

ANAIS DO II SEMINÁRIO ESTADO, TRABALHO,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
200 ANOS DE KARL MARX
E PENSAMENTO LATINO-AMERICANO

5 a 7 de novembro de 2018

Realização:
**Grupo de Pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento-
a contribuição do pensamento latino-americano (GPETED)**
Laboratório de História do Poder e das Ideologias (LAHISP)

NITERÓI
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
2018

Direção da Faculdade de Educação
Prof^ª. Dr^ª. Rosane Barbosa Marendino

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Prof. Dr. Jorge Najjar
Prof. Dr. Marcos Marques

Coordenação do Curso de Pedagogia
Prof^ª. Dr^ª. Walcea Barreto Alves
Prof^ª. Dr^ª. Lisete Jaehn

Departamento de Fundamentos Pedagógicos (SFP)
Prof. Dr. Marcelo Mac Cord
Prof^ª. Dr^ª. Zuleide S. Silveira

Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento
Prof. Dr. José Arthur Fernandes
Prof. Dr. Julián Gundin

Coordenação do GPETED
Prof^ª. Dr^ª Zuleide S. Silveira

Comissão Organizadora do Seminário Estado, Educação e Desenvolvimento (2^a edição)
Prof^ª Dr^ª Zuleide S. Silveira (UFF-Gragoatá)
Prof. Dr. Regis Eduardo Argüelles (UFF-Gragoatá)
Prof. Dr Luiz Claudio Duarte (UFF- CHT)
Prof. Dr Carlos Eduardo Rebuá Oliveira UFPB)
Prof^ª. Dr^ª Dagmar de Melo e Silva (UFF-Gragoatá)
Prof^ª. Dr^ª Mariana Paladino (UFF-Gragoatá)
Prof. Me. Renata Azevedo Campos (Doutoranda em Educação/UFF)
Prof. Me. Mahalia Aquino (Doutoranda em Educação/UFF)
Prof^ª Livia Mouriño (Mestranda em Educação/UFF)
Ingrid Alvarez Mascarenhas de Carvalho (Bolsista Monitoria/Licencianda em Pedagogia)
Nargela da Costa Pereira (Bolsista Monitoria/Licencianda em Pedagogia)

Colaboração
Michelle Regina (Licencianda em Pedagogia)

Agradecimentos
Ana Paula Domingues (Trabalhadora terceirizada-precarizada)
Maria Auxiliadora Moraes de Sá (Trabalhadora terceirizada-precarizada)
Valéria Lima (Trabalhadora terceirizada-precarizada)
Vicente (Trabalhador terceirizado-precarizado)

Zuleide S. Silveira ✕ Luiz Claudio Duarte ✕ Régis Eduardo Argüelles
(Organizadores)

ANAIS DO II SEMINÁRIO ESTADO, TRABALHO, EDUCAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO: 200 ANOS DE KARL MARX E
PENSAMENTO LATINO-AMERICANO
2ª EDIÇÃO

ISBN 978-85-94029-18-2

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

A532 Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano / org.
Zuleide S. Silveira , Luiz Claudio Duarte , Régis Eduardo
Argüelles. – Niterói: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e
Inovação-UFF, 2018.
784 p.

ISBN 978-85-94029-18-2

1. Marx, Karl, 1818-1883 . 2. Congresso. 3. Programa de pós-
graduação. I. Silveira, Zuleide S, org. II. Duarte, Luiz Claudio, org. III.
Argüelles, Régis Eduardo, org. IV. Título.

CDD 335.4

Apresentação

O II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: 200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, entre os dias 5 e 9 de novembro de 2018. Em comemoração aos 200 anos da nascença de Karl Marx, o evento teve como objetivo avançar e aprofundar no debate em torno de diferentes temáticas candentes na sociedade brasileira e no continente latino-americano. A partir da perspectiva de formação plena do ser social, tal debate buscou e a unidade do diverso na medida em que reuniu as seguintes temáticas: América Latina, Classes Sociais e Grupos de Interesse; Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas institucionais; Classes sociais, Gênero, Sexualidade, Trabalho e Educação; Estado, Trabalho e Educação; História e Historiografia da Educação; Intelectuais e Educação; Luta de classes, Movimentos Sociais e Sindicalismo; Marx, Marxismos e América Latina; Memória, Fonte Iconográfica e Pesquisa no campo da Educação; Políticas Públicas de Educação e Relações Supranacionais, Regionais, Bilaterais e Multilaterais; Povos Originários e Diáspora Africana da/na América Latina: questões de classes, raça, etnia, trabalho e educação; Trabalho Infante-Juvenil e Processos de Escolarização

Além das conferências, proferidas por docentes-pesquisadores brasileiros e estrangeiros, graduandos, jovens iniciantes na pesquisa, mestrandos, doutorandos, professores da educação básica e superior, dentre outros profissionais da educação puderem apropriar-se de atividades culturais, como a apresentação da Orquestra de Cordas da Grota, as sessões de cinema e de teatro, sessões científicas com a exposição oral de ensaios, pôsteres e trabalhos completos, cujos textos encontram-se publicados nestes Anais.

Zuleide S. Silveira

Niterói, nov./dez., após 200 anos de 1818.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano

**TEORIA POLÍTICA E MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO:
CLASSES SOCIAIS E GRUPOS DE INTERESSE**

BALIZAMENTO JURÍDICO DAS OPERAÇÕES DE GARANTIA DA LEI E DA ORDEM (2006-2016) – À GUIA DE INTRODUÇÃO

Luiz Claudio Duarte¹

Resumo

O presente trabalho é uma aproximação inicial com o tema das Operações de Garantia da Lei e da Ordem (Op. GLO) realizadas pelas Forças Armadas (Forças Armadas), sobretudo a força terrestre, o Exército Brasileiro (EB), em diferentes pontos do território nacional desde a segunda metade dos anos de 1980. É uma parte inicial da pesquisa do projeto de pós-doutoramento que desenvolvo no Instituto de História da UFRJ, cujo escopo é analisar as Op. GLO nos governos dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff. Aqui, no entanto, o escopo foi restringido à apresentação da fundamentação jurídica do emprego das Forças Armadas nas referidas operações em áreas urbanas e a um breve histórico dessas operações entre 1988 e 2015. O tema é polêmico, havendo diversos questionamento quanto a legalidade e real necessidade de várias dessas operações, particularmente quanto a recorrência e abrangência do emprego das Forças Armadas nas ditas operações que, segundo o preceito constitucional, devem ser limitadas no tempo e no espaço. Outra questão a ser considerada são as ambiguidades dos textos legais, em particular o artigo 142 da Constituição Federal (CF), que autorizam o emprego das Forças Armadas em Op. GLO. Tal ambiguidade, se é que se trata realmente de uma ambiguidade e não de uma intencionalidade dos constituintes, reside na possibilidade de se interpretar o supradito artigo de forma a se entender que não somente o presidente da República, mas também os presidentes dos demais poderes constituintes (Câmara dos Deputados, Senado Federal e Supremo Tribunal Federal) possam acionar as Forças Armadas para atuarem em Op. GLO. Contudo, os maiores questionamentos dizem respeito aos potenciais riscos para a democracia do recorrente uso das Forças Armadas como instrumentos de garantia da segurança pública, em uma perigosa mescla entre segurança pública e defesa, com o risco da recriação da figura do inimigo interno.

Palavras-Chaves: Garantia da Lei e da Ordem, Forças Armadas, Democracia.

BALIZACIÓN JURÍDICA DE LAS OPERACIONES DE GARANTÍA DE LA LEY Y DEL ORDEN (2006-2016) - A LA GUIA DE INTRODUCCIÓN

Resumen

El presente trabajo es una aproximación inicial con el tema de las Operaciones de Garantía de la Ley y de la Orden (OP. GLO) realizadas por las Fuerzas Armadas (Forças Armadas), sobre todo la fuerza terrestre, el Ejército Brasileño (EB), en diferentes puntos del territorio nacional desde la segunda mitad de los años 1980. Es una parte inicial de la investigación del proyecto de postdoctorado que desarrollo en el Instituto de Historia de la UFRJ, cuyo objetivo es analizar las opciones GLO en los gobiernos de los presidentes Lula da Silva y Dilma Rousseff. Sin embargo, el ámbito se restringió a la presentación de la fundamentación jurídica del empleo de las Forças Armadas en dichas operaciones en áreas urbanas ya un breve histórico de esas operaciones entre 1988 y 2015. El tema es polémico, habiendo diversos cuestionamientos en cuanto a la legalidad y real necesidad de varias de esas operaciones, particularmente en cuanto a la recurrencia y alcance del empleo de las Fuerzas Armadas en dichas operaciones que, según el precepto constitucional, deben ser limitadas en el tiempo y en el espacio. Otra cuestión a ser considerada son las ambigüedades de los textos legales, en particular el artículo 142 de la Constitución Federal, que autorizan el empleo de las Fuerzas

¹ Professor Associado do Departamento de História de Campos da Universidade Federal Fluminense (CHT/UFF). Realiza estágio pós-doutoral no IH/UFRJ. Líder do Laboratório de História do Poder e das Ideologias – LAHISPI. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento (GPETED). E-mail₁: lcdhistoriador@gmail.com ; E-mail₂: l_c_duarte@id.uff.br

Armadas en Op. GLO. Tal ambigüedad, si es que se trata realmente de una ambigüedad y no de una intencionalidad de los constituyentes, reside en la posibilidad de interpretar el supradito artículo de forma a entender que no sólo el presidente de la República, sino también los presidentes de los demás poderes constituyentes (Cámara de Diputados, Senado Federal y Supremo Tribunal Federal) puedan accionar a las Fuerzas Armadas para actuar en Op. GLO. Sin embargo, los principales cuestionamientos se refieren a los posibles riesgos para la democracia del recurrente uso de las Fuerzas Armadas como instrumentos de garantía de la seguridad pública, en una peligrosa mezcla entre seguridad pública y defensa, con el riesgo de la recreación de la figura del enemigo interno.

Palabras Claves: Garantía de la Ley y de la Orden, Fuerzas Armadas, Democracia.

FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA E DEFINIÇÃO CONCEITUAL

A atuação das Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem está amparada em vários estatutos legais sendo a principal base jurídica o artigo 142 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), a qual se somam a Lei nº 9.299, de 07/08/1996, alterada pela Lei Complementar nº 97, de 09/06/1999, alterada pela Lei Complementar nº 117, de 02/09/2004 e Lei Complementar nº 136, de 25/08/2010; o Decreto nº 3.897, de 24/08/2001 e o Decreto nº 7.974, de 01/04/2013. Em 2014 o Ministério da Defesa regulamentou o emprego das Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem através da Publicação MD33-M-10 – Garantia da Lei e da Ordem³ – de 31/01/2014, a qual, tem por fundamento jurídico os Incisos III, IV e IX do artigo 1º do anexo I do já referido Decreto nº 7.974, de 01/04/2013.

O artigo 142 da CF diz que:

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. (BRASIL, 1988)

O texto constitucional define que as Forças Armadas estão “sob a autoridade suprema do Presidente da República” e que se destinam “à defesa da Pátria” e “à garantia dos poderes constitucionais”, e mais, “por iniciativa de qualquer destes” (poderes constitucionais), à garantia “da lei e da ordem”. Ou seja, a rigor, não somente o presidente da República, mas também as presidências do STF, da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (que representam o topo hierárquico dos três poderes constitucionais: executivo, judiciário e legislativo), poderiam acionar as Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem. Entretanto, o comando supremo das Forças Armadas não é compartilhado, ele é exclusivo do chefe do Executivo Federal.

³ Esta Publicação, que não é uma autorização para o emprego das Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem, foi disposta para os órgãos e instituições competentes por meio da Portaria Normativa nº 186/MD, de 31/01/2014, publicada pelo D.O.U nº 23, de 03/02/2014.

O Decreto nº 3.897, de 24/08/2001, que “Fixa as diretrizes para o emprego das Forças Armadas na garantia da lei e da ordem e dá outras providências” estabelece:

Art. 2º É de competência exclusiva do Presidente da República a decisão de emprego das Forças Armadas na garantia da lei e da ordem.

§ 1º A decisão presidencial poderá ocorrer por sua própria iniciativa, ou dos outros poderes constitucionais, representados pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, pelo Presidente do Senado Federal ou pelo Presidente da Câmara dos Deputados.

§ 2º O Presidente da República, à vista de solicitação de Governador de Estado ou do Distrito Federal, poderá, por iniciativa própria, determinar o emprego das Forças Armadas para a garantia da lei e da ordem (BRASIL, 2001).

Essa exclusividade do comando ficará mais clara com o artigo nº 15 da Lei Complementar nº 97, de 09/06/1999 o qual define:

Art. 15. O emprego das Forças Armadas na defesa da Pátria e na garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, e na participação em operações de paz, é de responsabilidade do Presidente da República, que determinará ao Ministro de Estado da Defesa a ativação de órgãos operacionais, observada a seguinte forma de subordinação:

[...] § 1º Compete ao Presidente da República a decisão do emprego das Forças Armadas, por iniciativa própria ou em atendimento a pedido manifestado por quaisquer dos poderes constitucionais, por intermédio dos Presidentes do Supremo Tribunal Federal, do Senado Federal ou da Câmara dos Deputados. § 2º A atuação das Forças Armadas, na garantia da lei e da ordem, por iniciativa de quaisquer dos poderes constitucionais, ocorrerá de acordo com as diretrizes baixadas em ato do Presidente da República, após esgotados os instrumentos destinados à preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, relacionados no art. 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1999).

Também a Publicação MD-33-M-10 reforça o fundamento jurídico de que, ainda que demandada por qualquer dos outros poderes constituídos ou por algum governo estadual, somente o presidente da República poderá autorizar o emprego das Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem. Lê-se nela: “A decisão pelo efetivo emprego das Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem é de responsabilidade exclusiva do Presidente da República” (BRASIL, 2014, p. 13).

