planeta, demonstrando que a primavera árabe integra esse movimento antissistema,

que naqueles países é também subversão da ordem política existente. Esse contraste se torna evidente no Egito, onde a Fraternidade Muçulmana declarou o seu apoio à propriedade privada, porque esta “é sagrada para o Islã e que a reforma agrária está inspirada pelo demônio comunista” (AMIN, 2011). Isso explica a radicalidade da retomada da luta de libertação dos *Indignados* egípcios ou tunisianos contra a Fraternidade Muçulmana, que está propondo novamente os mesmos acordos de produção que eram os fundamentos dos regimes ditatoriais de Ben Ali na Tunísia e Mubarak no Egito.

Enrique Dussel, o filósofo da libertação, escreveu uma *Carta a los Indignados*, em que apresentou uma proposta política ao movimento dos *Indignados*. A sua proposta vem da experiência de luta social da América Latina, uma realidade social na qual o protesto está ainda concentrado sobre objetivos concretos. Na América Latina, os movimentos de indignação são muito mais antigos, porque foram movimentos indígenas que reivindicavam o reconhecimento da sua dignidade humana, desde o momento inicial da conquista do continente, quando se começou a construir o sistema dominante sobre todo o planeta - o sistema capitalista. Os *Indignados* de hoje têm um predecessor nas lutas indígenas que levaram à Presidência da República Boliviana Evo Morales, ou nos movimentos de luta social que levaram Hugo Chávez à Presidência da República Bolivariana da Venezuela. Em relação à experiência de Chávez, Dussel refere-se quando fala de “*leadership* carismática” e está consciente de que se trata de um ponto crítico da sua *Lettera agli Indignados*. É um ponto crítico porque a cultura política do século XX vivenciou tragicamente os momentos políticos nos quais um líder dominava a cena política. Refiro-me principalmente à primeira metade do século XX, quando *Führer* ou *Duce* ou *Caudillo* eram termos do léxico cotidiano da política. A figura de um Ceaucescu, o *Conducator* comunista romeno, teria parecido ridícula, se não fosse na realidade uma tragédia para o seu povo. Também Berlusconi assumiu feições de líder, mas por sorte permaneceu relegado ao campo do ridículo.

Não há dúvida de que o líder, carismático ou não, é um momento da relação entre cidadãos e poder, mas pode ser também um momento de usurpação da *potentia* política, dito de outro modo, o poder natural dos cidadãos da parte da *potestas*, o poder institucional, de um homem só, o Chefe. O líder carismático frequentemente aponta uma meta, um fim a se alcançar, a fim de que o progresso da nação seja aumentado. Muito frequentemente, ao contrário, o Chefe aponta inimigos da causa nacional, ou em versão reduzida da sua causa pessoal transformada em causa nacional, conseguindo assim mobilizar as massas com processos midiáticos históricos ou eufóricos, mas sempre visando ao impedimento de uma análise racional da situação política, social e econômica.

O líder ao qual se refere Dussel é uma figura análoga àquela que se refere Gramsci com o seu “*cesarismo progressivo*”, isto é, um líder que é capaz de tornar-se o protagonista de uma mudança revolucionária radical, a partir do alto, da sociedade civil. É algo mais que o indivíduo “*cósmico-histórico*” hegeliano, porque é portador de valores e projetos politicamente possíveis, porque correspondem a expectativas e exigências da sociedade civil ou de amplos extratos da mesma. Não é uma figura ou um papel político adequado aos tempos atuais, que são ditados pelo sistema

dominante, porque agora se preferem os técnicos, os especialistas em economia e finanças, que podem ser também figuras midiáticas, que agradam pela aparente apresentabilidade deles, unida a uma superficial reflexão política. Dussel se atenta bastante para programas políticos. Chávez e Morales de fato estão impondo do alto uma mudança radical às suas respectivas sociedades. Chávez, em particular, tornou-se protagonista de mudanças radicais do ponto de vista constitucional, portanto da estrutura fundamental do Estado de direito, que seria oportuno relacionar também às constituições dos países mais avançados, como o poder delegado aos representantes políticos, que implica uma representatividade restrita ao controle cívico. O poder cívico é outra novidade conexa ao poder delegado, enquanto os cidadãos podem revogar o mandato de representatividade, recolhendo um certo número de assinaturas e confirmando em eleições, especialmente convocadas, a vontade de revogar o poder precedentemente concedido. Castells, que como expoente da intelectualidade europeia e norte-americana – além de ensinar na *Universitat Oberta de Catalunya*, ensina também na *University of Southern California* –, não tem grande simpatia pela obra constitucional renovadora de Chávez e, portanto, tem de todo ignorado o que aconteceu na Islândia, ou seja, a queda do governo e depois a redação de uma constituição a partir de uma comissão popular, experiências políticas já antecipadas na América Latina.<sup>4</sup>

Além disso, o poder de liderança para Dussel é sempre proveniente de um ato de obediência à vontade popular, o líder pode comandar se atende às reivindicações e às exigências populares. Essa concepção do poder obediente provém da experiência do Exército Zapatista de Libertação Nacional, ou seja, do movimento zapatista em Chiapas. O líder, portanto, não exercita arbitrariamente e autoritariamente o poder, mas sempre sob o controle do mandato popular e sob a condição de obedecer às exigências da sociedade. Dussel especifica as funções e os limites do poder da liderança:

O líder democrático se justifica nesses casos como complemento ao processo democratizador do povo. Esse líder aparece simultaneamente com a emergência do povo como ator coletivo. Aquele que exerce essa liderança deve ter plena consciência dos limites de um poder simbólico que é sempre delegado e investido pelo povo, que é a única sede soberana do mesmo (DUSSEL, 2011a, p.66).

Naturalmente que, no caso de Chávez, isso acontece em formas que possam aparentar folclóricas, principalmente quando representadas por meios de comunicação de massa que são, no fundo, ligados a empresas que têm diferenças com Chávez e, portanto, têm interesse em ridicularizar sua figura.

Atualmente o movimento dos *Indignados* não tem nenhum líder, também porque nasce do desespero difuso, vivido comunitariamente, cuja análise é imediata, tampouco parece que um homem possa ter nas próprias mãos a solução para uma situação tão desesperadora. Castells sustenta que o movimento dos *Indignados* é um movimento composto por indivíduos que agem em grupo, mas não juntos, porque

---

<sup>4</sup> Castells (2012, p.11-23) narra alguns protestos com painéis e tampas feitos pelos Islandeses sem, no entanto, reportar-se à precedente e extraordinária experiência argentina dos *cazzerolazos*, ou que os Islandeses exercitaram o poder cívico nos confrontos com seu governo, assim como prevê a Constituição Venezuelana.

os movimentos sociais, seguramente hoje e provavelmente no curso da história são compostos por indivíduos singulares. [...] As raízes (desses movimentos) podem ser encontradas na fundamental injustiça presente em cada sociedade, em contínua contraposição com a aspiração humana à justiça (CASTELLS, 2012, p.25).

Os *Indignados* são o produto da sociedade plasmada pelo sistema capitalista dominante, justamente indivíduos singulares, sem alguma ligação com outros como eles próprios. “Não houve nenhuma decisão formal, mas na prática todos estavam de acordo, desde o início do movimento. Não havia chefes locais nem nacionais. Nem porta-vozes autorizados” (CASTELLS, 2012, p.25). Falta uma unidade como base, excluída aquela dada pela indignação, que é no fundo uma sublevação, não ainda uma revolta programada pela situação na qual se vive. Os *Indignados* desejariam, justamente, serem inseridos pelo sistema dominante e, ao contrário, permanecem fora, não podem trabalhar, nem têm meios para estudar. Nessas condições, mesmo que houvesse uma liderança, não seria também reconhecida como tal, mas improvisada como a liderança adaptada para uma particular manifestação de protesto. Dussel sugere que, se devesse encontrar uma liderança, esta deveria ser submetida ao poder delegado, ao poder cívico, ao poder obediencial.