Desde 1988 a Constituição Federal destina às Forças Armadas também a missão de, ainda que de forma localizada e episódica, atuar na manutenção da lei e da ordem. Inclusive subordinado ao Exército, como forças auxiliares, as polícias militares dos Estados. Mas, somente em 2014 editou-se a Publicação MD33-M-10 estabelecendo conceitos, procedimentos, orientações e planejamentos para o emprego das Forças Armadas em

Operações de Garantia da Lei e da Ordem (BRASIL, 2014). Dessa forma, a referida publicação constitui-se em uma espécie de Manual de GLO, cujos exemplares, em um total de 23, foram distribuídos aos órgãos vinculados ao Aparelho Repressivo do Estado (ALTHUSSER, 1989).

A Publicação MD33-M-10 define Operações de Garantia da Lei e da Ordem como sendo: “[...] uma operação militar determinada pelo Presidente da República e conduzida pelas Forças Armadas de forma episódica, em área previamente estabelecida e por tempo limitado, que tem por objetivo a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio [...]” (BRASIL, 2014, p. 14).

São, na conceituação do Ministério da Defesa e do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas (EMCFA), operações militares, mas não operações de guerra: “As Operações de Garantia da Lei e da Ordem (Op. GLO) caracterizam-se como operações de ‘não-guerra’, pois, embora empregando o Poder Militar, no âmbito interno, não envolvem o combate propriamente dito, mas podem, em circunstâncias especiais, envolver o uso de força limitada” (BRASIL, 2014, p. 17).

Isto porque as Operações de Garantia da Lei e da Ordem não são operações de guerra, não estão voltadas à Defesa militar da pátria, mas são operações de Segurança interna.

Como explicado pelo Livro Branco de Defesa:

As operações de GLO demandam preparação e treinamento especial. O emprego das Forças nesse tipo de operação é fundamentalmente diferente, em princípio e doutrina, do tradicional emprego em missões relacionadas à defesa externa, onde o foco é atuar sobre forças inimigas, perfeitamente identificáveis no terreno, normalmente caracterizadas como uma força militar armada e uniformizada. (BRASIL, 2012, p. 159).

E como esclarece Ferreira Neto ao diferenciar Defesa de Segurança⁴:

Como hipótese central, Defesa está associada à Segurança Militar, logo, às Forças Armadas, e Segurança, um conceito bem mais amplo, inclui outros órgãos e instituições inclusive a própria sociedade, representante do verdadeiro significado da expressão cidadania. Nesse sentido, dentro de Segurança estão as Operações da Garantia da Lei e da Ordem, o combate ao narcotráfico e ao crime organizado, as ações humanitárias e as de defesa civil, além da probabilidade da guerra, por exemplo. (FERREIRA NETO, 2013, p. 131. Grifo no original).

⁴ O autor é capitão QCO Geografia. Professor de Relações Internacionais e de Geografia da Academia Militar das Agulhas Negras. Mestre em Estudos Estratégicos da Defesa e da Segurança pelo INEST/UFF.

E é importante destacar que toda a legislação pertinente considera a participação das Forças Armadas em missões de segurança interna, isto é, vinculadas à segurança pública, como subsidiárias, não precípua.

Se no tocante ao ordenamento jurídico a Publicação MD33-M-10 é bastante clara, no tocante aos conceitos que orientam o planejamento e o emprego das Forças Armadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem entendemos haver lacunas importantes. Não obstante defini-las como sendo operações de ‘não-guerra’, falta ao Manual de GLO a conceituação do que seja uma ‘não-guerra’, bem como uma definição clara de quem são (em termos conceituais) os indivíduos ou grupos alvos da ação das forças de repressão atuantes em uma Operações de Garantia da Lei e da Ordem. Trata-se de inimigos, no sentido, por exemplo, do famoso “inimigo interno”, como se dizia na Doutrina de Segurança Nacional dos tempos da Guerra Fria?

É preocupante que na documentação dedicada a orientar o engajamento e a preparação das tropas para atuação em Operações de Garantia da Lei e da Ordem estejam ausentes de forma clara o entendimento de que tais operações não possuem caráter de Defesa (FERREIRA NETO, 2013), mas de Segurança e que, portanto, como genericamente afirma a Publicação MD33-M-10, tratam-se de operações de ‘não-guerra’ que não confrontam um “inimigo”, mas pessoas ou grupos envolvidos em ações tidas, segundo a legislação vigente, como de “desordem” ou ameaça à segurança interna, à segurança das instituições, à segurança pública, ou **Ameaças**⁵; mas não configuram risco à Segurança Nacional.

Seus sujeitos não são “inimigos”, mas aqueles a quem a Publicação MD33-M-10 classifica como **APOP**⁶. Ter essas definições conceituais claras seria de grande importância no preparo, no adestramento das tropas engajadas nas Operações de Garantia da Lei e da Ordem e é uma lacuna importante que tal conceituação não seja presente na documentação oficial que orienta as Operações de Garantia da Lei e da Ordem.

O emprego dos militares em Operações de Garantia da Lei e da Ordem, é, como vimos, previsto na CF e em vários estatutos legais, contudo, tal emprego deveria ser esporádico, em situações excepcionais, e em locais determinados e com prazos curtos, diferentemente do que se tem verificado desde 1988. A preparação em termos de material,

⁵ **Ameaças**. De acordo com a Publicação MD33-M-10, “são atos ou tentativas potencialmente capazes de comprometer a preservação da ordem pública ou ameaçar a incolumidade das pessoas e do patrimônio” (BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA, 2014, p. 15).

⁶ Na definição da Publicação MD33-M-10 “**Agentes de Perturbação da Ordem Pública (APOP)** são pessoas ou grupos de pessoas cuja atuação momentaneamente comprometa a preservação da ordem pública ou ameace a incolumidade das pessoas e do patrimônio” (BRASIL, 2014, p. 15).

engajamento, adestramento e doutrina é assaz diferente do que é demandado à preparação das tropas para o cumprimento da missão realmente precípua do aparelho militar: a Defesa da pátria.

A necessidade de se adequar às Forças Armadas a essa nova realidade, tanto em termos de materiais (por exemplo, a adoção dos novos fuzis IA-2 com munição 5.56mm em substituição ao modelo anterior, o FAL, que utilizava munição 7.62mm⁷), quando de doutrina é destacada por estudiosos do tema como Max Repsold (2012) e Ferreira Neto (2013). O primeiro enfatiza:

É fundamental a participação da sociedade e do Poder Público, em todo os seus níveis, e as Forças Armadas devem estar preparadas para este novo cenário, em que se verão menos guerras convencionais e delas se poderá exigir mais atuações internas, onde não haverá a definição de um inimigo. Nesse contexto, caso efetivamente se concretize, para o bom desempenho dessas novas missões, é necessário um efetivo preparo, não só de homens e equipamentos, mas, principalmente, da conscientização da população e da elaboração de um ordenamento jurídico que lhes garanta a atuação sem ofensa aos direitos constitucionais fundamentais, previstos na Constituição e nas leis pátrias (REPSOLD, 2012, p. 9)⁸.

Por sua vez o texto do capitão Ferreira Neto mostra-nos como, 25 anos depois da primeira e trágica Operações de Garantia da Lei e da Ordem realizada no Brasil, a invasão da Companhia Siderúrgica Nacional por tropas do Exército para reprimir a greve dos operários em 1988, o aparelho militar ainda tem lacunas em termos doutrinários e de preparação para o seu uso em ambiente urbano, onde o alvo da ação não são forças militares de um ente estatal estrangeiro, um invasor, um inimigo externo, mas cidadãos nacionais, contra os quais, em tese, não se deve aplicar os conceitos de guerra e inimigo.

No ano de 2011, à guisa de exemplo, a Academia Militar das Agulhas Negras iniciou o processo de ‘Transformação do Ensino’. Uma das consequências, tanto da mudança do contexto global, quando do processo de ensino, trata do debate acerca das denominadas *Operações de Guerra e de Não-Guerra*. Esses são alguns questionamentos que conduzem essa discussão: ‘O que caracteriza cada uma dessas operações e, por conseguinte, o que as difere? Há dispositivo legal para emprego da tropa militar em ambas? Quais? Como preparar as habilidades do futuro oficial para essas demandas difusas?’. Enfim, uma série de indagações complexas e que, por isso, vem trazendo desafios ao modelo até então vigente.

Por enquanto, têm-se as seguintes conclusões, ainda que parciais: quanto as *Operações de Guerra*, estão incluídas ações típicas de Forças Armadas, envolvendo conflito de poder militar no cenário entre Estados,

⁷ Uma versão do IA-2 com munição 7.62mm também já está sendo produzida pela IBEL, porém, o provável é que nas Operações de Garantia da Lei e da Ordem sejam empregado o modelo com uso de munição 5.56mm. Cf. <http://www.planobrazil.com/imbels-ia2-exercito-vai-comecar-a-testar-novo-fuzil-ia2-7-62x51mm/>

⁸ O autor é promotor de justiça e fez o Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE) da Escola Superior de Guerra (ESG).

considerando a anarquia do sistema. É a ameaça clássica, típica da *Defesa*, fruto da lógica competitiva do sistema de Estados. Caracterizaria a Segurança Militar propriamente dita. Nas operações de *Não-Guerra*, estão enquadradas as ações/operações típicas de *Segurança* que não a militar, essencialmente: combate aos delitos transterritoriais/transnacionais; operações de garantia da lei e da ordem, missões de paz, defesa civil, ações humanitárias; ou seja, a utilização da expressão do poder militar em ‘outras seguranças’ que não necessariamente envolvem, em um primeiro momento, o binômio tradicional Segurança Nacional – Defesa Nacional. A participação do Exército como Força Coordenadora das ações de Segurança (*lato sensu*) nos eventos Rio+20 (2012) e Copa das Confederações (2013), e nas vindouras Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas (2016) são alguns exemplos desse tipo de operação, que refletem essa fundamentação. (FERREIRA NETO, 2013: 143-144, itálico no original).

Ao que parece tem sido um processo de aprendizado pela prática. A qual tem sido tão recorrente que abre questionamentos sobre estar ou não havendo uma intervenção indevida dos militares em questões de segurança pública ou uma militarização da segurança pública.

OPERAÇÕES DE GARANTIA DA LEI E DA ORDEM – BREVE HISTÓRICO

Como dissemos esse texto é apenas uma aproximação inicial com o tema e ainda não procederemos a análise densa das operações realizadas no período 2006-2016, mas apenas um inventário das operações realizadas desde 1988 quando as Forças Armadas passaram a ser empregadas em Operações de Garantia da Lei e da Ordem. Obviamente não há espaço para descrevê-las uma a uma. Olhando o quadro geral pode-se perceber que das 46 Operações de Garantia da Lei e da Ordem realizadas entre 1988 e 2015 (período para o qual encontramos informações) elas se destinaram, quanto aos seus objetivos da seguinte forma: 26,09% foram missões para confrontar grupos delituosos, organizações criminosas, o que, em tese, está em conformidade com a legislação vigente; igual percentual, 26,09% das Operações de Garantia da Lei e da Ordem foram para reprimir movimentos grevistas (insubordinações) de policiais militares em vários estados da federação entre os anos de 1997 (a maior parte) e 2012 (ALMEIDA, 2007, 2007, 2011).

Claro que tais intervenções dos militares também foram juridicamente amparadas, mas não se lhes pode ocultar o caráter político, de repressão a um movimento de reivindicação por reajuste salarial e condições de trabalho; 19,56% foram missões de

garantia da ordem em pleitos eleitorais por solicitação do TSE⁹; 15,33 para dar segurança em eventos, geralmente de abrangência internacional; 6,52% foram missões que confrontaram movimentos sociais civis; 4,35% para dirimir conflitos entre indígenas e garimpeiros e 2,17% para confrontar policiais civis grevistas, constituindo-se, como nos casos das Operações de Garantia da Lei e da Ordem contrárias às greves dos policiais militares e contrárias às manifestações da sociedade civil organizada, ações de repressão a lutas políticas, a manifestações políticas e/ou reivindicatórias e não ameaças criminosas.

Na história das Operações de Garantia da Lei e da Ordem encontramos vítimas Forças Armadas tais que não eram sempre “bandidos” armados. Dentre as vítimas temos os operários da CSN, o professor de inglês e advogado Frederico Branco, morto por militares do Exército na operação Guanabara em 2003, além daqueles que sofreram formas não letais de repressão e violência estatal, sempre considerada legítima. Em vários momentos os aparelhos repressivos da União, Forças Armadas, foram empregados para confrontar os aparelhos repressivos estaduais (policiais) em atos de insubordinação (greves) demonstrando que a crise da Segurança pública tem componentes bem complexos que não se reduzem a presença de grupos criminosos nas grandes cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os significados das Operações de Garantia da Lei e da Ordem, algo que deveria ser esporádico, mas parece ter chegado para ficar e suas implicações tanto para as corporações militares como, sobretudo, para a democracia brasileira mostra-se urgente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. *Forças Armadas e Protesto (policiais militares de Minas Gerais em Greve)*. Belo Horizonte: Segrac Editora e Gráfica, 2008.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Policias Militares Brasileiros: ciclo de protestos e punições corporativas. ANPUH. *Anais... XXIV Simpósio Nacional de História*. 2007. Disponível: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Juniele%20Rabelo%20de%20Almeida.df>
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Tropas em Greve: Militarismo e Democratização no Ciclo de Protestos dos Policiais Militares Brasileiros. *Revista Saeculum*. João Pessoa: Departamento de História da UFPB, nº 24, p. 105-122, jan./jun. 2011.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota Sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. *Livro Branco da Defesa Nacional*. Brasília. 2012. Disponível em: https://www.defesa.gov.br/arquivos/estado_e_defesa/livro_branco/livrobranco.pdf

⁹ Em geral essas missões se desdobram em primeiro e segundo turnos, mas consideramos como uma mesma GLO.

BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. *Publicação MD33-M-10 – Garantia da Lei e da Ordem*. 2ª ed. Brasília: Diário Oficial da União, nº 23, de 03/02/2014. Disponível em: http://www.defesa.gov.br/arquivos/File/doutrinamilitar/listadepublicacoesEMD/md33_m_10_glo_1_ed2013.pdf

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 3.897 de 24 de agosto de 2001*. Fixa as diretrizes para o emprego das Forças Armadas na garantia da lei e da ordem, e dá outras providências. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3897.htm

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei Complementar nº 97*, de 9 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1999/leicomplementar-97-9-junho-1999-377583-publicacaooriginal-1-pl.html>

FERREIRA NETO, Walfredo. Defesa e Segurança: Guerra e Não-Guerra: conceitos teóricos; reflexos práticos. *Revista Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras*. Resende: AMAN, v. 1, p. 130-145, 2013.

REPSOLD, Max Brito. *Operações de Garantia da Lei e da Ordem e o Ordenamento Jurídico*. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, Departamento de Estudos, Monografia, 43 f. CAEPE, 2012.

O ESPAÇO ESTÁ NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, MAS A GEOGRAFIA NÃO: FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Giam Carmine Cupello Miceli¹

Resumo

Este artigo tem o objetivo de chamar atenção para a urgência em se aproximar a História da Educação e a Geografia. Várias análises da História da Educação apresentam elementos espaciais fundamentais, dentre os quais destacamos as categorias de espaço (geográfico), região, centralidade, dentre outros. Todavia, embora o espaço esteja presente em tais análises, a Geografia não está. A tese aqui defendida é a de que os dois campos estão mais próximos do que podemos imaginar, faltando, apenas, um estímulo em termos teóricos e metodológicos. O desenvolvimento desse artigo se dará a partir de chaves conceituais e interpretativas, que, posteriormente, se desenvolverão através de exemplos empíricos. O recorte espaço-temporal é o estado do Rio de Janeiro, na década de 1930, embora, possamos, também, fazer alusão ao antigo Distrito Federal. Partimos do pressuposto do geógrafo Milton Santos (2008a), que, ao discorrer sobre o isolamento da Geografia, afirma que os geógrafos passaram muito tempo em torno de uma “discussão narcísea” em torno da Geografia enquanto disciplina, deixando de lado uma discussão necessária sobre a Geografia enquanto objeto. Além disso, é importante salientar que a ciência geográfica se afasta da escola enquanto objeto geográfico. Portanto, temos uma História da Educação que usa conceitos sistematizados pela Geografia, sem que, no entanto, as pesquisas realizadas pelos geógrafos sejam utilizadas; temos uma Geografia que não adentra a escola, e temos diversos fatos, fenômenos e processos – dentre os quais destacamos a arquitetura escolar e as propagandas de escolas – dos quais a Geografia não se aproxima. Não nos cabe apontar culpados, mas sim realizar aproximações necessárias entre os dois campos.

Palavras-chave: espaço geográfico, arquitetura e propaganda.

EL ESPACIO ESTÁ EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PERO LA GEOGRAFÍA NO: HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UN DIÁLOGO POSIBLE

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de llamar la atención sobre la urgencia en aproximarse a la Historia de la Educación y la Geografía. Varios análisis de la Historia de la Educación presentan elementos espaciales fundamentales, entre los cuales destacamos las categorías de espacio (geográfico), región, centralidad, entre otros. Sin embargo, aunque el espacio esté presente en tales análisis, la Geografía no está. La tesis aquí defendida es que los dos campos están más cerca de lo que podemos imaginar, faltando, sólo, un estímulo en términos teóricos y metodológicos. El desarrollo de este artículo se dará a partir de claves conceptuales e interpretativas, que posteriormente se desarrollarán a través de ejemplos empíricos. El recorte espacio-temporal es el estado de Río de Janeiro, en la década de 1930, aunque, también, podemos hacer alusión al antiguo Distrito Federal. En el caso del geógrafo Milton Santos (2008a), que, al discurrir sobre el aislamiento de la Geografía, afirma que los geógrafos pasaron mucho tiempo en torno a una "discusión narcísea" en torno a la Geografía como disciplina, dejando de lado una discusión necesaria sobre la Geografía como objeto. Además, es importante subrayar que la ciencia geográfica se aparta de la escuela como objeto geográfico. Por lo tanto, tenemos una Historia de la Educación que utiliza conceptos sistematizados por la Geografía, sin que, sin embargo, las investigaciones realizadas por los geógrafos sean utilizadas; tenemos una Geografía que no adentra la escuela, y tenemos diversos

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pós-Graduado em Educação, na área de Currículo, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Educação, na área de História da Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Escola Municipal Luzia Gomes de Oliveira, Rede Municipal de Educação de Itaboraí.

hechos, fenómenos y procesos - entre los cuales destacamos la arquitectura escolar y las propagandas de escuelas - de los cuales la Geografía no se aproxima. No nos cabe apuntar culpables, sino realizar aproximaciones necesarias entre los dos campos.
Palabras clave: espacio geográfico, arquitectura y propaganda.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo consiste em fornecer subsídios que permitam a aproximação entre a História da Educação e a Geografia. Ao longo das análises, sobretudo bibliográficas, é possível notar que os dois campos não se aproximam. Há um nítido distanciamento. A nitidez aumenta ainda mais quando percebemos que alguns conceitos clássicos da Geografia são utilizados, de modo corriqueiro, pela História da Educação.

Na verdade, a expressão “conceitos da Geografia” é pouco rigorosa, na medida em que o conceito não é *da* ciência. Ele é *sistematizado* por ela. E não há motivos para somente a Geografia usar conceitos como região, território, espaço geográfico, lugar, paisagem, centralidade, dentre outros. Ao mesmo tempo, somos obrigados a concordar com o fato de os geógrafos terem se debruçado sobre tais categorias, de modo a desenvolver uma vasta bibliografia que poderia ser mais utilizada pelos historiadores da educação.

É esse afastamento que nos intriga. Por que, afinal, ele ocorre? Milton Santos (2008a) afirma que os geógrafos perderam muito tempo discutindo se a Geografia era uma ciência, enquanto deveriam investir mais em discussões sobre o objeto. É provável que, ao longo desse processo, o resultado tenha sido o isolamento, na medida em que discutir se a Geografia é ou não ciência é algo que diz respeito apenas aos geógrafos, excluindo outros campos.

É pertinente observar que as análises em História da Educação concentram uma gama enorme de elementos espaciais, que, no entanto, aparecem soltos ou fragmentados. O capítulo de Faria Filho (2009) sobre História da Educação e História Regional é bem elucidativo, quando, sem o intuito de culpar o autor, podemos observar que, ao falar da região enquanto conceito, nenhum geógrafo é usado como referência. Faria Filho (2009, p. 64) afirma ser a história regional a “história de um objeto numa determinada região”. Adiante (Idem, p. 65), o autor afirma que “o regional, ou qualquer outra posição, é método e resultado de operações epistemológicas postas em ação pelo pesquisador”. Ao longo do texto, percebe-se que o autor defende sua tese apoiando-se em uma ideia de *recorte de área*. Todavia, seria apenas essa a perspectiva possível? O próprio autor afirma que não.

Afirma ele que as “noções de regional, aqui expostas, não são as únicas possíveis e, muito menos legítimas” (p.65). De todo modo, os geógrafos foram desprezados em sua análise.

A Geografia, por sua vez, despreza a escola enquanto objeto espacial. É Milton Santos (2008b) quem afirma que o espaço geográfico é um “sistema indissociável de objetos e ações”. Para o autor, tudo aquilo presente na superfície de nosso planeta pode ser considerado objeto geográfico. Portanto, de acordo com a perspectiva empregada, as escolas também são objetos geográficos. Por que, então, tal desprezo? Por que faltam análises, dentro da Geografia, que privilegiem a escola enquanto componente do espaço?

A Geografia apresenta um campo sólido voltado às pesquisas sobre o ensino da disciplina e, ao que parece, delega muitos aspectos referentes à escola e processos de escolarização a esse campo, esquecendo, ela própria, que a escola é espaço geográfico, além de fazer parte de um espaço mais abrangente. A escola apresenta uma arquitetura específica, arranjos de objetos, disputas políticas, conflitos de interesses, hierarquias e batalhas pró-horizontalização, emprego de símbolos, dentre outros aspectos fundamentais, que poderiam ser utilizados pela Geografia de maneira mais incisiva.

Considerando a relação escola/espaço, Miceli (2015) estabelece uma diferenciação muito didática entre o espaço *da* escola e a escola *no* espaço. Essa diferenciação nos serve para que possamos destacar análises que são feitas, sobretudo no primeiro caso. O primeiro caso, aquele que trata do espaço *da* escola, é muito mais presente nas análises. Temos aí uma descrição, que pode ser mais ou menos pormenorizada, a depender dos propósitos do pesquisador. A questão é que ainda temos uma escassez de análises sobre o segundo caso – a escola *no* espaço -, talvez, por demandar um maior suporte da Geografia. Neste segundo caso, poderíamos considerar análises que integrariam escola e cidade, por exemplo, em uma análise de tipo centro-periferia. Ou então, a escola poderia ser analisada enquanto monumento, de acordo com o conceito proposto por Corrêa (2013).

A análise geográfica dos monumentos pode estar centrada em dois focos: identidade e poder. Ambos manifestam-se de diferentes maneiras. Por meio da necessária espacialidade que têm, implicando localizações fixas, dotadas de longa permanência, os monumentos são poderosos meios de comunicar valores, crenças, utopias e de afirmar o poder daqueles que os construíram. (CORRÊA, 2013, p.76).

Portanto, poderíamos pensar que escolas também possuem um viés monumental, destacando o fato de, ao contrário do que predomina no senso comum, o monumento não é só um ornamento ou uma forma de exaltar alguma figura ou fato já passado. O monumento

pode ser um objeto espacial dotado de funcionalidade, como no caso das escolas. Destacamos que o monumento é sempre relativo. Por mais que ele possua um objetivo em si, sua visibilidade (GOMES, 2013) depende da interação com outros objetos, o que será visto adiante.

POR UMA GEOGRAFIA QUE ADENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A tese que aqui defendemos é a de que a Geografia tem muito a contribuir com a História da Educação. Todavia, na prática, temos uma falta de diálogo entre os dois campos. Temos uma Geografia *relativamente* isolada e uma História da Educação que usa os conceitos sistematizados pela Geografia sem, no entanto, usar a sistematização efetivada pelos geógrafos. Por exemplo, e usando novamente o capítulo sobre história regional, escrito por Faria Filho (2009): o principal conceito do capítulo é o conceito de região. No entanto, as pesquisas realizadas pelos geógrafos são descartadas pelo autor.

Ao mesmo tempo, são muitos os conceitos e olhares que a Geografia pode oferecer. É necessário um certo aprofundamento, pois, para muitos não-geógrafos, ainda há aquela ideia que simplifica e reduz a Geografia à localização, pontos e áreas. Vidal de la Blache questiona e afirma: “a razão de ser da Geografia não é localizar? Ela procede a noção de lugar em direção à de causa; ela começa por *onde* para chegar ao *porquê*” (LA BLACHE apud RIBEIRO et al. 2012:115). Ao mesmo tempo em que o autor, que viveu uma outra época, destaca a importância da localização – e é, de fato, importante -, logo em seguida, ele mostra que existe um valor explicativo fundamental por trás da localização pura e simples. E esse é um dos pontos que nos ajudam no processo de espacialização da História da Educação.

Lançaremos, aqui, alguns questionamentos que podem fundamentar nossa tese principal. De acordo com Miceli (2015), o estado do Rio de Janeiro contava com apenas duas instituições públicas de ensino secundário: o Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, e o Liceu de Humanidades de Campos. Por que a cidade de Campos foi escolhida para abrigar uma das duas únicas instituições de ensino secundário? Sobre o Liceu Nilo Peçanha, a resposta é mais simples. Por que, por exemplo, o Colégio São José, colégio privado e católico, situado no bairro da Tijuca, está numa posição relativamente isolada e tão precária em termos de transportes públicos? Por que a Tijuca foi escolhida para abrigar o Colégio Militar? Como era a cidade do Rio de Janeiro quando as “Escolas do Imperador”

foram criadas²? Por que tais locais foram escolhidos para a construção dessas escolas? Não seria possível responder a todas essas questões em um único artigo. Cada questão exigiria uma longa e exaustiva pesquisa. No entanto, é possível perceber que todas as perguntas têm alguma relação com o espaço geográfico. Por que, então, não utilizarmos também as teorias da Geografia para que tais questões sejam respondidas?

Miceli (2015) nos apresenta um quadro elucidativo em que o autor buscou articular alguns teóricos da Geografia a possíveis análises em História da Educação:

AUTORES	CONTRIBUIÇÃO	RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
Santos (2008)	Sistema indissociável de objetos e ações.	As instituições de ensino secundário resultam das ações de grupos que lutam por políticas educacionais que sejam favoráveis a cada um deles.
Corrêa (2013)	Elementos que transmitem valores de um determinado grupo	Escolas que, através de suas formas/dimensões, buscam exaltar o poder que certos grupos possuem.
Mann (1992)	O Estado dispõe de meios para penetrar na sociedade civil, afetar rotinas e alterar comportamentos.	A partir da Reforma Francisco Campos, o Estado conseguiu controlar, em vários aspectos, instituições públicas e particulares de ensino, sobretudo através do Registro de Professores e da inspeção.
Massey (2008)	O espaço geográfico é permanentemente construído a partir de relações sociais. O espaço enquanto arena de conflitos.	Muitos embates se deram no campo das relações. Os diferentes grupos, defendendo seus respectivos interesses, foram, no que diz respeito à educação, modificando o espaço geográfico.
Gomes (2013)	A espacialidade deve ser entendida enquanto trama locacional.	Cabe investigar de que modo os estabelecimentos de ensino secundário se situaram na trama locacional, tornando-se visíveis. Para tal, é primordial estabelecer relações com outros objetos geográficos.