Das experiências atuais no que diz respeito às transformações políticas que põem a América Latina na vanguarda da luta pela emancipação popular, quanto é válido para a luta dos *Indignados*? Completamente plausível, se também algumas condições limitam a aplicabilidade daquelas experiências políticas ao movimento dos *Indignados*. A primeira limitação é dada pela falta de consciência comum ao movimento dos *Indignados*, além da indignação ética que os leva a protestar. Também um superficial conhecimento dos objetivos de luta das populações latino-americanas nos torna conscientes de que essa luta foi conduzida para alcançar o objetivo de dar a possibilidade a todos os latino-americanos de desenvolverem um projeto de vida, o que começa a ser negado agora no centro do sistema dominante aos cidadãos dos Estados mais avançados e progredidos. A precedente experiência de luta dos latino-americanos é válida universalmente, porque foi uma luta pela vida, por uma vida digna de ser vivida, como tinham os cidadãos dos países avançados; vida que, agora, uma minoria de seres humanos começa a tornar impossível à maioria dos seres humanos, não apenas aos cidadãos dos países menos avançados, mas a todos os seres humanos. O fundamento da reflexão de Dussel parte da defesa do direito a uma vida digna de ser vivida. Já em *Ética de la liberación en la edad de la Globalización y de la exclusión* (Madrid, Trotta), a sua monumental obra de 1998, Dussel se demorara na definição de que coisa significa uma vida digna de ser vivida. A vida é o fundamento e o princípio de cada direito, quando não há vida não existem mais direitos, portanto, cada direito deve respeitar o princípio fundamental que é a vida, uma vida digna de ser vivida. A reflexão política de Dussel segue a linha vermelha de continuidade com aquela reflexão sobre ética em outra obra sistemática que está em processo de redação, *La Política de la Liberación* (Trotta, Madrid, 2007, 2009), da qual foram publicados dois grossos volumes e está em processo de redação o terceiro e definitivo, os dois primeiros volumes retomados mais sinteticamente em *20 Tesi di política*, e também na *Carta a los Indignados*.

A reflexão política de Dussel nasce também da experiência dos povos latino-



americanos, ou melhor, dos *pueblos*, das pequenas comunidades que se tornam grandes comunidades nacionais e estatais para afrontarem adequadamente os enormes problemas do seu cotidiano, unindo-se em movimentos de luta comum dentro de um Estado como aquele dos trabalhadores *Sem-Terra* no Brasil ou no Paraguai, ou do movimento do EZLN no Chiapas mexicano. O mesmo problema se apresenta aos *Indignados*: eles têm em comum os problemas com os quais convivem, porque hoje os *Indignados* vivem um problema comum: a vida futura. Os *Indignados* são uma comunidade que está fazendo história, se libertando (como na Primavera Árabe), ou que almeja a libertação (como nas praças europeias ou nos Estados Unidos). No entanto, o consenso em torno deles está crescendo, porque cresce o número daqueles que têm problemas, cresce o número de pobres; não obstante, se torna cada vez mais exíguo o número de ricos que têm a sua riqueza aumentada, dia após dia. Está se aflorando uma situação bem específica que Dussel descreve precisamente: “Em um novo Estado [...] a *participação* deve começar na base de todas as instituições (estatais) a partir das comunidades” (DUSSEL, 2011b, p.103). O Estado surge da interação entre comunidades, assim como historicamente surgiu da interação entre classes sociais. Pode surgir como instituição repressiva ou moderadora entre classes sociais ou comunidades; pode estar a serviço das diversas comunidades, mas não pode estar a serviço das várias classes sociais, porque se é um Estado classista, então será um Estado repressivo para as classes sociais que não representa. Hoje, o Estado democrático deve estar a serviço das várias comunidades. Os *Indignados*, portanto, estão lutando, onde quer que seja, pelo desenvolvimento de uma forma de Estado que esteja a serviço da humanidade e de sua luta, ainda que de formas diversas, é representativa de toda a humanidade. É uma forma de luta que está mostrando o sentimento de pertencimento de todos os homens ao gênero humano, justamente porque se verifica uma reapropriação da própria vida cotidiana no sentido político, social e econômico, e, assim sendo, humano.

A comunidade dos *Indignados*, surgida da vanguarda em luta pelo resto do gênero humano, é sujeito de uma *potentia*, o poder político em si mesmo, isto é, “a *potentia* ou o poder político *em si*, cuja sede exclusiva e última é *sempre* a comunidade política” (DUSSEL, 2011a, p.33), recusa a potestas das instituições hoje existentes e se candidata a tornar *potestas* “momento das instituições criadas para poder levar a cabo a vida política” (DUSSEL, 2011a, p.38), isto é, quer exercitar o poder político que a governa e a administra. Esse é um momento extraordinário da história, um daqueles momentos em que cada indivíduo quer autogovernar-se, em que as massas, os povos, as pessoas, para usar as palavras mais empregadas da recente filosofia política – eu direi simplesmente os seres humanos –, querem tornar a ser donos do próprio poder, do próprio futuro. Estamos vivendo em um estado de rebelião. Dussel entende o estado de rebelião como a superação do estado de exceção do qual falam Schmitt e Agamben:

O que Schmitt não imaginou, e Giorgio Agamben o sugere sem estender-se como seria conveniente, é que, por sua parte, o próprio “estado de exceção” pode ser posto de lado, mas nesse caso pelo próprio povo, como única sede e última instância do poder político (DUSSEL, 2011b, p.91).

Como conclusão, são sempre os povos que impõem um estado de rebelião contraposto a um estado de exceção. Os *indignados* podem, portanto, superar o estado de exceção para impor um estado de rebelião, partindo da posição superior de uma vida sem futuro, sem dignidade. O estado de rebelião se instaura quando as instituições do Estado param de funcionar: a representação não representa mais os cidadãos que querem retomar o poder soberano nas próprias mãos. No fundo, não se trata de uma rebelião contra, mas a favor do Estado, entendido como comunidade política dos cidadãos. A legitimidade é restituída aos mesmos soberanos do Estado, ou seja, aos cidadãos.

Se existe algo que é colocado em crise pelo movimento dos *Indignados* é a instituição da representação política democrática, porque a crise existencial que os *Indignados* vivem coloca em discussão a legitimidade do sistema, que deveria garantir a todos os cidadãos o direito a uma vida digna de ser vivida. Os representantes dos cidadãos não são mais reconhecidos como tais pelos cidadãos. Se em qualquer lugar vigorassem as leis da Venezuela, os representantes dos cidadãos de quase todos os países do Primeiro Mundo teriam perdido o seu poder representativo. Sobre esse ponto, tanto Dussel quanto Castells coincidem. Castells (2012, p.101) sustenta que o *slogan* de fundação do movimento é “cada um representa a si mesmo e ninguém representa ao outro”. A autorrepresentatividade é também, para Castells, o fundamento de um poder exercido em primeira pessoa e de modo particular, mas isso leva à autodeterminação e ao colapso do valor da representatividade política, da luta política inspirada em princípios que vem de fora, “do alto”, como diria Gramsci. Por essa razão, pode-se explicar a selvagem repressão do movimento dos *Indignados* na Praça Catalunha em Barcelona. Porque o protesto deles não se encaixa nos cânones do protesto étnico da *Catalanidade* contra o Estado central espanhol. O governo provincial catalão e a polícia catalã não reconheceram qualquer valor civil no protesto e, com a selvagem repressão, mostraram o verdadeiro rosto da reivindicação da independência da Catalunha: um novo movimento nacionalista, não menos inquietante do que os tantos movimentos nacionalistas de triste memória.

Como cada estado de rebelião, esse atual, no sentido de que está em processo e não é apenas contemporâneo, porque todos estão envolvidos, não pode ser eterno. A *potentia* deverá, em um certo momento ainda imprevisível, tornar-se *potestas*. A revolução permanente não é possível, é necessária a representação, mas para não recair numa política corrupta, que se afasta dos verdadeiros problemas sociais, é necessário impor um poder delegado obediente. Os representantes dos cidadãos devem obedecer às exigências destes últimos, tão somente obedecendo é que poderão colocar em prática soluções para responderem às demandas levantadas pela população. Trata-se de uma representatividade restrita, sempre sob o controle da participação contínua e constante dos cidadãos. Trata-se de uma restituição de poder ou uma apropriação de poder por parte dos cidadãos nos confrontos de classe política. Trata-se, para Dussel, de uma reapropriação daquilo que era já algo próprio dos cidadãos, porque o poder político pertence aos cidadãos ou, caso queira proferi-la à maneira do jusnaturalismo, ao povo.

Castells é muito claro sobre a questão da relação entre poder e cidadãos:

São as relações de poder que dão forma à sociedade (*potentia* no léxico de Dussel), já que quem está no poder constrói as instituições (*potestas* no léxico de Dussel) sociais baseando-se nos próprios interesses e valores. O poder é exercido por meio dos instrumentos de coerção [...] e/ou por meio da construção de significados no imaginário coletivo, através dos mecanismos de manipulação simbólica (CASTELLS, 2012, p.18).

Agora, em meio a essa situação de crise das instituições, deve-se responder com um processo de reconstrução de instituições que estejam a serviço dos cidadãos, além de serem governadas pelos cidadãos e não pelos políticos de profissão ou pelos técnicos. Até agora o Movimento dos *Indignados* colocou em processo novas formas de democracia participativa, estendidas a todos os cidadãos que manifestam a vontade de participar; esse movimento está levando a uma obra de educação relacionada a essa nova forma de democracia participativa e não violenta, é uma democracia lenta na tomada de decisões, seja pela sua dinâmica participativa, seja pela sua recusa de uma lógica produtivista,<sup>5</sup> mas é também uma prática política que permite a reflexão, que é o fundamento de cada forma de consenso convicto porque oferece a condição de um consenso radicado e de uma consequente ação política de radical oposição. Em contraste com essa auspiciosa obra de educação e de reconstrução política, há a dramaticidade da situação econômica.

Naturalmente uma situação de reconstrução impõe a transparência das instituições, dos representantes, das leis e, sobretudo, a existência do Estado de direito (a *potestas*), que é a primeira, não suficiente, mas necessária garantia do trabalho de correta construção de um novo sistema político. Esse é um dos pontos mais delicados da história do movimento revolucionário dos trabalhadores. Tradicionalmente os trabalhadores queriam abater o Estado de direito, porque o confundiam com o Estado burguês permitindo a edificação dos Estados comunistas fundados sobre o arbítrio e sobre a negação dos direitos humanos, porque não existiam sistemas de controle das ações dos partidos comunistas. Poucos intelectuais do movimento revolucionário ou mesmo do marxismo tomaram posição a favor da manutenção e do fortalecimento do Estado de direito. O último, Lukács, sustenta que o socialismo deveria manter o Estado civil burguês, não porque é burguês, mas porque é civil. Dussel retoma essa questão e toma posição por uma transformação radical do sistema vigente, mas sempre mantendo e, aliás, reforçando o Estado de direito, porque é o melhor instrumento para a realização dos direitos de todos, começando pelos excluídos. Que se reflita, por exemplo, com os débeis que, politicamente falando, são excluídos dos direitos humanos; refiro-me ao caso dos portadores de necessidades especiais, incapazes fisicamente de demonstrarem publicamente a sua indignação e sempre esquecidos nos programas políticos dos partidos, e que se encontram excluídos cada vez mais, porque não são autossustentáveis economicamente e praticamente são sustentados pelos serviços do Estado. A justificação é que a crise está secando os cofres do Estado, mas não se pode mensurar a oferta dos serviços essenciais, como aqueles relacionados aos portadores de necessidades especiais, sobre a base da disponibilidade econômica do Estado. Esses serviços deveriam preceder a qualquer outra função do Estado, certamente antes das despesas relacionadas às atividades políticas, pois o Estado

---

<sup>5</sup> CASTELLS, 2012, p.116-117.

está a serviço dos cidadãos para a completa realização da sua personalidade. Esse é o caso concreto no qual uma minoria se encontra usurpada do direito a uma vida digna porque não tem uma representação relevante, do ponto de vista político, que defenda os seus direitos no interior do Estado de direito.

Dussel se prolonga na discussão sobre o contraste entre participação e representação:

*A participação do cidadão é um direito inalienável instituinte (antes que constituinte), e tem a dignidade do mesmo ator político como momento constitutivo substantivo da comunidade política. É por isso que a representação, como pode se observar, vem sempre depois, e será um momento factivelmente necessário, determinado pela razão instrumental, que se situa apenas na potestas (DUSSEL, 2011a, p.38).*

Na política burguesa, a representação (a *potestas*) esmagou a participação (a *potentia*), não excluindo a oposição de abolir a democracia para governar, como aconteceu na época do fascismo e como está acontecendo hoje na Hungria. A democracia, no entanto, permaneceu sempre limitada, porque limitada foi a participação política dos cidadãos. A eles se pede a participação na política apenas nos momentos das eleições para confirmar ou negar com o voto livre e secreto a ação dos governos. Na realidade, porém, são excluídos das decisões dos cidadãos nos momentos mais fundamentais da sua vida, não há efetiva participação nas decisões políticas, pelo contrário, há a exclusão das mesmas, inclusive as mais fundamentais. Tomemos o exemplo da introdução do Euro: poucos cidadãos europeus foram consultados, através de um *referendum*, se queriam mudar a moeda, que é um dos meios mais importantes em uma sociedade civil avançada para facilitar a troca orgânica com a natureza, dito em termos do léxico de Marx ou em termos de Dussel marxista, é um meio para a reprodução da própria vida. Agora que essa moeda se encontra em crise, os europeus são chamados a defendê-la ou refundá-la, mas no fundo a devem defender da ação falida dos representantes e dos técnicos que se deram a tarefa de governar o Euro. Estamos obviamente diante de um caso de ausência de democracia econômica, porque o sistema político é hoje orgânico ao desfrute e à sobrevivência do modelo capitalista, não à sobrevivência dos cidadãos e da sociedade civil. Uma outra política com a atual classe política, hoje no poder, não é possível, porque essa classe política impõe formas de democracia limitadas, portanto, formas políticas, essencialmente não democráticas.

A democracia burguesa é uma democracia limitada porque não permite aos cidadãos exercitarem o direito de escolha em relação a fundamentos supremos da vida cotidiana. A classe política, uma vez eleita, é capaz de colocar em movimento mecanismos de autorreprodução e de proteção dos próprios interesses, que vivem apenas um momento de crise e que é esse das eleições. Os fundamentos da democracia burguesa, sempre muito latentes, foram completamente alterados e vigora um genérico estado de autorreferencialidade da classe dirigente, que se apresenta quase em todos os lugares transformada em classe dominante. Do outro lado, a tendência presente no capitalismo atual é a exigência, cada vez maior, de liberdade de escolha e de ação no campo econômico. O empreendedor quer livrar-se dos trabalhadores que não estão ideologicamente sintonizados com ele, quer utilizar os trabalhadores de acordo com sua conveniência e sem ônus social, quer

liberdade completa para o próprio movimento na segunda natureza, ou seja, na sociedade. É um óbvio retorno a formas de política e economia precedentes à crise do fordismo, em 1929. Marx advertira que o livre movimento no material é impossível, assim nascem os movimentos de resistência e os cidadãos ficam indignados. A primeira resposta é sempre a mais fácil porque é aquela brutal, assim a civilíssima Catalunha, governada por um dos mais etnocêntricos governos que se possa imaginar, desencadeou uma brutal repressão contra os *Indignados* de Barcelona, seguida de perto por governos criminosos da Tunísia, do Egito, da Líbia, da Síria e do Iêmen. Também o governo estadunidense, insuperável no uso da violência, não permaneceu assistindo e agiu violentamente, posteriormente permitindo o protesto sob as condições de não impedir o livre movimento do capital, assim os *Indignados* estadunidenses têm o seu espaço de protesto, mas longe de Wall Street, onde o capital se reproduz livremente.