O quadro, que não se esgota em si e nem dá conta de todos os geógrafos que contribuem com nossas análises, mostra, resumidamente, algumas das possibilidades que encontramos para ir em busca de um processo de espacialização da História da Educação.

O conceito de espaço proposto por Santos (2008) poderia ser visto como fundamental em algumas investigações. Como dito anteriormente, tudo aquilo que está presente no espaço geográfico pode ser considerado objeto espacial, o que inclui as instituições de ensino. E quantas ações e agentes estão envolvidos: políticas educacionais, agentes a favor ou contra tais políticas, secretarias de educação, estudantes, docentes, dentre outros.

Corrêa (2013), por sua vez, em uma abordagem cultural e política do espaço geográfico, chama atenção por sua ideia de *monumento*, que, de acordo com o autor, vai muito além da ornamentação pura e simples. É comum acharmos que monumento é um

² De acordo com Conduru (2014:28), as Escolas do Imperador foram construídas entre a década de 1870 e o ano de 1889. Essas escolas foram construídas nas seguintes freguesias: São Francisco Xavier e Nossa Senhora da Conceição da Gávea, Nossa Senhora da Glória, Sant'Ana, Santa Rita, São Cristóvão e São José.

enfeite com algum sentido, com alguma homenagem, ou com o intuito de rememorar fatos passados. Mas é o autor quem nos mostra que um objeto espacial passível de uso, um objeto que não tenha sido instalado na superfície com o objetivo exclusivo de homenagear e lembrar, pode ser considerado um monumento, não apenas por suas dimensões e por sua opulência, mas também por sua capacidade de comunicar, de transmitir valores, ideias e crenças. Se observarmos o Instituto de Educação, sem dúvida alguma, um prédio monumental por suas dimensões e por sua beleza, e se pensarmos que ele foi criado em 1931, período em que tivemos uma reforma educacional, a primeira a valer para todo o país, e período em que o governo buscava se afirmar enquanto disposto a investir em educação e formação de professores, aquele prédio grande e bonito passa a significar algo a mais. Será que, através de suas formas, de suas dimensões, de sua beleza e de sua localização – próximo ao centro do então Distrito Federal – o governo buscava dizer, através desses aspectos, que estava investindo em educação e formação de professores? Acreditamos que sim. É possível perceber quanto espaço há nessa forma de dizer.

Isso tem a ver com a análise espacial que Gomes (2013) faz sobre a ideia de visibilidade. Não existe monumento que não pretenda ser visível, maximamente visível. A ideia do monumento, como já afirmamos com base em Corrêa, é dizer algo a alguém. Esse *alguém* deve ser potencializado ao máximo, de modo que muitas pessoas absorvam aquilo que o monumento *diz*.

Quando Gomes (2013) fala em trama espacial, por exemplo, que seria algo próximo da ideia de *arranjo*, que, de modo simples, pode ser definido como a disposição de objetos espaciais em uma dada área, sem que desconsideremos as relações (e, por vezes, disputas) entre eles, o autor nos leva diretamente a indagações sobre instituições de ensino. De que modo tais instituições se inserem nessa trama? Por que o Colégio São José, já usado aqui como exemplo, está numa posição de relativo isolamento? Será que, nesse isolamento, ele busca visibilidade?

Massey (2008) nos oferece um suporte para que alcancemos uma perspectiva relacional de espaço, considerando as ações, relações e disputas que nele se efetivam. Mais uma vez, podemos considerar agentes como elaboradores de políticas públicas, docentes, a Igreja Católica, docentes, dentre outros. Na medida em que tais agentes expõem interesses, criam relações, rompem relações, disputam, vencem e perdem, o espaço geográfico vai sendo construído, modelado, remodelado ou mesmo refuncionalizado.

A partir das análises anteriormente citadas, podemos perceber o suporte que a Geografia pode oferecer à História da Educação. Para tal, o diálogo entre os dois campos é imprescindível. E, conforme crítica já feita aqui, a Geografia precisa enxergar a escola enquanto objeto geográfico, deixando de lado o reducionismo que resulta em atribuir todos os aspectos da escola às pesquisas educacionais.

POR UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO QUE ACEITE A GEOGRAFIA

Por outro lado, é importante salientar que muitas são as pesquisas realizadas pelos geógrafos que, de certa forma, são descartadas pelos historiadores da educação. Não nos cabe apontar culpados. Já pudemos constatar que, de acordo com Milton Santos, os geógrafos entraram em uma discussão “narcísea”, deixando de lado aspectos caros à definição de um objeto de pesquisa. E já destacamos, também, o fato de análises em História da Educação não levarem em consideração o trabalho dos geógrafos.

Usar esse artigo para afirmar que: a- o isolamento dos geógrafos resultou na ausência dos mesmos na História da Educação; b- os historiadores da educação optaram, conscientemente, por não aproveitar o que os geógrafos vêm produzindo ao longo do tempo, seria estabelecer um debate sem fim, com o simples propósito de apontar culpados.

A ideia aqui consiste em mostrar que há possibilidades e ferramentas para que a História da Educação se torne *espacializável*, isto é, passível de ser analisada espacialmente. Disso, já sabemos. As análises que buscam descrever e interpretar o espaço escolar, restringindo-se a seu interior, são análises espaciais, sem dúvidas. No entanto, seria importante – e isso é viável – que fôssemos também para o exterior da escola, sem que seu interior seja menosprezado.

Miceli (2015), ao analisar o jornal *O Fluminense*, descobriu propagandas de escolas particulares da década de 1930. Optamos aqui por destacar a seguinte:

*O colégio mais central
O único que fica no coração da cidade
Sob o patrocínio e os mesmos métodos de ensino do COLÉGIO BRASIL
INSTITUTO DE HUMANIDADES
Rua Visconde do Rio Branco 505, sobrado. Tel: 3454
Em frente às barcas
Até o dia 1º de julho grandes descontos para os meninos, meninas, moços
e rapazes que se matricularem nos cursos primários e de admissão
Diurno e noturno
Taxas módicas – professores competentes³.*

³ Jornal “O Fluminense”, 1-7-1933, p.2 (apud MICELI, 2015:111).

Eis uma propaganda de escola que, em seu início, enfatiza elementos espaciais – “mais central” e “coração da cidade”, deixando para um plano secundário aspectos voltados ao ensino. Temos aí mais uma evidência de como o espaço – e suas teorias – é fundamental em nossas análises.

POR UMA GEOGRAFIA QUE ACEITE A ESCOLA: CONCLUSÕES

Esse artigo tem um propósito inicial de denunciar a negligência de alguns muitos geógrafos diante das possibilidades de se incorporar as instituições de ensino em suas investigações e teorias. Como dito anteriormente, parece que todos os temas relativos à escola são delegados aos geógrafos especialistas em ensino de Geografia (ou Geografia Escolar). Enquanto a História da Educação evidencia a necessidade de se abarcar o espaço de forma mais ampla, a Geografia se isenta de investigar a escola enquanto temática. Temos análises sobre o espaço *da* escola e, ao mesmo tempo, faltam análises sobre a escola *no* espaço, talvez devido ao fato de essa segunda chave explicativa exigir mais ferramentas da Geografia que a primeira.

Nosso intuito, aqui, consistiu em tentar divulgar algumas ferramentas possíveis, abrindo espaço para um diálogo fecundo entre as duas partes. Reafirmar que a escola faz parte do espaço geográfico é uma tarefa política e científica, e o mesmo vale para a reafirmação de que a História da Educação deve se apropriar das pesquisas que são realizadas pelos geógrafos.

REFERÊNCIAS

- CONDURU, Roberto. Urbanidade na fronteira: arquitetura de escolas públicas no Rio de Janeiro. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; SILVA, Alexandra Lima da; SILVA, Marcelo Gomes da (orgs.). *Outros tempos, outras escolas*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Monumentos, política e espaço. In: _____; ROSENDAHL, Zeny. (Orgs.). *Geografia cultural: uma antologia*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “História da Educação e história regional: experiências, dúvidas e perspectivas”. In: ALVES, Claudia; BONATO, Nailda Marinho da Costa; GONDRA, José Gonçalves; MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). *História da Educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Ed.UFF, 2009.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. *O lugar do olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- HAESBAERT, Rogério; PEREIRA, Sérgio Nunes; RIBEIRO, Guilherme. Vidal, *Vidaís: textos de Geografia humana, regional e política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

- MANN, Michael. O poder autônomo do Estado: suas origens, mecanismos e resultados. In: HALL, Joh (Org.). *Os Estados na História*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MICELI, Giam C. C. O processo de espacialização do ensino secundário no estado do Rio de Janeiro (1931-1942): uma análise histórica e geográfica. *Dissertação* de mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2015.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo: Ed. USP, 2008a.
- _____. SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. 6ª ed. São Paulo: Ed. USP, 2008a.

INTELECTUAIS ORGÂNICOS DA BURGUESIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Renata Spadetti Tuão¹

Resumo

O presente artigo pretende analisar os fundamentos teóricos que formam a base de atuação dos intelectuais orgânicos da burguesia na consolidação da nova pedagogia da hegemonia no bloco histórico que vem se constituindo desde a crise orgânica iniciada na década de 1970 e o fim da guerra fria. Como segunda fase dessa recomposição burguesa, orientada pelas teses sociais-liberais, passa-se a difundir uma nova pedagogia política através da direção intelectual e moral tanto da classe dominante quanto da classe dominada. Compreendemos os intelectuais orgânicos como sujeitos políticos responsáveis por formular, sistematizar e difundir os fundamentos da nova pedagogia da hegemonia na atualidade. Embasados no arcabouço teórico de Gramsci (2001; 2011), nos apoiamos na categoria de Estado Ampliado como suporte teórico-metodológico desenvolvido por Mendonça (2014) a fim de compreendermos as correlações de forças travadas entre as classes sociais fundamentais e entre as frações dessas classes. Assim como, os itinerários que perpassam as relações entre classe dominante e Estado no Brasil. A partir de Neves (2005) procuramos apreender os percursos desempenhados pela burguesia para se configurar não apenas como classe dominante, mas também como classe dirigente, educando o consenso como exigência da ocidentalização das sociedades. Como expressão de uma conjuntura política de recomposição burguesa, tendo em vista a conformação dos trabalhadores em torno do projeto político da classe dominante, o presente artigo se propôs a identificar os intelectuais protagonistas do processo de redefinição das novas estratégias da pedagogia da hegemonia que, a partir das relações de novo tipo entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil, acabam por consolidar, aprofundar e expandir o projeto burguês a nível mundial.

Palavras-chave: pedagogia da hegemonia, intelectuais orgânicos, Estado ampliado.

INTELECTUALES ORGÁNICOS DE BURGUESÍA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA NUEVA PEDAGOGÍA DE HEGEMONIA

Resumen

El presente artículo pretende analizar los fundamentos teóricos que forman la base de actuación de los intelectuales orgánicos de la burguesía en la consolidación de la nueva pedagogía de la hegemonía en el bloque histórico que se viene constituyendo desde la crisis orgánica iniciada en la década de 1970 y el fin de la guerra fría. Como segunda fase de esa recomposición burguesa, orientada por las tesis sociales-liberales, se pasa a difundir una nueva pedagogía política a través de la dirección intelectual y moral tanto de la clase dominante y de la clase dominada. Comprendemos a los intelectuales orgánicos como sujetos políticos responsables de formular, sistematizar y difundir los fundamentos de la nueva pedagogía de la hegemonía en la actualidad. En el marco teórico de Gramsci (2001; 2011), nos apoyamos en la categoría de Estado ampliado como soporte teórico-metodológico desarrollado por Mendonça (2014) a fin de comprender las correlaciones de fuerzas trabadas entre las clases sociales fundamentales y entre las fracciones de esas clases. Así como, los itinerarios que atraviesan las relaciones entre clase dominante y Estado en Brasil. A partir de Neves (2005) buscamos aprehender los recorridos desempeñados por la burguesía para configurarse no sólo como clase dominante, sino también como clase dirigente, educando el

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora da Rede Municipal de Duque de Caxias e Diretora Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense. *E-mail:* spatuaio@hotmail.com.

consenso como exigência de la occidentalización de las sociedades. Como expresión de una coyuntura política de recomposición burguesa, con vistas a la conformación de los trabajadores en torno al proyecto político de la clase dominante, el presente artículo se propuso identificar los intelectuales protagonistas del proceso de redefinición de las nuevas estrategias de la pedagogía de la hegemonía que, a partir de las relaciones de nuevo tipo entre el Estado en sentido estricto y la sociedad civil, acaban por consolidar, profundizar y expandir el proyecto burgués a nivel mundial. **Palabras clave:** pedagogía de la hegemonía, intelectuales orgánicos, Estado ampliado.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo analisamos os fundamentos teóricos que formam a base de atuação dos intelectuais orgânicos da burguesia na consolidação da nova pedagogia da hegemonia no bloco histórico que vem se constituindo desde a crise orgânica iniciada na década de 1970 e o fim da guerra fria. Compreendemos os intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2011) como sujeitos responsáveis pela elaboração e difusão de uma determinada noção de mundo de um determinado grupo social fundamental. Para Gramsci, os intelectuais orgânicos são aqueles “gerados diretamente por uma classe e servem para lhe dar consciência e promover sua hegemonia” (GRAMSCI, 2011, p. 30). São eles, os responsáveis por formular e difundir os fundamentos da nova pedagogia da hegemonia.