O cidadão comum, talvez, não perceba a hipertrofia das forças dominantes sobre o planeta. A enormidade das dimensões do sistema dominante, de um lado, e a pequenez do indivíduo singular, do outro, são complementares ao exercício arbitrário do poder. Sempre foi assim; que se pense, a título de exemplo, no primeiro sistema eficiente de domínio totalitário, ou seja, a Igreja Cristã Medieval e na distância que caracterizava o vértice da Igreja, em Roma, e o indiferente valor, a dignidade, o fiel cristão, o servo da gleba, a mulher ou a criança, a velha, que podiam viver também na periferia de Roma ou nos confins da cristandade e eram sempre considerados um nada em relação ao vértice do poder. Aquele vértice se arrogava o poder sobre a vida futura, sobre a vida depois da morte, porque também não tinha os meios ou conseguia pensar nos meios para garantir *a vida nessa vida*, ou seja, garantir a vida antes da morte. Assim, podem ser conduzidas campanhas de extermínio em massa contra as mulheres, histéricas ou não, velhas ou jovens, consideradas “bruxas”, ou realizar o primeiro Holocausto geral da história na América contra uma população pacífica que vivia segundo o seu próprio sistema econômico, em absoluta ignorância em relação à existência da Europa, do Cristianismo e do Papa – os *índios* pré-colombianos. O exercício totalmente arbitrário da *potestas* contra esses excluídos e contra os índios da América Latina correspondeu ao fracasso moral do Cristianismo e ao início da Modernidade. Hoje estamos revivendo um momento similar de passagem de época: de um lado, há uma elite que vive dos próprios privilégios, por outro lado, a maioria da humanidade que sobrevive na própria exclusão. O percentual de divisão da humanidade existente hoje apresenta o seguinte quadro: 99% é representado pelo proletariado ou, como diria Ricardo Antunes, gente-que-vive-de-trabalho, e 1% de ricos que governa e domina esse proletariado. Estamos diante de um grotesco e perigoso caso de evolução da humanidade, perigoso para o Planeta Terra, para a vida, para a humanidade. O problema é, de fato, o capitalismo e a consequente realidade por ele criado, que hoje empurra os seres humanos para a ausência de um futuro vital. Assim como a distância para o centro do poder, para o Império, é sobremaneira grande, a maioria dos excluídos crê que a exclusão seja uma condição natural, uma lei da natureza. Uma pequena minoria dessa maioria de excluídos se indignou, sentiu surgir de dentro de si um sentimento de pertencimento a algo e de subtração: sente-se subtraída a uma vida possível.

Os *Indignados* conservaram o respeito por si mesmos, respeito que a maioria

dos seres humanos está perdendo. Os problemas que os *Indignados* encontram nesta segunda fase de seu movimento são evitar o isolamento da sociedade civil, o permanecer ligados a uma posição política que Hegel definiria como “mera negatividade”, do saber dizer não, no protestar, mas não saber avançar nas propostas. Se os *Indignados* devessem limitar-se a se fecharem numa praça, a tocarem as guitarras, a estarem juntos sem encontrar um projeto alternativo ao sistema dominante, então seria confirmada a suspeita que acompanha a esquerda desde o seu nascimento na modernidade: é mais fácil conduzir uma luta política sem um líder (*anarchia*) que propor e realizar uma mudança radical na sociedade. Uma dezena de anos tem que a esquerda argentina foi abalada por uma publicação de um livro: *Mudar o mundo sem tomar o poder*, do escocês John Holloway. Era o livro adequado ao momento político do *Cacerolazo*, do protesto de praça dos pequenos burgueses argentinos que queriam de volta os seus depósitos bancários. É verdade que esses depósitos, para a grande maioria dos burgueses argentinos, representavam a vida futura, uma velhice tranquila depois de uma existência de trabalho, um futuro para os filhos ou para os netos, ao lado deste forte, mas política e economicamente estéril protesto, havia as fábricas ocupadas pelos operários, porque foram abandonadas pelos patrões que fugiam com o capital que lhes fora concedido pelo Estado para fazerem funcionar aquelas mesmas fábricas. As fábricas funcionavam então melhor que sob a condição capitalista e, em alguns casos, aumentavam a produção; os operários construía um futuro possível. Holloway era o líder intelectual dos pequenos burgueses argentinos, mas não dos operários que sabiam conduzir uma fábrica e que, contudo, não sabiam como propor uma mudança radical do sistema dominante. Holloway era um anárquico, os operários eram trabalhadores. Dussel abre uma polêmica com Holloway sustentando que necessita tomar o poder para modificá-lo, que era um dos pontos de diferença entre o anarquismo e o marxismo, desde os tempos da Primeira Internacional, e não como queria Holloway ignorá-lo, como se não houvesse essa diferenciação. Trata-se de tática e não de estratégia, pode dar certo para um dia de folga do trabalho, para gozar o sol ou encontrar um amigo, não para mudar o mundo.

O problema é ocupar os lugares do poder, seja do poder político por meio das eleições e da participação, sejam os lugares do poder econômico como as fábricas e os bancos. É necessária uma nova distribuição dos meios de produção da riqueza, senão os jovens que não têm trabalho nem podem estudar, os jovens sem futuro, serão forçados a uma drástica redução da sua potencialidade de vida. Castells (2012, p.43) sustenta que a “Internet é a seiva vital da economia global interconexa”, mas é importante saber qual é o momento originário da produção de riqueza, porque a internet acelera a circulação do capital e, portanto, também a sua quantidade existente, mas não gera novo capital. Hoje circula uma quantidade enorme de capital, mas a sua existência é fictícia porque é constituída de capital financeiro, enquanto o problema dos excluídos do sistema, os *Indignados*, é a posse dos meios materiais da reprodução da vida. O capitalismo atual tornou a colocar em questão a própria vida, como se ele tivesse retornado às próprias condições originárias.

Por essa razão, Dussel sugere uma releitura do pensamento político de Marx, releitura que é um dos pontos fortes da reflexão de Dussel nos últimos 20 anos, isto é, desde a queda do comunismo. O fim do comunismo representou para Dussel a queda

das barreiras que separavam o marxismo do cristianismo e, portanto, representou a reconstrução de um pensamento alternativo ao sistema dominante e a redefinição de valores comuns, como a defesa da vida em ato, ou seja, da vida existente. Dussel buscou em Marx a tomada de posição ética a favor da vítima do sistema e, por essa razão, se posiciona ao lado dos *Indignados*. O pensamento político de Marx se fundava sobre dois momentos, a autoconsciência do próprio ser e, ao mesmo tempo, a abertura a todos esses que, encontrando-se em situações análogas, podem colaborar com o movimento de protesto e com o estado de rebelião ou de exceção. Pode-se afirmar que os *Indignados* vivem um estado de rebelião como resposta a um estado de exceção, encontram-se na situação de impor o retorno a um uso do Estado como comunidade participativa, contrariamente a tudo o que foi o Estado até agora, isto é, uma comunidade representativa. A questão que se coloca hoje é se a participação pode ser compatível com a representação. De fato, a democracia participativa é o sistema de legitimação com o qual o povo controla as instituições representativas. Para Dussel (2011b, p.99),

a democracia representativa é necessária e conveniente porque responde a um princípio de realismo político. Não é possível governar numa assembleia permanente de milhões de cidadãos, mas daí à aceitação e à não institucionalização da democracia participativa, tem muita distância.