No fim da década de 1980, com a crise do neoliberalismo “receituário-ideal”² novos projetos políticos alternativos começaram a tornar-se hegemônicos. Alterações na direção do movimento de recomposição burguesa foram provocadas pela emergência do social-liberalismo³ como um projeto político de reação aos efeitos negativos do projeto neoliberal ortodoxo. Como segunda fase dessa recomposição burguesa, orientada pelas teses sociais-liberais, passou-se a difundir uma nova pedagogia política através da direção intelectual e moral tanto da classe dominante quanto da classe dominada. Apesar de todo um movimento de integração desses grupos de intelectuais à ordem capitalista já vir sendo construído e efetivado a partir dos acordos estabelecidos entre governos socialdemocratas e a burguesia durante o Estado de Bem-Estar social, os impactos da adesão dos partidos socialdemocratas ao neoliberalismo e, conseqüentemente, os efeitos dessa prática apenas ficaram visíveis a partir do Consenso de Washington, na década de 1990, onde “a antiga

² Rodrigo Castelo (2013) classifica o neoliberalismo de bases mais ortodoxas ligadas aos preceitos defendidos pela sociedade de *Mont Pèlerin* como neoliberalismo “receituário ideal”.

³ Seguimos nesta pesquisa a definição de social-liberalismo, tratada por Castelo (2013) e Bianchi e Braga (2003), por entendermos que a teses sociais-liberais se inserem num “amplo movimento em escala internacional de incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e socialdemocrata” (BIANCHI; BRAGA, 2003, p. 207).

socialdemocracia formulou e sistematizou a sua adesão ao neoliberalismo e propôs a refundação “ética e humanista” do capitalismo no que ela própria chamou de Terceira Via” (CASTELO, 2013, p. 235). Foi a luta organizada que definiu em que medida os programas neoliberais seriam implementados em cada um dos países. Para seus intelectuais formuladores, o problema do que fora traçado no Consenso de Washington seria "a aplicação parcial do receituário [neoliberal], derivada das resistências que impediam o correto manejo de suas políticas" (CASTELO, 2013, p. 244).

Nos dedicamos a compreender a complexidade inerente ao processo histórico contemporâneo a partir do conceito de Estado Ampliado (GRAMSCI, 2014). O Estado, segundo Gramsci, não é um sujeito, não é uma organização que está acima dos conflitos sociais, também não é um objeto. Para o pensador sardo, o Estado é uma compilação das relações sociais presentes numa determinada sociedade e, portanto desempenha de modo orgânico tanto a coerção quanto o consenso. Com a ocidentalização das sociedades, o Estado se amplia na relação orgânica e dialética da sociedade civil organizada em aparelhos privados de hegemonia. A politização da sociedade civil tornou-se um importante instrumento de dominação da burguesia para a consolidação da sua hegemonia, assim como uma estratégia importante para as classes dominadas alcançarem a emancipação política na busca por outra hegemonia: a hegemonia da classe trabalhadora. É na sociedade civil que o consenso é produzido e a tarefa fundamental de organização das frações de classe é desenvolvida pelos intelectuais. A organização pode se desenvolver de diferentes maneiras tanto por meio da mídia quanto das universidades e dos partidos. Entender o Estado Ampliado como suporte teórico-metodológico (MENDONÇA, 2014) nos permite verificar a estreita correlação de forças existente na totalidade existente entre sociedade política e sociedade civil e compreender os itinerários que perpassam as relações entre classe dominante e Estado no Brasil. Significa, desse modo, que o Estado entendido como um conjunto de relações sociais promove o convencimento a partir da organização de aparelhos privados de hegemonia com o objetivo de organizarem a vontade coletiva que podem ser adequadas ou opostas aos interesses burgueses. Essa adequação acontece, sobretudo porque a sociedade civil não se configura como um espaço harmônico como é propagado pelos sociais-liberais, mas se constitui num campo de disputas pela direção intelectual e moral da sociedade.

Os intelectuais são peças centrais na elaboração, sistematização e difusão das bases do projeto de hegemonia do capital. Ao produzirem e difundirem teorias que referendam tais preceitos fornecem legitimidade à ideologia dominante contribuindo para orientar os fundamentos do novo modelo de sociabilidade na contemporaneidade. A formulação das teorias, a gênese do novo intelectual e a produção do senso comum são uma tarefa política que vem servindo de tripé para a “repolitização da política”, para a difusão de um capitalismo de face “humanizada” e para disseminar a inevitabilidade de outro tipo de sociedade pautada em princípios antagônicos ao capital.

O bloco ideológico social-liberal concentra ampla diversidade teórica e política, no entanto, tal diversidade condensa fundamentos medulares, tais como a desideologização dos discursos e práticas políticas; a ênfase no mercado como sistema social de distribuição de riquezas; a ressignificação dos conceitos de ética e responsabilidade pelo capitalismo; a atuação assistencialista do Estado no que cerne às “questões sociais”; a ênfase na organização de uma sociedade civil ativa e de um Estado gerencialista; a propagação de uma nova ordem pós-tradicional; a consolidação da ideia de uma globalização intensificadora; e a hegemonização do conceito de conciliação como estratégia política. Elencamos, nesse artigo, alguns intelectuais orgânicos da burguesia que vêm subsidiando a elaboração, a sistematização e a difusão da ideologia social-liberal como fundamento da nova pedagogia da hegemonia. A escolha dos intelectuais se dá pela proximidade das suas formulações teóricas assim como pela identificação das contribuições de tais teorias para a fundamentação e legitimação da nova pedagogia da hegemonia. Na próxima seção, desenvolveremos as principais defesas teóricas desses intelectuais e a sua relação com a ideologia social-liberal em curso.

A DIFUSÃO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Procuramos enumerar os principais aspectos presentes nas teorias de alguns intelectuais orgânicos da burguesia que oferecem substrato teórico às formulações sociais-liberais. Elencamos intelectuais como Anthony Giddens, Peter Drucker, Dani Rodrik, Alain Touraine, Robert Putnam, Joseph Stiglitz, Adam Schaff e Boaventura de Sousa Santos. Não nos propomos, nesse artigo, a desenvolver uma hermenêutica sobre esses autores, sobretudo nos interessa identificar as contribuições das suas formulações teóricas

que se tornaram fundamentos basilares para a consolidação e legitimação da nova pedagogia da hegemonia no interior do bloco histórico contemporâneo. As teses formuladas possuem como eixos centrais a ideia de um novo mundo para além da modernidade e a emergência de uma nova cultura política para além das relações e das ideologias de classe. Procuramos também observar como tais intelectuais aplicam os conceitos de Estado e sociedade civil em suas teorias.

Anthony Giddens é o principal intelectual formulador das teses que fundamentam o projeto político da "Terceira Via". Sua atuação está relacionada ao Partido Trabalhista da Inglaterra e suas publicações difundem a teoria contida no programa político da "Terceira Via". A tentativa do projeto político desenvolvido pela "Terceira Via" consiste na retomada, com uma nova roupagem, do projeto burguês ancorado nas políticas reformistas da socialdemocracia. Para isso traz como premissa:

[...] governar o capitalismo de forma mais competente e mais justa do que os capitalistas. Alguma forma de socialismo de mercado poderá ser alcançada no futuro. Agora, porém, quando a Nova Esquerda disputa eleições e assume governos, ela não o faz para transformar o país em socialista em um breve espaço de tempo – essa ilusão voluntarista está descartada –, mas para aprofundar a democracia e promover uma maior igualdade de oportunidade, lograr melhores taxas de desenvolvimento econômico do que os partidos conservadores (GIDDENS, 1999, p.5-6).

Essa "nova esquerda" mencionada por Giddens teve origem no interior do Partido Democrata, nos Estados Unidos e do Partido Trabalhista, na Inglaterra. Nos EUA, a revisão das políticas neoliberais sofreu forte influência dos organismos internacionais tendo a administração do presidente Bill Clinton (1992) como o principal disseminador do projeto político da "Terceira Via". Na Inglaterra, sob a liderança de Tony Blair (1997), o Novo Trabalhismo colocou em prática a experiência da "Terceira Via". Essas duas experiências serviram de base para que, em 1999, fosse criada a Cúpula da Governança Progressista que reúne uma rede de países governados por partidos socialdemocratas e se autodenomina "esquerda modernizante" (NEVES, 2005). O Brasil participou de todas as reuniões promovidas pela Cúpula da Governança Progressista sendo representado por Fernando Henrique Cardoso e por Lula da Silva em seus respectivos governos.

As teses formuladas por Anthony Giddens defendem que estamos vivendo uma ordem social "pós-tradicional" imposta pela globalização, pelo fim do socialismo real e

pela revolução tecnológico-científica. Na sociedade “pós-tradicional”, o sistema capitalista é naturalizado como única maneira possível de organização social onde “predominam as “incertezas artificiais”, um mundo de profundos descontroles, um contexto em que muitas das verdades produzidas esgotaram suas capacidades de explicar e orientar a intervenção na realidade” (NEVES, 2005, p.48). Acoplada a essa ideia-força está a minimização da exploração de uma classe sobre a outra – característica intrínseca às relações capitalistas, – assim como, a defesa de relações de novo tipo entre o Estado e a sociedade civil onde as “questões sociais” passam a ser assumidas por organismos públicos não estatais travestidos num suposto "terceiro setor". Para essa tese, há uma desideologização dos discursos e práticas políticas onde a polarização entre esquerda e direita teria se dobrado diante da nova ordem social. Recupera-se o fundamento político liberal pautado no individualismo, no entanto, reconfigurado para abrigar uma participação mais ativa do indivíduo nas comunidades e no mercado onde as escolhas individuais seriam pautadas a partir do conhecimento e não mais da ideologia defendida pelo grupo social a qual pertencem.

Na ordem social “pós-tradicional”, ocorre o surgimento de “novos sujeitos políticos coletivos sem identidade de classe, uma nova sociedade civil e um novo Estado” (NEVES, 2010, p.107). A “sociedade civil” precisa ser reconfigurada, nessa conjuntura, através da “restauração das solidariedades danificadas” e para a promoção da “coesão cívica” – ou coesão social – por intermédio de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas” (NEVES, 2005, p. 52) já que não existem mais as contradições ideológicas. As teses formuladas por Giddens entendem a sociedade civil como campo da colaboração e da harmonização das classes sociais onde conceitos como “classe social” e “exploração” são substituídos por “responsabilidade social” e “voluntariado” na criação de um nexos moral e psicofísico que confere autonomia e capacidade de autorregulação. Essa tese percebe a sociedade civil fora do processo histórico a constituindo como uma “esfera autônoma do mercado e do Estado, um espaço de colaboração e da promoção do bem comum. Ela confunde a forma aparente com o movimento dos complexos processos hegemônicos” (NEVES, 2005, p. 54). Uma sociedade civil ativa composta por indivíduos mais inteligentes que atuam menos em questões relativas a reivindicações de direitos e mais em prestações de serviços. Nesse contexto, dialogando com o liberalismo, para Giddens a sociedade civil:

é um espaço social homogêneo, congregador de entidades promotoras da democracia e do bem-estar – sempre vagamente definidos –, um “terceiro setor” eticamente virtuoso, livres das ingerências impuras do mundo da política, da corrupção e da ineficiência do Estado e das falhas do mercado. A sociedade civil contemporânea comporta, em seu seio, aparelhos privados de hegemonia de recortes político-ideológicos progressistas e conservadores (CASTELO, 2013, p.246).

A participação ativa da sociedade civil, mediada por “ONGs” e “Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (OSCIPs), financiadas pelo empresariado e pelo repasse de verbas públicas com o objetivo de desempenhar funções sociais, que deveriam ser cumpridas pelo Estado traz a tona a discussão da relação público-privado na configuração proposta pela nova ordem social “pós-tradicional”. Seguindo a mesma corrente de ação, o Estado é refuncionalizado passando a ter uma nova configuração:

se antes das medidas corretivas defendia-se – pelo menos no plano da retórica – um aparato estatal mínimo, o Estado, agora, teria uma função reguladora das atividades econômicas e operacionalizaria, em parceria com o setor privado, políticas sociais emergenciais, focalizadas e assistencialistas, visando garantir as taxas de acumulação do capital e mitigar as expressões da “questão social” através do controle da força do trabalho e do atendimento de necessidades mínimas dos “clientes” dos serviços sociais (CASTELO, 2013, p. 244).

O Estado para as teses pensadas por Giddens “afirma-se como principal agente das relações externas, prioritário na organização da sociedade e como centro legítimo do poder” (NEVES, 2010, p. 143). No entanto, sua atuação não pode ser nem máxima, como no Estado de Bem-Estar Social, nem mínima como proposta pelas ideias neoliberais formuladas pela Sociedade de Mont Pèlerin, deve ser um Estado necessário. A ideia de um Estado necessário vem atrelada ao gerencialismo cuja função seria “administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma “sociedade do bem-estar” (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade comprometida coma renovação da cultura cívica da sociedade, a partir de uma arena social e política mais ampla” (NEVES, 2010, p. 143). Para a reconstrução do Estado, necessidade requerida pelos “Novos Tempos”, a primeira ação deveria estar voltada para a descentralização do poder, a partir da participação ativa da sociedade civil na estrutura estatal. A segunda ação seria a transparência dos atos governamentais, e, a terceira estaria

voltada para a participação dos indivíduos na política, a partir da assunção de responsabilidades. Por fim, o aumento da eficiência da administração estatal a partir de práticas empresariais de eficiência e qualidade.

Toda essa ressignificação do Estado estaria imbricada com a adoção da lógica mercantil para a solução dos problemas sociais e econômicos. Um Estado forte e uma sociedade civil ativa seria a combinação que levaria ao que Giddens coloca como ideal de sociedade: a criação de uma economia mista entre Estado e mercado. O Estado precisa ser remodelado para garantir o que a nova ordem social pós-industrial necessita: um Estado democrático. Para tanto, a orientação proposta por Giddens (2001a) seria “conciliar as reivindicações divergentes de grupos de interesse especial” (GIDDENS, 2001a, p.63). A conciliação de todos os grupos sociais que implicam no que o projeto político da “Terceira Via” defende como princípios de responsabilidade tanto coletiva quanto individual “capaz de passar por cima das divisões de interesse” (GIDDENS, 1999, p.29). Promove-se uma associação do Estado ao mercado que, no plano ideológico, seria capaz de promover a “justiça social”.