E, hoje, a democracia representativa está em profunda crise porque, continua o autor, “a representação está se corrompendo em todos os países nesse momento; se os governos vegetam na impunidade, é porque o povo não tem instituições participativas de fiscalização” (DUSSEL, 2011b, p.99).

Os *Indignados* são a vanguarda de um movimento de radical protesto e do estabelecimento de um estado de rebelião que leva o sistema dominante a repensar seus valores fundantes e, auspiciosamente, pensar sua queda. Naturalmente não se pode apontar diretamente para a queda do sistema dominante, mas se pode – aliás se deve – lutar antes de tudo pela própria dignidade, pela própria vida, pelo próprio presente e pelo próprio futuro. Deve-se tomar partido por si mesmo, porque não há outra alternativa, não existe um outro mundo, senão aquele que poderá nascer da própria luta. É tão escandaloso que Dussel volta à experiência revolucionária leninista e maoísta da guerra partidária entendida como a guerra das pessoas que *tomam parte*, que compartilham, que são parte da sociedade civil e a partir das posições da sociedade civil defendem as próprias razões e, acima de tudo, reivindicam o direito à própria vida.

Se considerarmos a práxis política colocada em ato pelos *Indignados*, notamos imediatamente um fato extraordinário: o retorno ao lugar originário da política, a praça. As praças ocupadas, as assembleias constantes, as discussões sobre todos os detalhes da questão analisada, no pleno respeito da tese oposta e sem presença de organizações políticas, como os partidos políticos, responsáveis pela prevalência de uma tese sobre a outra, são os traços típicos da autêntica política, não apenas democrática, mas da política. A política nasceu do confronto dialético entre os seres humanos que, ainda que diferentes, consideravam pertinente discutir as próprias teses em público. Ocupar espaços torna *res extensa*, para dizer em termos de

Descartes, não é apenas um retorno à tradição política passada, mas é também a denúncia de que aos *Indignados* restou apenas o próprio corpo (*res extensa*) e não conseguem lidar com isso, de modo a satisfazerem as necessidades animais dos homens, como comer, cobrir-se, habitar. No que se refere à habitação, o espaço público urbano consiste numa forma de protesto ancestral e originária, além de original. Castells (2012, p.23) acrescenta:

Os espaços ocupados [...] criam comunidades e estas se fundam sobre o princípio do estar juntos, que por sua vez é um mecanismo psicológico primário para superar o medo. E superar o medo é a soleira fundamental que os indivíduos devem ultrapassar para poderem se envolver em um movimento social.

Mas, além do espaço urbano, Castells faz um convite para ocuparmos o espaço em rede, porque este cria autonomia. Cria-se uma nova forma de espaço político.

Os *Indignados* fizeram tudo isso, mostrando que as instituições políticas não são capazes de resolver as exigências da sociedade civil. O Estado democrático parlamentar, como o conhecemos, demonstra claramente sua incapacidade de resolver os problemas de amplas camadas da sociedade civil. Por esse motivo, os *Indignados* representam hoje a ponta mais avançada do desenvolvimento político da sociedade civil. Eles também podem se tornar algo mais, caso as suas assembleias pudessem se transferir das praças para as fábricas, se a classe operária copiasse o seu exemplo e começasse a discutir não apenas a gestão da fábrica, mas a organização do trabalho e as estratégias de desenvolvimento econômico. Consideremos a impressionante tentativa, em curso, de esvaziamento e deslocamento das maiores empresas produtivas, e como a classe operária poderia afrontar esse fato através de suas assembleias, discutindo (des)localização ou racionalização do processo produtivo. Naturalmente que, em apoio a essas formas de assembleia de autogestão econômica, as instituições políticas deveriam intervir a fim de garantir o controle operário das fábricas, abandonadas pelo capital, depois de terem recebido fundos do Estado para estimular a produção industrial. Aconteceu isso na Argentina em 2001 e 2002, quando o governo peronista apoiou a apropriação operária das fábricas que os patrões abandonavam ao próprio destino. O apoio governamental não durou muito porque os partidos operários não tinham a força para ocuparem democraticamente as instituições por causa da sua reduzida força eleitoral. Primeiro a nova construção de sentido e, em seguida, a *potestas*, instituições, mas sob o controle dos soberanos do Estado, os cidadãos.

As instituições políticas são hoje ocupadas por uma elite que as utiliza como instrumentos de exploração das comunidades nacionais. Os governos são propostos pela mídia que também os engole, os seus programas são digeridos como *slogans* publicitários, e não é por acaso que Chávez se apresenta em um programa televisivo como se fosse uma estrela da comunicação, porque hoje a mídia, em vez de "ser expressão da opinião pública", é "transformada em formadora ou conformadora da opinião pública" (DUSSEL, 2011b, p.128). Reduzida a sua experiência política, os líderes desses governos desaparecem, assim como os *slogans* da publicidade, e os seus programas políticos também são esquecidos, programas que tinham um prazo de validade assim como alimentos perecíveis. Mas os líderes sentem a necessidade,



porque se sente a necessidade da política; assim, se os líderes estão destinados a desaparecerem, permanecem as classes dirigentes, sempre mais distantes dos cidadãos, corrompidas pelo exercício de seu próprio poder. Não se pode, porém, deixar o poder de escolha dos líderes governamentais à mídia.

A classe dominante se limita a distinguir *potentia* de *potestas* e coloca a segunda contra a primeira. Para tornar ainda mais eficiente essa contraposição, em um momento de profunda crise como a atual, são chamados a ocupar as instituições, a *potestas*, os técnicos, personagens aos quais se dirige a estupidez humana como possuidores de uma essencial capacidade política, porque não devem mobilizar as massas, tampouco fazer surgir nestas sentimentos eufóricos ou de participação política. O caráter anônimo ou anódino das instituições pode agora atingir, de forma ainda mais eficaz, a vida cotidiana, justamente a corporeidade dos cidadãos, sempre mais excluídos do exercício da *potentia*, até o ponto no qual eles não se reconhecem mais como sujeitos de *potentia*, mas apenas como objetos do exercício violento da *potestas*. O poder se destaca cada vez mais da vida real, a vida cotidiana dos seres humanos transforma-se numa rede interconexa em que se troca informações e controlam-se todos os âmbitos da atividade humana. Castells sustenta que quem detém o poder é uma nova espécie de técnicos: “Os programadores capazes de programarem as redes mais importantes das quais dependem a vida das pessoas [...]. E os gestores que planejam as conexões entre as diversas redes” (CASTELLS, 2012, p.xxii). Aos cidadãos resta apenas a indignação, um sentimento de perda de valor. A classe dominante não consegue mais governar a vida cotidiana, seja porque essa classe dominante é corrupta, isto é, se distanciou da comunidade, ou usa o próprio poder, a *potestas*, contra a comunidade, ou porque é serva da outra classe dominante, aquela econômica, a verdadeira classe dominante globalizada que, por sua vez, é dominada pelos grupos ligados ao capital financeiro, à mera aparência do capital, dizendo em termos do léxico hegeliano.

Esse é um ponto crucial da questão do estado de indignação ou de rebelião que estamos vivendo, porque aqui está posta uma questão ética e política ao mesmo tempo, mas que se refere claramente, segundo Dussel, às relações entre ética e política. Sustenta Dussel (2011b, p.148):

Temos que entender que primeiro a “ética” de nenhuma maneira se corrompe “metendo-se” na política, porque, se corrompesse ao “meter-se” em cada campo prático [...], não serviria para nada. Sua função, exatamente, é ser subsumida em cada campo prático para instaurar dentro deles um regime *normativo* que os faça possível e não contraditórios. Também a economia sem ética se faz impossível. Sobre a *impossibilidade do capitalismo*, por estar fundado na injustiça [...] relacionada à extração de mais-valia, Marx desenvolveu sua *crítica* ao capitalismo [...]. Os efeitos do não cumprimento dos princípios normativos [...] são a destruição dos indivíduos e da sociedade que terminam por corromper.

Para Dussel, portanto, o não respeito aos princípios de um sistema prático, como o capitalismo, fundados sobre os princípios da revolução política burguesa, isto é, “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”, termina por corromper o próprio sistema, a sociedade que o exprime e os indivíduos que a compõem. Deve-se, então, ou realizar completamente os valores que foram negados, ou fundar um novo

sistema de valores e, portanto, um novo sistema econômico e social. Castells indica uma forma de luta que supere a “mera negatividade” e se transforme em uma ação prática incisiva:

O contrapoder, a tentativa deliberada de transformar as relações de poder, encontra forma na reprogramação das redes em torno de interesses e valores alternativos e/ou na interrupção das mudanças dominantes na passagem entre redes de resistência e mudança social (CASTELLS, 2012, p.xxii).

Castells não disse quais são esses valores alternativos, mas como alternativos com certeza não são os existentes, e parece alinhar-se com posições mais radicais, ainda que também não deixe claro quais são os fundamentos éticos dessas posições.

Os grupos financeiros se fundam na abstração do capital, isto é, o capital em capital constante torna simples representação numérica da própria existência, uma cifra sobre uma conta que enquanto cifra pode viajar com a velocidade da luz pelo globo para transformar-se em ações, retornar o capital, tornar-se fundo de investimento e assim vai. Essa é a nova forma de existência do capital que assemelha-se sempre mais a um vampiro que se esvoaça na noite da crise à procura de uma vítima para sugar o sangue, como imaginou Marx. Esse capital, ou esse vampiro, tem necessidade de um capital constante mediante o qual retome a sua existência concreta, sem a qual arrisca-se a desaparecer no nada do qual veio. Assim tem necessidade de transformar-se em empréstimos para casas nos Estados Unidos ou na Espanha, mas deve tornar a ser cédulas para depois ser investido em fábricas, ou melhor dizendo, em trabalho vivo. Se não consegue reencontrar velozmente a sua existência sob forma de trabalho vivo, arrisca-se a diminuir de quantidade, justamente desaparecer como vemos nos dias atuais. Pela manhã, os meios de comunicação nos dizem quanto diminuiu a consistência acionária dos nossos bancos, dos nossos vampiros, que retornam ao mercado para encontrar novos capitais, sem se esquecerem de pagar milhões de euros ao ano, e em alguns casos por mês, aos seus dirigentes, novos vampiros que sugam o sangue dos bancos que dirigem.

Essa imagem truculenta é a representação do capital que está alcançando uma das suas mais completas formas de funcionamento, justamente o capital financeiro. Marx já antecipara essa fase do capital. Será uma fase final? Existem muitos sinais que poderiam indicar essa fase como final, não porque há um inimigo que possa abater o capital, como pensava fazer o comunismo, mas porque o capitalismo se funda sobre um metabolismo destruidor, é um monstro que devora a si mesmo porque é moldado por um espírito animal de contínuo e constante exploração do trabalho vivo. Mas é ainda verdadeiro dizer que estamos diante de um fenômeno novo: o trabalho vivo se oferece ao capital, mas este não tem força suficiente para apoderar-se da massa. Se ele está, ainda, apoderando-se e de forma muito lenta, essa forma de apoderar-se é sintomática de sua crise. Bilhões de seres humanos morrem de fome às margens do mundo capitalista, outros bilhões de seres humanos vivem em seu interior de forma extremamente penosa, ambos se veem negados no momento da reprodução da vida, aquilo que o fordismo garantia sob forma de consumismo. Para consumir são necessários meios de aquisição, mas a ultraproductividade do sistema leva à assunção dos trabalhadores temporários no

lugar de trabalhadores fixos, ao aumento dos monopólios e à sua defesa, como no caso do sistema bancário, que não concede créditos aos produtores de base.<sup>6</sup> O projeto de vida capitalista não pode ser estendido a todos e isso estava claro há tempos, mas nem mesmo os excluídos podem ficar de braços cruzados vendo ser negada uma vida digna de ser vivida. Assim uma pequena patrulha desses excluídos, os jovens, encham as praças e até este momento se limitaram a dizer: estamos *indignados*. E, depois, que coisa farão?

## REFERÊNCIAS

AMIN, Samir. La primavera árabe del 2011. Herramienta: debate y crítica marxista [on-line], Buenos Aires, n.47, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-47/la-primavera-arabe-de-2011>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

CASTELLS, Manuel. **Reti di indignazione e speranza**: Movimenti sociali nell'era di Internet. Tradução de: B. Parrella e G. Barile. Milão: Università Bocconi, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación en la edad de la Globalización y de la exclusión**. Madrid: Trotta, 1998.

\_\_\_\_\_. Democracia participativa, disolución del estado y liderazgo político. In: \_\_\_\_\_. **Carta a los indignados**. México: La Jornada, 2011a.

\_\_\_\_\_. Meditaciones desde conyunturas políticas. In: \_\_\_\_\_. **Carta a los indignados**. México: La Jornada, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Indignados**: a cura di Antonino Infranca. Milão/Udine: Mimesis Edizioni, 2012. (Eterotopie, n.128).

VARELA, Nicolas González. Stato Nascente: Reflexiones sobre el Movimiento 15-M. **Herramienta**: debate y crítica marxista, Buenos Aires, n.47, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-47/stato-nascente-reflexiones-sobre-el-movimiento-15m>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

Data da submissão: 05/11/2013

Data da aprovação: 06/03/2014

---

<sup>6</sup> Cf. VARELA, 2011, p.166.



GOMES JÚNIOR, Admardo B. **O uso de si e o saber fazer com o sintoma no trabalho.** 2013. 213 p. Tese (Doutorado em Educação/Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais / Instituto de Ergologia, Aix-Marseille Université, Belo Horizonte, 2013.<sup>1</sup>

## **O USO DE SI E O SABER FAZER COM O SINTOMA NO TRABALHO<sup>2</sup>**

*L'usage de soi et le savoir y faire avec le symptôme au travail*

GOMES JÚNIOR, Admardo B.<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O objetivo desta tese é abordar o problema da relação entre trabalho e saúde mental a partir das noções ergológica de uso de si e psicanalítica de sintoma, visando à investigação e à intervenção clínica. Para tanto, buscamos aproximar as bases discursivas que sustentam e subsidiam as práticas nos dispositivos analítico e ergológico, localizando suas interfaces e especificidades. Pensar o uso de si nos sintomas com o trabalho tem como propósito dar visibilidade ao modo singular de funcionamento de cada sujeito nas dimensões de sentido e referência que o sintoma comporta frente às proposições do meio de trabalho. Se o sintoma é o que enlaça os registros real, simbólico e imaginário, nossa argumentação é que a queixa sintomática que o sujeito apresenta em sua relação com o trabalho traz o fio de onde podemos partir para tecer a trama das dimensões simbólica e imaginária que comportam o sentido atribuído ao sintoma. Não deixamos de nos ater, também, à dimensão real de gozo que o sintoma comporta e que é sua referência. Em uma leitura do sintoma como uso de si, ao mesmo tempo psicanalítica e ergológica, buscamos reconhecer tanto a determinação social dos sintomas (o uso de si pelos outros) quanto uma estratégia de ação sobre essa mesma determinação (no uso de si por si, sempre presente). Trata-se de uma aposta no sujeito, na singularidade de seu uso do sintoma como forma de fazê-lo emergir ativamente sobre a força das determinações sociais que o sobrepunham.