Peter Drucker foi outro intelectual que defendeu a ideia de um novo mundo: um mundo pós-capitalista. Drucker estudou Direito na Universidade de Hamburgo, na Alemanha, prestou consultorias empresariais e dedicou-se ao ensino de administração na Universidade de Nova York. Suas obras difundiram princípios sociais-liberais como a ideia de uma sociedade pós-capitalista liberta dos antagonismos de classe baseada no conhecimento como princípio fundante e estrutural, num tipo de capitalismo amenizado defendido pela pedagogia da hegemonia. Na sociedade do conhecimento, o maior problema seria não possuir o conhecimento, para estes a solução estaria no oferecimento de treinamento para incorporação do conhecimento a todo tipo de trabalho. Para Drucker (1993), “internacionalismo, regionalismo e tribalismo estão criando rapidamente entre si uma nova forma de governo, uma nova e complexa estrutura política sem precedentes” (DRUCKER, 1993, p.114). Como sociedades mundiais, o papel do Estado deveria ser dividido com outras organizações que assumiriam questões como a “responsabilidade social” e para isso, uma profunda reforma estatal deveria ser capaz de torná-lo mais eficiente. Ao Estado caberia definir e gerenciar as políticas sociais que seriam executadas pelas organizações sociais presentes na sociedade civil.

Para as teses defendidas por este intelectual orgânico, não existem conflitos de classe, a “democratização da democracia” seria responsável por conformar as “diferenças” entre os múltiplos atores sociais. Drucker (1993) defendeu a ideia-força de que o conhecimento é um bem de produção, portanto o trabalhador de novo tipo precisa ser educado a desenvolver não apenas as habilidades físicas como também as habilidades intelectuais baseadas no conhecimento. Defendeu a criação do “cidadão-voluntário” e a necessidade de “expansão do serviço privado de proteção social àquelas pessoas que, por diferentes aspectos, não tiveram condições de se envolver produtivamente na nova dinâmica social e de trabalho” (NEVES, 2010, p. 142).

Dani Rodrik também difundiu a ideia de um Estado gerencialista e de uma sociedade civil com a entrada do empresariado no gerenciamento das políticas públicas. Rodrik leciona Política Econômica Internacional na Escola de Governo em Harvard e vem se destacando por seus estudos sobre as variedades do capitalismo. Sua contribuição teórica para a ideologia social-liberal baseia-se na sua crítica ao Consenso de Washington e ao Consenso Ampliado de Washington⁴. No entanto, tal crítica não perpassou os fundamentos neoliberais explicitados pelo Consenso, ao contrário, se fundamentou na aplicação inadequada de tais princípios que, para ele, são coerentes e necessários. Para ele, as especificidades locais e os contextos nacionais para a aplicação das reformas devem ser desconsiderados, já que as metas tanto do Consenso quanto do pós-Consenso possuem aplicabilidade universal. Seus trabalhos foram orientados pelos princípios econômicos dominantes neoliberais que, segundo ele, são sólidos e universais. São eles: “1) defesa da propriedade privada e a vigência da lei; 2) importância dos incentivos privados ao investimento, alinhados ao custo-benefício social; 3) administração conservadora da

⁴ Como os resultados da aplicação das dez metas do Consenso de Washington não foram satisfatórios do ponto de vista da “questão social”, o Consenso sofreu diversas críticas tanto daqueles que se posicionavam contrários às reformas, quanto dos próprios formuladores e seus corolários. John Williamson – economista estadunidense – e Pedro-Pablo Kuczynski – ex-ministro das finanças do Peru – defenderam uma agenda de reformas econômicas que solucionariam a crise da dívida latino-americana que deu origem as dez metas do Consenso de Washington. Dez anos depois, aproximadamente, Williamson e Kuczynski capitanearam uma revisão das teses do Consenso engrossando o coro das críticas, porém de forma superficial já que o núcleo duro das reformas não foi questionado como fator do fracasso. Diante disso, eles propõem uma segunda geração do programa de ajustes estruturais para a América Latina. Rodrik enumera dez novos pontos presentes neste segundo documento, são eles: “governança corporativa; combate à corrupção; mercados de trabalho flexíveis; acordos com a OMC; códigos e padrões financeiros; abertura “prudente” da conta de capitais; regimes de taxas cambiais sem intermediação; bancos centrais independentes/controlado da inflação; redes de seguranças sociais; metas de redução da pobreza” (CASTELO, 2013, p. 329-330).

política macroeconômica, comprometida com a sustentabilidade da dívida pública e a estabilidade monetária” (CASTELO, 2013, p. 331).

Os argumentos defendidos por Rodrik entendem a “globalização” como forma de garantir aos países pobres o acesso aos mercados e às tecnologias desenvolvidas pelos países centrais, o que para ele, permitiria uma maior superação de suas condições econômicas e sociais. Para os países de capitalismo dependente, as teses de Rodrik orientam que esses países sigam os princípios sólidos e universais neoliberais para superação da sua realidade social e econômica, investindo principalmente na adoção de medidas que estimulassem o desenvolvimento dos mercados garantindo a intervenção estatal na economia e nos mercados. Para tanto, propôs a criação de instituições que estimulassem, regulassem e legitimassem o mercado trabalhando sobre as transformações do empresariado nacional necessárias ao desenvolvimento econômico, desse modo essas instituições valorizariam o empreendedorismo privado ao lado dos negócios bem sucedidos e rechaçando aqueles que porventura não obtivessem sucesso. Propôs, portanto, uma política onde a sociedade civil fosse ativamente participante em que cada país priorizasse os princípios sólidos e universais neoliberais conectados às intervenções da “globalização” e com a intervenção do Estado, no sentido estrito, na estimulação do mercado.

Alain Touraine é um sociólogo que se autodenomina de esquerda não marxista. Desde 1960 é pesquisador sênior da Escola Prática de Altos Estudos onde fundou o Centro de Análise e de Intervenções Sociológicas e ajudou a formar o sindicato Solidariedade, na Polônia. Touraine também defendeu a existência de uma “sociedade pós-industrial” que tinha como característica principal ser uma sociedade programada. Anunciava o fim das contradições de classe uma vez que na nova sociedade programada o conflito encontra-se no meio cultural e os novos movimentos sociais seriam responsáveis por administrá-los. As teses defendidas por Touraine defenderam a “antiglobalização”, não por motivos relativos aos fundamentos da sociedade capitalista, mas por acreditar num outro tipo de mundialização, numa mundialização que fortalecesse os Estados nacionais ao valorizar os interesses locais e o meio ambiente, numa clara defesa da ideia social-liberal de que as relações capitalistas na atual formação societária poderiam ser mais harmônicas.

Para as teses defendidas por Touraine, o ponto central para a análise da realidade não seria mais as contradições geradas pelo conflito capital e trabalho, mas sim pela

problemática da integração social. A nova maneira de se fazer política, para este autor, passa pelas mãos dos novos movimentos sociais uma vez que esses “novos atores sociais estavam bem mais preocupados com o sentido da democracia no capitalismo do que com as bandeiras de mudanças nas relações sociais em seu conjunto” (NEVES, 2010, p. 130). Touraine acreditava que os novos movimentos sociais não são conduzidos por influência de partidos políticos e de ideologias e, portanto, a luta dessas organizações se deslocava para a defesa pelos “direitos culturais” e seria a sociedade civil o “espaço de afirmações de identidades, de expressões de manifestações culturais e de desejo de participar da vida de um país” (NEVES, 2010, p. 130). Portanto, para este intelectual é na cultura que se desenvolveria a nova sociabilidade da “sociedade pós-industrial”, na passagem do mundo da sociedade para o mundo do indivíduo, na materialização do novo individualismo através das bandeiras defendidas pelos novos movimentos sociais. Os novos movimentos sociais estariam comprometidos com a consolidação das identidades de cada indivíduo o que Neves (2010) sintetiza ao explicar que para Touraine,

o paradigma cultural touraineano sinaliza que no século XXI as divisões socioculturais (e, por que não, políticas econômicas) são expressão das identidades e não das condições reais e da consciência produzida a partir das relações concretas. Consequentemente, a sociedade civil não seria mais constituída e dinamizada por relações de hegemonia, mas sim pelas diferenças do modo como as pessoas se sentem e se veem na realidade. (NEVES, 2010, p.132).

As teses defendidas por Robert Putnam formaram os fundamentos basilares para o desenvolvimento do conceito de “sociedade civil ativa” fundamento da formulação teórica do social-liberalismo. Putnam é cientista político, professor na Universidade de Harvard, foi assessor do Bill Clinton, a partir de 1993, e esteve no Brasil participando de conferências a convite do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial e da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Putnam se preocupou em entender o funcionamento da “democracia” burguesa que, para ele, apenas se materializa quando não há disputas entre os membros da sociedade. Portanto, propõe “um contrato social baseado num sistema moral referenciado na colaboração, na mútua assistência, no senso cívico e na confiança” (NEVES, 2010, p. 111). Para ele, o desenvolvimento socioeconômico dependia da valorização de uma cultura cívica que fosse pautada na responsabilidade social e na

colaboração. É o investimento em “capital social” que pode explicar o desenvolvimento de um país. A definição de capital social, segundo Putnam perpassava:

as relações interpessoais e as redes de ajuda mútua e de compartilhamento de valores, que reforçam o desenvolvimento de um espírito colaboracionista baseado numa moralidade cívica, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico de um grupo social, de um país e mesmo de uma região. Nesse sentido, a elevação do capital social orientaria a organização de grupos de indivíduos engajados na solução de problemas (pobreza, geração de trabalho e renda, assistência social, educação, etc.) sem a intermediação direta do aparelho de Estado (NEVES, 2010, p.139).

O voluntariado e a colaboração tornaram-se os únicos meios capazes de fazer com que os indivíduos fossem responsáveis por suas vidas retirando a centralidade das políticas de cunho social, para as teses defendidas por Putnam. Tais ideias referenciavam políticas focalizadas e fragmentadas o que vem ao encontro com as ideias difundidas pelos organismos internacionais que definem o “alívio a pobreza” como estratégia das reformas em ação fazendo um chamado à formação da “consciência cívica” nos sujeitos. Neves (2010) assinala que Putnam legitima a nova pedagogia da hegemonia pelo menos em três aspectos:

primeiramente, a defesa teórica da noção da sociedade civil como espaço de colaboração social materializa-se como referência para iniciativas que procuram estabelecer obstáculos, ou efetivos impedimentos, à elevação do nível de consciência política coletiva da classe trabalhadora, mantendo-a como classe dominada. Vale destacar que a manutenção da classe trabalhadora no nível mais elementar da consciência política impede que as iniciativas de resistência sejam articuladas e convertidas em referências concretas de mobilização de definição de projeto contra hegemônico. Em segundo lugar, a ênfase na cultura cívica dada por Putnam dissemina a ideia de que é viável um novo contrato social capaz de expressar a pluralidade de interesses presentes nas formações sociais complexas. Acentua-se que os aspectos morais que constituem a base do novo contrato social têm como ponto de partida e de chegada a concepção burguesa de mundo. Em terceiro lugar, a afirmação da necessidade do fortalecimento da cultura cívica para o desenvolvimento econômico, produzindo, em última instância, a percepção de que seria possível humanizar o capitalismo. A ideia central é que o imperialismo não mais existe e que o progresso seria decorrente da autodeterminação dos povos (NEVES, 2010, p. 141).

As teses formuladas por Joseph Stiglitz, assim como as dos intelectuais acima citados, pregam o fim das ideologias, um Estado necessário à lógica do capital, uma sociedade civil ativa e propõem uma política reformista-restauradora como solução para os problemas da sociedade. Stiglitz é graduado em economia e tem em sua carreira o ensino em influentes centros de ensino e pesquisa situados nos EUA. Foi presidente do Conselho de Assessores Econômicos do governo Bill Clinton no período entre 1993 e 1997 além de economista-chefe e vice-presidente sênior do BM entre 1997 e 2000. Stiglitz considerava que a queda do Muro de Berlim extinguiu a ideologia socialista no seio social e que, portanto, “o caminho estaria pavimentado para a humanidade tratar de resolver os problemas da economia de mercado sem as antigas paixões que teriam cegado as pessoas envolvidas nas ultrapassadas batalhas ideológicas entre socialistas e capitalistas” (CASTELO, 2013, p. 315). Suas contribuições teóricas advogam por uma política reformista-restauradora que convergiria numa terceira via de atuação: o Estado não seria nem mínimo, nem máximo, sobretudo suficiente.

Crítico das políticas aplicadas à “globalização”, Stiglitz constatou em suas análises que a “globalização” poderia ser benéfica se fossem aplicadas políticas adequadas assim como as desenvolvidas nos países do Leste Asiático. Ele interpretou a “globalização” como um fenômeno neutro e defendeu a política de transferência de recursos financeiros, conhecimento, tecnologia e serviços de assessoria para a execução de reformas, dos países do Norte para os “países em desenvolvimento”. O problema da “globalização” seria a gestão, para Stiglitz, que não foi operada de modo justo pelos países de industrialização avançada já que “não procuraram criar um conjunto justo de regras [...] que promovesse o bem-estar dos habitantes dos países mais pobres do mundo” (STIGLITZ *apud in* CASTELO, 2013, p. 316). As críticas acrílicas de Stiglitz giram em torno do:

excesso de condicionalidades para a concessão de empréstimos às nações pobres, que são efetivados somente após assinatura de carta de intenção do país requerente, o sequenciamento errado da implementação das reformas pactuadas nos acordos assinados com o FMI e o Banco Mundial e a falta de transparência nas ações e eleições dos presidentes das irmãs gêmeas de Breton Woods. (CASTELO, 2013, p. 319).