**Palavras-chave:** Saúde Mental; Trabalho; Ergologia; Psicanálise.

### **RÉSUMÉ**

L'objectif de cette thèse est d'aborder la problématique de la relation entre travail et santé mentale, à partir des notions ergologiques de l'usage de soi et de la psychanalytique du symptôme et ceci à des fins d'investigation et d'intervention

---

<sup>1</sup> Tese em cotutela sob a orientação de: Daisy Moreira Cunha, Doutora em Filosofia, Coordenadora do PPGE: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da FaE/UFMG, e-mail: <daisy.cunha@uol.com.br>; e Yves Schwartz, Filósofo, Professor Emérito de Filosofia da Aix-Marseille Université, França, e-mail: <yves.schwartz@univ-amu.fr>. Agradecemos ao CNPq e a Capes as bolsas concedidas para os trabalhos no Brasil e na França, respectivamente.

<sup>2</sup> Agradecimentos ao CNPq e à CAPES, respectivamente, pelas bolsas concedidas para o trabalho de pesquisa no Brasil e na França.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela FaE/UFMG e em Filosofia pela AMU/França, Pós-doutoramento em curso pela FaE/UFMG. Professor da FaPP/UEMG. E-mail: <admardo.junior@uol.com.br>.

clinique. Nous avons donc tenté de d'approximer les bases discursives qui étayent et soutiennent les pratiques dans les dispositifs analytique et ergologique pour en identifier les interfaces et les spécificités. Penser l'usage de soi dans les symptômes avec le travail propose de donner visibilité au mode singulier de fonctionnement de chaque sujet dans les dimensions de sens et de référence que le symptôme comporte face aux propositions du milieu de travail. Si c'est le symptôme qui enlace les registres du réel, du symbolique et de l'imaginaire, notre argumentation consiste à dire que la plainte symptomatique, que le sujet présente dans sa relation avec le travail, est le point de départ pour tisser la trame des dimensions symbolique et imaginaire qui comprennent le sens attribué au symptôme. Notre attention s'est également tournée vers la dimension réelle de la jouissance que le symptôme comporte et qui en constitue sa référence. Par la lecture, à la fois psychanalytique et ergologique, du symptôme comme usage de soi, nous avons tenté de reconnaître la détermination sociale des symptômes (l'usage de soi par les autres) tout comme la stratégie de l'action sur cette même détermination (dans l'usage de soi par soi, toujours présent). Nous avons concentré l'enjeu sur le sujet, sur la singularité de l'usage du symptôme afin de le faire émerger sous la force des déterminations sociales qui le réprimeraient.

**Mots-clés:** Santé mentale; Travail; Ergologie; Psychanalyse.

**Data da submissão:** 01/04/2014

**Data da aprovação:** 25/04/2014

DUARTE, André Ricardo Barbosa. **Trabalho docente na Rede Municipal de Educação Básica de Contagem**: uma análise sobre a carreira e o vencimento básico no período de 2000 a 2010. 2013. 346p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.<sup>1</sup>

## **TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CONTAGEM: UMA ANÁLISE SOBRE A CARREIRA E O VENCIMENTO BÁSICO NO PERÍODO DE 2000 A 2010<sup>2</sup>**

*Teaching Work in the system of basic education of Contagem: an analysis about the career and the basic salary of teachers for the period from 2000 to 2010*

DUARTE, André Ricardo Barbosa<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Na última década do século XX e no início do XXI, no âmbito internacional, nacional e local ocorreram mudanças significativas na maneira como os Estados e os governos elaboram, implementam e avaliam as políticas públicas em todas as áreas. Com a crise do Estado de Bem-Estar Social e as reformas econômicas e políticas, a partir de objetivos e princípios neoliberais, reestruturaram as formas de produção e consumo afetando diretamente o mundo do trabalho e a educação. A ascensão de um novo paradigma de gestão pública reconfigurou o poder de Estado e reconstruiu as fronteiras entre as esferas públicas e privadas. Desta maneira, as políticas educacionais, nos anos 90 e 2000, são impactadas por esse novo ambiente político e econômico neoliberal e, assim, os sistemas públicos de educação passaram a operar em um contexto de descentralização e centralização de responsabilidades de financiamento, controle e avaliação. Assim, as transformações ocorridas nas políticas educacionais do Estado Brasileiro, nos últimos vinte anos, colocaram os municípios como protagonistas de novos modelos e arranjos jurídico-institucionais que reorientaram a função e as finalidades dos sistemas públicos de ensino. Nesses termos, examinar as políticas educacionais no tempo presente requer uma investigação dos arranjos de redistribuição das responsabilidades entre os entes federados (União, Estados e Municípios) no que é pertinente à oferta dos serviços educacionais e seu financiamento, no intuito de compreender como esse processo de reestruturação econômica e política global impacta a organização dos modelos públicos municipais de educação, sobretudo em relação às circunstâncias em que os docentes desenvolvem seu trabalho. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é analisar o trabalhador docente em suas condições objetivas de trabalho na rede municipal de Contagem/MG a partir das categorias vencimento básico e carreira, associadas às perspectivas, limites e problemas em relação ao financiamento

<sup>1</sup> Orientadora: Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito, Doutora em Educação pela UFMG, Professora do PPGE/UEMG. E-mail: <veraluciabrito@ig.com.br>.

<sup>2</sup> Pesquisa financiada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

<sup>3</sup> Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Especialização em Políticas Públicas pela UFMG, Licenciatura em História pela PUCMG. Professor da Rede de Ensino Pública do Município de Contagem/MG. E-mail: <historiador.arb@ig.com.br>.

e o orçamento destinado a oferta e estruturação das políticas educacionais. Examinar esses aspectos constitui um esforço em problematizar e compreender a relação estabelecida entre o financiamento e o orçamento da educação com as opções políticas e econômicas adotadas pelos governos na última década (2000 a 2010). Para a construção desta pesquisa é utilizada uma metodologia quali-quantitativa sendo considerados os contextos macroeconômicos e políticos internacional, nacional e local e as possíveis influências sobre as políticas educacionais de Contagem nos últimos dez anos. Assim sendo, a análise das categorias vencimento básico e carreira será feita a partir da compreensão da inserção da economia brasileira no mercado global, no que se refere à incorporação ou não, em termos de município, das reformas empreendidas na política educacional em nível nacional e internacional. Será abordado, também, como foram elaboradas, implementadas e executadas as políticas educacionais no município e os conflitos estabelecidos entre os trabalhadores docentes e os governos, nas lutas pela elevação do vencimento básico e uma carreira digna.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Política Educacional; Gestão Educacional.

## ABSTRACT

In the last decade of the twentieth century and the beginning of the century, the scope international, national and local significant changes in the way states and governments prepare, implement and evaluate public policies in all sectors. With the crisis of the State Social Welfare economic and political reforms, from neoliberal principles and objectives, restructured forms of production and consumption directly affecting the world of work and education. A new paradigm of public management reconfigured state power and rebuilt the boundaries between public and private spheres. The educational policies in the 90s and 2000, are impacted by this new neoliberal political and economic environment and public school systems they operate in a context of decentralization and centralization funding responsibilities, control and evaluation. The changes occurring in the educational policies of the Brazilian government, the last twenty years, put municipalities as protagonists of the new models and legal and institutional arrangements that have reoriented the function and purposes of public education. Examine educational policies at the present time requires a system research redistribution of responsibilities between the federal in what is relevant to the provision of educational services and their financing in order to understand how this process of economic restructuring and global policy impacts the organization of city education systems, especially in relation to working conditions of teachers. The objective of this research is to analyze the worker teaching in their objective working conditions in the city Contagem/MG from the categories basic salary and career prospects associated, limits and problems regarding funding and budget for supply and structuring educational policies in the city. Examine these aspects is a work of questioning and understanding the relation between the funding and the education budget with the political and economic options adopted by governments in the last decade. Used in this research is qualitative-quantitative methodology being considered mainly the macroeconomic and political contexts international, national and local levels and



their possible influence on the educational policies of the city of Contagem in the last ten years. The analysis of the basic salary and career categories will be based on the understanding of the insertion of the Brazilian economy in the global market, especially with regard to the incorporation or not in terms of city of reforms in educational policy at national and international levels. It worked the way they were designed, implemented and enforced educational policies in the municipality and conflict established between teachers in the struggle for raising the basic salary and a career worthy and governments.