Stiglitz propõe, nesse contexto, uma nova agenda para o desenvolvimento claramente influenciada pelos protestos antiglobalização na década de 1990. O temor

diante do levante das classes populares levou o teórico a propor ações que pudessem oferecer uma face mais humanizada à “globalização”. Para a nova agenda do desenvolvimento o mais importante era a “manutenção de um equilíbrio entre governo e mercado nas ações políticas e econômicas” (CASTELO, 2013, p.321) onde o governo seria o responsável por sanar as falhas de mercado – poluição ambiental, desemprego, pobreza, desigualdades sociais – sempre reconhecendo seus limites de atuação em relação à superioridade do mercado. As teses de Stiglitz advogavam que essa articulação entre Estado e mercado deveria agregar a participação da sociedade civil para o desenvolvimento de maior legitimidade às ações conjuntas. Além da sociedade civil atuar como fiscal das falhas governamentais contribuindo para os preceitos sociais-liberais que advogam por uma democracia participativa e uma sociedade civil ativa.

Adam Schaff formado em direito e economia, foi professor da Universidade de Varsóvia e presidente do Conselho de Administração do Centro Europeu de Investigação Comparada em Ciências Sociais ligado a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Suas ideias sobre a estrutura social giravam em torno da “sociedade da informática”. Para ele, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual não existia mais já que a “sociedade da informática” criou o homem universal por meio do uso das inovações tecnológicas. Dessa forma, pregava o fim do trabalho assalariado, da classe trabalhadora e da classe capitalista uma vez que a “sociedade da informática” seria formada de cientistas, administradores, engenheiros e técnicos. E para que isso fosse possível, a educação ao longo da vida seria a alternativa que daria fim ao desemprego estrutural.

A “globalização”, para esse intelectual, é a oportunidade para que a justiça seja promovida já que Schaff acreditava que os problemas sociais e econômicos enfrentados pelos países em situação de pobreza poderiam ser resolvidos pelo desenvolvimento tecnológico. A informação e a comunicação seriam capazes, para esse intelectual, de oportunizar que o conhecimento se movimente para além das fronteiras dos países de capitalismo central – onde se concentra a produção técnica e tecnológica - ressaltando a tendência “integradora” assumida pela “sociedade da informática”. Schaff desconsiderava, no entanto, que para o capitalismo a informação e a comunicação são “mercadorias, não

significando, necessária e linearmente, a possibilidade de solução para os problemas gerados pelas relações de poder e pelos processos de exploração” (NEVES, 2010, p. 121).

Boaventura de Sousa Santos possui doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos, é professor catedrático da Universidade de Coimbra e professor visitante nas Universidades de Wincosin-Madison, Estados Unidos, London School Economics, Inglaterra e Universidade de São Paulo (USP), no Brasil. Santos apresenta pós-modernidade como novo paradigma a ser assimilado pela sociedade. Santos (1994) coloca que a humanidade entrou num estágio pós-marxista onde “a solidez e a radicalidade do capitalismo ganhou ímpeto para desfazer o marxismo no ar” (SANTOS, 1994, p.28) e que as lutas de classe foram substituídas pela conciliação dos grupos sociais agora reunidos por identidades, sem necessariamente possuírem relações classistas. Para Santos (1994) o socialismo como solução para o fim do capitalismo, apresentado pela modernidade e suas teorias marxistas, não dão conta das transformações exigidas pelo novo mundo. Sua sugestão para que a sociedade possa se constituir num ideal de justiça de forma conciliatória seria uma sociedade pautada na utopia ecológica e democrática. Pilares essenciais do projeto político social-liberal que vislumbra no novo mundo uma liberdade “traduzida no novo individualismo; a fraternidade, por sua vez, materializa-se no processo de globalização e a igualdade é representada, simultaneamente, pela aceitação das diferenças culturais e pelo rechaço ao antagonismo de classes” (NEVES, 2010, p. 119).

Boaventura de Sousa Santos sugere a criação de formas alternativas à “globalização”, reconhecida, pelo autor, como responsável pela propagação do capitalismo pelo mundo. Sua proposta foi chamada de “globalização contra hegemônica” onde os diversos grupos sociais, organizados em diferentes instâncias, se articulariam de modo a traçar estratégias de ação frente ao avanço da “globalização”. A luta travada seria contra a exclusão social existente na sociedade capitalista e amplificada pela “globalização”. Nota-se, portanto, que embora o autor teça críticas ao capitalismo, as alternativas sugeridas encontram-se num modelo reformista, de adequação a sociedade tal como ela se encontra, travando lutas que promovam a inclusão social a este modelo inevitavelmente intransponível.

Santos, contribuiu para o fortalecimento do ideário de uma sociedade civil ativa quando postulou que a democratização da democracia deveria se afirmar como eixo central

das transformações exigidas pelo novo mundo. Um grupo de destaque dessa nova sociedade civil seria o “Terceiro Setor”. Santos explicou essa nova maneira de relacionamento entre a sociedade civil e a aparelhagem estatal como uma parte da articulação social necessária ao fortalecimento de expansão “das subjetividades, do comunitarismo e da organização autônoma dos interesses e do modo de vida” (SANTOS, 1994, p. 124). O autor entendeu a vinculação entre o Terceiro Setor e o projeto neoliberal. No entanto, mesmo criticando o “Terceiro Setor” salientou as potencialidades do mesmo, propondo uma separação entre Estado e Sociedade Civil tornando-os independentes do mercado onde “a sociedade civil parece estar por toda parte, a reemergir do jugo do Estado e atomizar-se em relação a ele, capacitando-se para o desempenho de funções que estavam confiadas ao Estado” (SANTOS, 1994, p. 123). A participação ativa da sociedade civil, mediada por “ONGs” e “OSCIPs”, financiadas pelo empresariado e pelo repasse de verbas públicas com o objetivo de desempenhar funções sociais, que deveriam ser cumpridas pelo Estado traz a tona a discussão da relação público-privado na configuração proposta pela nova ordem social pós-tradicional. Santos (1994) não entendeu a ligação da universidade à indústria, por exemplo, como algo negativo e caracterizou como ilustrativo da perda de hegemonia da universidade o fato do discurso “da ligação universidade-indústria propor a submissão da lógica da universidade à lógica da indústria, e não o contrário, como seria pensável em outro contexto” (SANTOS, 1994, p. 189). Para o autor, essa relação propõe uma redefinição das fronteiras entre o público e o privado no Brasil numa reestruturação do público oferecido às classes marginalizadas e excluídas, classe a qual deveria se destinar, segundo o intelectual, as ações do “Terceiro Setor”.

Santos trouxe algumas contribuições sobre a noção de Estado que, numa análise mais apurada, apresentam uma imbricação ao veiculado pelo social-liberalismo. A noção de crise é bem utilizada pelo autor, o que justificaria a emergência de uma nova formulação estatal chamada pelo autor de “Estado experimental” com vistas à contenção de tais crises. O Estado, para Santos, seria o coordenador democrático dos diferentes movimentos presentes no processo de participação ativa da sociedade civil e na definição das novas formas de atuação institucional do Estado. Neves (2010) explica que o Estado experimental, segundo o autor, se estabeleceria a partir de uma “configuração descentralizada, transparente, democrática, sendo fundamentalmente aberta e

comprometida com a valorização da chamada ‘cidadania ativa’” (NEVES, 2010, p. 146). Compreende a ideia de que o poder estatal deve ser legitimado junto a limites que estejam arrolados com a nova noção de cidadania ativa e para isso, a governabilidade precisa estar ressignificada de acordo com as emergências do novo mundo: entre a legitimação dos imperativos do mercado e sua não eliminação.

As ideias defendidas por esses intelectuais orgânicos do capital norteiam as concepções e orientam as práticas educativas de uma gama diversa de indivíduos e vem se materializando como alicerce para a construção de um novo senso comum difundido na contemporaneidade. Para Gramsci, o senso comum está em constante transformação sendo nutrido pelas elaborações científicas e filosóficas que permeiam o cotidiano impulsionando a sua reformulação. Os intelectuais tem profunda relação com a transformação do senso comum uma vez que a concepção orgânica que o vincula a classe social que ele representa é aparente na atividade que ele desempenha no seio da superestrutura a fim de tornar tal classe hegemônica. Gramsci os qualifica como “funcionários das superestruturas” que Portelli (1977) descreve, segundo Gramsci, como “células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em ‘concepção de mundo’ que impregnam todo o corpo social” (PORTELLI, 1977, p. 109).

Nesse contexto, as teorizações desses intelectuais a respeito do mundo contemporâneo embora no mundo acadêmico possam ser consideradas ideias individuais de caráter estritamente acadêmico, no plano do bloco histórico real se transformam em marcos referenciais na criação de uma identidade ideológica, de um determinado senso comum. O que para a materialização de uma nova pedagogia da hegemonia se desenvolve a partir de três movimentos que se conectam, são eles: a transformação das teorias produzidas por teóricos de renome nos fundamentos que dão base ao projeto político-ideológico hegemônico retirando de tais teorias os fundamentos capazes de ordenar a realidade; a aplicação dessas teorias na preparação dos novos intelectuais orgânicos que serão responsáveis por difundi-las organizando a política e a cultura; e por fim, confere um caráter mais simplista a mensagem ideológica implícita em tais teorias para que um novo senso comum possa ser produzido através dos intelectuais orgânicos difusores.

Entendemos que as ideias que expressam a concepção de um “novo mundo” pós-industrial vêm se configurando como base para o projeto de hegemonia do capital ao fornecerem teorias que dão legitimidade à ideologia dominante. Tais ideias têm contribuído para orientar os fundamentos do novo modelo de sociabilidade na contemporaneidade. O entendimento de que a formulação das teorias, a gênese do novo intelectual e a produção do senso comum são uma tarefa política que vem servindo de tripé para a “repolitização da política”, a difusão de um capitalismo de face “humanizada” e para disseminar a inevitabilidade de outro tipo de sociedade pautada em princípios antagônicos ao capital.

Elementos da teoria liberal perpassam os pressupostos defendidos pelo social-liberalismo, sobretudo no que tange a concepção de Estado. As duas teorias entendem o Estado como uma espécie de “ser” que não sofre influências políticas, que está fora das relações como um observador que rege com imparcialidade os interesses particulares de cada indivíduo da sociedade mediado por regras universais que são construídas naturalmente no decorrer das relações sociais. O social-liberalismo, sobretudo, amplia essa noção de Estado quando promove a instituição de uma sociedade civil ativa capaz de se organizar em sujeitos políticos coletivos colaborando com o Estado na obtenção do consenso e da coesão social. As reformas estatais se voltam para a defesa da parceria público-privada a fim de impulsionar a economia capitalista e a criação de um novo nexo psicofísico baseado nas subjetividades e na criação de novos sujeitos políticos coletivos a fim de repolitizar a política. Para esta última tarefa, os novos sujeitos políticos coletivos passam a “assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à ordem burguesa e disseminar valores caros a essa doutrina. É nessa direção que o Estado da “Terceira Via” assume sua função educativa” (NEVES, 2005, p.59). A “Terceira Via” afirma, nesse contexto, que “o governo deve manter uma papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos” (GIDDENS, 2001b, p.167).

Gramsci (1999) traz contribuições em relação à teoria do Estado, numa perspectiva marxista, que nos permite entender o esvaziamento do projeto político do social-liberalismo com o processo histórico em andamento. O conceito de Estado ampliado nos

permite entender que o Estado não é um sujeito que paira sobre as relações sociais, pelo contrário, é uma unidade dialética e orgânica onde consenso e coerção se alternam na manutenção da hegemonia de um determinado grupo social. A sociedade civil, nesse contexto, é entendida como uma instância da superestrutura que possui relativa autonomia frente a aparelhagem estatal que, no Estado ampliado encontra-se na disputa pela hegemonia cultural e política a partir da organização de sujeitos políticos coletivos reunidos em aparelhos privados de hegemonia. Dessa forma, como um projeto político mundial, o social-liberalismo propõe um conjunto de interpretações comprometidas com a reestruturação do projeto burguês de sociedade ao formular e difundir conceitos tanto intelectuais quanto morais voltados para o desenvolvimento da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo procuramos desvelar os fundamentos teóricos que embasam o projeto político burguês em curso no mundo evidenciando as teses produzidas pelos intelectuais orgânicos da burguesia que proporcionam elementos teóricos de referência para as práticas pedagógicas da classe dominante em busca da consolidação da sua hegemonia. Tratamos da ideologia social-liberal como caminho encontrado pela burguesia para o aprofundamento e fortalecimento da sua condição de dominante e dirigente. A tentativa de apresentação do social-liberalismo como um projeto político alternativo ao projeto político liberal e socialista não se sustenta ao analisarmos o que na essência (MARX, 2013) se configura esse projeto. Ao identificarmos as proposições teóricas por detrás das teses sociais-liberais, compreendemos a imensa proximidade com demandas típicas do pensamento liberal encorajadas de um cunho progressista.

A ofensiva social-liberal passou a defender pautas históricas da luta da esquerda ressignificando-as de acordo com os preceitos liberais. As desigualdades sociais são entendidas como “diferenças” e, portanto, o debate desenvolvido pelos intelectuais da burguesia passa a girar em torno da conformação ao diverso e não da eliminação das desigualdades desenvolvidas pelas contradições inerentes ao sistema capitalista. Os aparelhos privados de hegemonia burgueses passam a difundir a ideia do fim da polarização entre esquerda e direita e do combate às desigualdades sem a intenção de

superá-las. Defende-se um capitalismo de face humanizada e se constroem estratégias políticas focalizadas no “alívio a pobreza”. Uma rede diversificada de aparelhos privados de hegemonia foi responsável pela formulação e difusão do ideário social-liberal, Castelo (2013) destaca “as agências multilaterais de desenvolvimento, organizações não governamentais, fundações filantrópicas laicas e religiosas, mídias impressas e televisivas, intelectuais tradicionais e orgânicos da direita, bem como egressos da esquerda e business men” (CASTELO, 2013, p.256).