**Keywords:** Teaching Work; Educational Policy; Educational Management.

**Data da submissão:** 17/02/2014

**Data da aprovação:** 25/04/2014



GUIMARÃES, Ailton Vitor. **Educação, lazer e trabalho**: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica. 2014, 383p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.<sup>1</sup>

## **EDUCAÇÃO, LAZER E TRABALHO: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO INTERIOR DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

*Education, leisure and work: relationships inside schools of professional (vocational) and technological education*

GUIMARÃES, Ailton Vitor<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo resulta de pesquisa cujo objetivo foi delimitar e analisar os significados das relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho no interior de escolas de educação profissional e tecnológica (escolas de EPT) com base nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas ao lazer, incorporadas aos processos educacionais e ao cotidiano dessas escolas. Toma-se por objeto de estudo as relações entre educação, lazer e trabalho identificadas nessas atividades e manifestações e a questão-síntese considerada foi: essas atividades e manifestações, uma vez incorporadas aos processos educacionais nas escolas, em se tratando de uma educação e de um ensino integrados de fato, nos quais os aspectos da formação técnica específica não estariam descolados da formação humana em si mesma, perpassam e integram os processos de formação do educando/trabalhador próprios da escola de EPT, ainda que não sejam reconhecidas e/ou consideradas práticas pedagógicas nesses processos? Em resposta, a investigação foi realizada tendo em vista outros quatro objetivos mais específicos: identificar as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer presentes nos processos educacionais no interior de escolas de EPT; caracterizar as perspectivas de educação e de trabalho face aos significados conferidos a elas e, por conseguinte, ao lazer no interior dessas escolas; verificar como se dá o processo de inserção e constituição dessas atividades e manifestações nas suas articulações com o saber escolarizado; e explicitar os significados conferidos a elas na formação/educação dos alunos face às especificidades dos processos educacionais das escolas pesquisadas. Tendo a dialética materialista como princípio metodológico fundamental da pesquisa qualitativa, sua principal fonte de dados foi a realidade em suas construções, contradições e sínteses no interior das escolas, além da produção acadêmica relacionada à problemática, no campo de pesquisa em trabalho e educação, nos estudos do lazer brasileiros. Os procedimentos metodológicos, operacionais, levaram em conta dois movimentos de pesquisa interligados por *correlações*

<sup>1</sup> Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha, Doutora em Educação pela PUCSP, Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. E-mail: <antoniavitoria@uol.com.br>.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela FaE/UFMG, Mestrado em Tecnologia/Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, Especialização em Lazer e Licenciatura Plena em Educação Física, ambos pela EEFETO/UFMG. Docente do CEFET-MG. E-mail: <vitor@deii.cefetmg.br>.

*em espiral*: a pesquisa bibliográfica, documental; e a pesquisa de campo cujas escolas pesquisadas foram o Colégio Técnico (COLTEC), no campus da UFMG, e os Campi VIII do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). As de considerações finais – e provisórias –, indicam que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer, incorporadas aos processos educacionais das escolas pesquisadas, se apresentam não só como uma alternativa para lidar com o conhecimento do ponto de vista didático-pedagógico, mas, também, como possibilidades de potencializar esses processos. Pode-se dizer também que elas sugerem e/ou indicam que se está a gestar algo que rompe com o que o aprisiona no *licere*, naquilo que é preciso permitir, autorizar, que seria lícito experimentar. Dessa forma, os elementos de ludicidade, criatividade, prazer, de elaboração e reelaboração críticas e autônomas da realidade, próprios do ser humano *ontocritativo*, são dificultados, porque sujeitos a determinado controle – da escola ou de outra instituição. Sendo assim, dadas as condições das quais resulta o lazer que temos hoje na formação social capitalista em que vivemos, os indicativos apontam na direção de que os sujeitos ressignificam tempos e espaços de lazer em algo que parece não caber mais apenas sob essa denominação. Sugere-se ainda a ampliação da problemática de pesquisa nos seus vários elementos de investigação em aberto e nas possibilidades do percurso em outras trilhas, outros caminhos de pesquisa, na busca de horizontes mais promissores para a direção dada aos estudos do lazer no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação; Lazer; Trabalho; Educação profissional e tecnológica; CEFET-MG; COLTEC.

## ABSTRACT

This study is the outcome of research that delimited and analyzed the meanings of relationships established between education, leisure and work inside schools of professional (vocational) and technological education (EPT schools) in Brazil based on the activities and cultural manifestations related to the leisure and incorporated into educational processes and the daily lives of these schools. It takes as its object of study the relationship between education, leisure and work identified in these activities and manifestations and the considered synthesis question was: these activities and manifestations, once incorporated into the educational process in schools, when it comes to an education and an integrated teaching indeed, in what aspects of the specific technical training would not be disconnected from human formation in itself, permeate and integrate the processes of formation of the student/worker of the EPT schools, although these practices are not recognized and/or considered in these processes as pedagogical practices? In order to answer this question and others, this research was conducted taking into account other four specific objectives: to identify the activities and cultural manifestations related to leisure present in educational processes experienced within EPT schools; to characterize the perspectives of education and of work considering the meanings conferred to them and, therefore, to leisure within those schools; to verify how the process of inserting and constitution of these activities and manifestations in their links with the school knowledge take place; and to make clear the meanings

conferred to these activities and manifestations in the formation/education of the students face to the specificities of the educational processes in those schools. The materialistic dialectic is the fundamental methodological principle of this research, a qualitative study, and the reality of the EPT schools was the main source of research, in their constructions, contradictions and synthesis within EPT schools beyond the academic production related to the problematic, in relation to the field of research in work and education and in relation to leisure studies in Brazil. The methodological procedures, the operational ones, took into account two movements of research interconnected, integrated by *spiral correlations*: the bibliographic and documentary research, and the field research itself. The second movement was conducted within the Technical College (*COLTEC*), located on the campus of the Federal University of Minas Gerais (*UFMG*), and in the campi I and II of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (*CEFET-MG*). The study conclusions, with title of final considerations, indicate that the activities and manifestations related to leisure, once incorporated into the educational processes of the investigated schools, presents, not only as an alternative to dealing with the knowledge from the didactic and pedagogical point of view, but also as possibilities to potentiate those processes. One can also say that it suggests and / or indicate that is gestating something that breaks with that imprisons leisure in the *licere*, in what you need to allow, enable, it would be licit to experience. Thus, the elements of playfulness, creativity, pleasure, of critics and autonomous elaboration and re-elaboration of the reality, characteristics of the human being *ontological-creative*, are hampered because they are subject to control, determinate by the school or any other institution. Thus, given the conditions from which its appears the leisure that we have the capitalist social formation in which we live, the indicatives point toward that the individuals think, project, create, and enlarge the boundaries of their time and their spaces of leisure, giving new meaning to them into something that does not seems to fit most only under this denomination. It is also suggested the expansion of the problematic of the research in its different not investigated elements and in the possibilities of the route on other ways, other research paths, in the search for more promising horizons for the given direction to the leisure studies in Brazil.

**Keywords:** Education; Leisure; Work; Professional education; Technological education; Vocational education, CEFET-MG; COLTEC.

**Data da submissão:** 06/03/2014

**Data da aprovação:** 25/04/2014