Conceitos e palavras de ordem que antes estavam restritos ao movimento dos trabalhadores são apropriados e ressignificados pela ordem burguesa de modo a difundir uma suposta consciência da burguesia no tocante às “questões sociais” promovendo uma confusão conceitual que impulsiona a disputa pela hegemonia dos seus projetos políticos. Santos (2012) levanta a discussão de como esses documentos se esforçam no intuito de transformar as demandas populares a partir de afastamentos semânticos de conceitos defendidos pelas pautas progressistas como qualidade, cidadania, solidariedade, comunidade, contexto, participação, autonomia e outros. Deslocam o sentido quando:

enunciam qualidade, referem-se à produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já cidadania assume conotação de adesismo; solidariedade, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; comunidade significa empresariado; contexto é sinônimo de mercado; participação, intervenção ou privatização e autonomia, pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder público. Há um caso interessante de substituição, não de deslocamento: o termo equidade é característico desse conjunto lexical, operando o silêncio do termo igualdade que é banido da discussão educacional (SANTOS, 2012, p.12).

Sob a hegemonia burguesa, os intelectuais orgânicos elaboram, sistematizam e difundem ideais e práticas da classe dominante e dirigente. A nova pedagogia da hegemonia se propõe a limitar o nível de consciência política coletiva das organizações coletivas da classe trabalhadora estimulando a pequena política em detrimento da grande política a fim de que seja ampliada a adesão ao projeto burguês. O presente artigo pretendeu identificar os intelectuais que participam desse processo de redefinição das novas estratégias da pedagogia da hegemonia que, a partir das relações de novo tipo entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil, acabam por consolidar, aprofundar e expandir o projeto burguês mundial.

REFERÊNCIAS

- BIANCHI, Alvaro; BRAGA, Ruy. Capitalismo patrimonial nos trópicos? Terceira Via e Governo Lula. *Universidade e Sociedade*. Brasília, nº 31, 2003, p. 205-216.
- CASTELO, Rodrigo. *O Social liberalismo: auge da crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- DRUCKER, Peter. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001a.
- _____. *A Terceira Via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001b.
- _____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Caderno do Cárcere v. 5*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- _____. *Caderno do Cárcere v. 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- _____. *Caderno do Cárcere v 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. Intelectual Orgânico. In: COUTINHO, Carlos Nelson. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: Livro II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. *Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois*. NIEP
- MARX [online]. <http://www.niepmarx.blog.br/MM2018/anteriores/anais2013.htm>. Acesso em: 10/02/2017.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.
- _____. (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PUTNAM, Robert D. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- RODRIK, Dani. Depois do neoliberalismo, o quê? In: CASTRO, Ana Celia (Org.). *Desenvolvimento em debate: novos rumos do desenvolvimento no mundo, v.1*. Rio de Janeiro: Mauad: BNDES, 2002.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: EDUNIP: Brasiliense, 1995.
- STIGLITZ, Joseph. *Globalização: como dar certo*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- TOURAINE, Alain. *O pós-socialismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS EM BLOCO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI

Zuleide S. Silveira¹

Resumo

Atento à relação entre ideias, dominação, transformação econômica e processo civilizatório do capital, Antonio Gramsci, provavelmente, tenha sido o primeiro marxista a capturar a natureza do poder político-econômico em nível supranacional. Ao analisar a organização de Estados em blocos, que à época se manifestava na Liga das Nações, dentre outros pactos que viam sendo realizados entre países, Gramsci apreendeu que a constituição de blocos político-econômicos, bem como acordos, tratados e pactos deles originados, tem implicações na organização político-econômica, cultural no Estado Ampliado (sociedade política e sociedade civil). Para Gramsci, os blocos político-econômicos (regionais, birregionais e internacionais), por ele denominados de “grande Estado burguês supranacional”, são na realidade relações entre imperialismo e dependência que, sob mediações de intelectuais cosmopolitas de caráter conservador, buscam viabilizar as trocas com vista a organização do mercado mundial e da divisão internacional do trabalho, no que inclui a integração e regionalização da política ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e o amplo leque de oferta formativa. O argumento central deste trabalho é o de que intelectuais reunidos no Estado Supranacional tomam decisões de forma autoritária e à revelia do debate público, redefinindo, assim, as lutas de classes internas à cada Estado Ampliado. Daí, a necessária análise dialética entre Estado Ampliado (sociedade civil, sociedade política) e Estado Supranacional (organismos supranacionais), de modo o pesquisador capturar o real movimento da contrarreforma educativa que, subordinada à política de CT&I, responde de modo mediato à dinâmica da internacionalização da economia, e respectiva internacionalização da tecnologia, segundo a posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho.

Palavras-chave: Estado Supranacional; Estado Ampliado; Intelectuais e educação

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS EN BLOQUE, LUCHA DE CLASES Y EDUCACIÓN: la actualidad del pensamiento de Antonio Gramsci

Resumen

En cuanto a la relación entre ideas, dominación, transformación económica y proceso civilizatorio del capital, Antonio Gramsci, probablemente, haya sido el primer marxista a capturar la naturaleza del poder político-económico a nivel supranacional. Al analizar la organización de Estados en bloques, que en la época se manifestaba en la Liga de las Naciones, entre otros pactos que veían siendo realizados entre países, Gramsci apprehendió que la constitución de bloques político-económicos, así como acuerdos, tratados y pactos de ellos originados, tiene implicaciones en la organización político-económica, cultural en los Estados Ampliado (sociedad política y sociedad civil). Para Gramsci, los bloques político-económicos (regionales, birregionales e internacionales), por él denominados "gran Estado burgués supranacional", son en realidad relaciones entre imperialismo y dependencia que, bajo mediaciones de intelectuales cosmopolitas de carácter conservador, buscan viabilizar los intercambios con vistas a la organización del mercado mundial y de la división internacional del trabajo, en lo que incluye la integración y regionalización de la política de ciencia, tecnología e innovación (CT & I) y el amplio abanico de oferta formativa. El argumento central de este trabajo es que los intelectuales reunidos en el Estado Supranacional toman decisiones de forma autoritaria y en ausencia del debate público, redefiniendo así las luchas de clases internas a cada Estado Ampliado. De ahí, el necesario análisis dialéctico entre Estado Ampliado (Estado civil, sociedad política), Estado supranacional (organismos supranacionales), de modo que

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu da Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail:* zuleidesilveira@gmail.com

el investigador captura el real movimiento de la contrarreforma educativa que, subordinada a la política de CT & I, responde de modo mediato a la dinámica de la internacionalización de la economía, y su internacionalización de la tecnología, según la posición que ocupa el país en la división internacional del trabajo.

Palabras clave: Estado supranacional; Estado ampliado; Intelectuales y educación

INTRODUÇÃO

No capitalismo contemporâneo², o percurso teórico-metodológico da área das ciências sociais e humanas tem sido marcado por categorias analíticas que buscam apreender a retomada de acumulação do capital na sua relação com a classe trabalhadora, particularmente no que diz respeito aos direitos sociais subjetivos.

Embora carregadas de historicidade, categorias como, internacionalização, regionalização, inter-regional, birregional, organismo supranacional, entre outras que delas se originam, parecem fazer parte da “nova vulgata planetária”³. Entretanto, elas designam bem mais do que uma palavra oca e abstrata.

Porquanto, se nelas buscarmos a essência operacional e tendencial do capital⁴, em meio as contradições e as mediações das quais fazem parte, será possível capturar o movimento de intelectuais (singulares e coletivos, cosmopolitas e orgânicos), em seus diferentes níveis de atuação (municipal, estadual, federal, internacional e supranacional) em torno das políticas mais amplas da sociedade, mas também das reformas e contrarreformas⁵ manifestadas no seio da sociedade brasileira e, se for de interesse, de outras tantas subsumidas ao capital.

² O capitalismo contemporâneo se desenvolve a partir da crise estrutural dos anos 1970 que porta caráter rastejante e universal (MÉSZÁROS, 2006), cujos desdobramentos são visíveis na temporalidade neoliberal em curso.

³ A nova vulgata traz em seu bojo as noções de Estado mínimo, globalização, empregabilidade, competências, sociedade pós-industrial ou pós-fordista, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva, qualidade total, bioengenharia, multiculturalismo, micropoder, etc., cuja finalidade é justificar reformas no aparelho de Estado e na relação capital, trabalho e educação.

Para Bourdieu e Wacquant (2001), “os efeitos da nova vulgata são tão poderosos e perniciosos que ela é veiculada não apenas pelos partidários do neoliberalismo, mas por produtores culturais e militantes de esquerda que, em sua maioria, ainda se consideram progressistas”.

⁴ Segundo Karl Marx, ao longo de sua obra, o capital é, antes de tudo, uma relação social.

⁵ Desde 2008-2011, quando da produção da tese doutoral, esta autora vem empregando a categoria contrarreforma com o objetivo evidenciar o caráter contrarreformista das políticas neoliberais, particularmente aquelas aplicadas no campo da educação. Ao mesmo tempo em que se apropria da análise de Coutinho (2007), aponta, com Gramsci (2002), que o fenômeno da contrarreforma pode se manifestar em outras temporalidades que não a da Reforma Protestante. Tendo como traço marcante a “combinação entre o velho e o novo” com preponderância do velho sobre o novo, o processo de contrarreforma, embora apresentado como “reforma” (uma forma progressista de renovação), possui caráter conservador na medida em que seu movimento é altamente regressivo, chegando a retirar das classes subalternas algumas conquistas conseguidas por mediação de mudanças reformistas.

Como as três dimensões fundamentais do capital — produção, consumo e circulação/distribuição/realização — tendem a se fortalecer e a se ampliar por meio da internacionalização da economia/tecnologia/do trabalho, operando nas contradições entre imperialismo e dependência⁶, empresários, tecnocratas, e homens de mulheres de negócio, chefes de estado, entre outros intelectuais orgânicos do capital, passam a requerer estabilidade e previsibilidade institucional, econômica e societária, o que implica na formulação e métodos da ação governamental no âmbito do sistema político-administrativo nacional (DREIFUSS, 1986, 2004; MÉSZÁROS, 2003).

Ao se expandir, o capital engendra uma interdependência geopolítico-econômica e sociocultural, estabelecendo determinado modo e relação de poder entre grande política e pequena política. Isto quer dizer que, organiza, administra e regula a economia em nível internacional, por mediação de organismos supranacionais onde são estabelecidas políticas e tomadas decisões que se fazem à revelia do debate público ao mesmo tempo em que acirram as lutas de classes.

Os conceitos de pequena política e grande/alta política guardam coerência com os "princípios de metodologia histórica", trazendo em seu bojo as noções de estrutura e conjuntura. Para Gramsci, "no estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjunturais (ocasionais, imediatos, quase acidentais).

Os fenômenos conjunturais dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico. Eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, levada a cabo pelos pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Já os orgânicos [estruturais] dão lugar à crítica histórico-social, envolvendo grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente" (GRAMSCI, 2007, p. 36-37; 1981, p. 343-344).

⁶ Toma-se por base, aqui, a Teoria marxista da dependência que aceita a possibilidade do desenvolvimento capitalista na periferia, enfatizando, porém, a forma dependente, associada e subalterna que o empresariado local/brasileiro adota em relação ao capitalismo central. Ancorada em conceitos como modo de produção, divisão internacional do trabalho, superexploração do trabalho, mercado mundial, lucro, acumulação de capital, monopólio e concorrência, imperialismo e subimperialismo, atraso e subdesenvolvimento, a teoria marxista da dependência contribui para o entendimento de questões como: a expansão do capital em escala global, os processos de integração e regionalização, a extensão da lei do valor e da superexploração do trabalho como mecanismos de compensação das desigualdades que acarretam a superprodução e superacumulação do capital no contexto de organização flexível do trabalho.

Nesta perspectiva, a pequena política não é algo menor, mas sim aquela que trata de questões parciais, conjunturais e cotidianas da vida nacional, das disputas entre frações políticas na arena do Estado Ampliado; enquanto a grande política, denominada também de alta política, diz respeito à fundação ou à reorganização do Estado supranacional em torno da luta, seja pela destruição, seja pela defesa ou pela conservação da estrutura econômico-social organizada em nível internacional (GRAMSCI, 2007, p. 21-22).

Neste quadro, urge a necessária análise dialética entre Estado Ampliado (sociedade civil, sociedade política) e Estado Supranacional (organismos supranacionais), de modo o pesquisador capturar o real movimento de reforma e de contrarreforma da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, que cada vez mais são subsumidas ao capital, por mediação de sua articulação e formulação subordinada à política de ciência, tecnologia e inovação que, por sua vez, responde imediata e mediatamente ao processo de internacionalização da economia/tecnologia/do trabalho. Somente, assim, será possível desvelar o modo concreto do movimento da “internacional capitalista” e, ao mesmo tempo, contribuir, participando ativamente, da formação internacionalizada da classe trabalhadora.

A TESE DE ANTONIO GRAMSCI SOBRE O ESTADO SUPRANACIONAL

Ao analisar a organização da Liga das Nações, dentre outros pactos que viam sendo realizados entre países em torno da geopolítica, Gramsci (1976; 2007) apreendeu que a organização de Estado em blocos, bem como a criação de organismos especializados e, seus correlatos, acordos, tratados e pactos, tem implicações na organização político-econômica e sociocultural no interior do Estado Ampliado (sociedade política e sociedade civil). A atenção de Gramsci para os blocos político-econômicos regionais, que hoje se manifestam no Mercosul e na União Europeia, merece destaque.

Os acordos políticos regionais poderiam tornar-se acordos econômicos regionais, em virtude dos quais a importação e a exportação “negociadas” não se verificariam mais apenas entre dois Estados, mas entre um grupo de Estados, eliminando muitos inconvenientes claríssimos e não desprezíveis [...]. Esta tendência política poderia ser a forma moderna de Zollverein, que levou ao Império germânico federal, ou das tentativas de liga alfandegária entre os Estados italianos antes de 1848, e, avançando mais, do mercantilismo do século XVII. E poderia tornar-se a etapa intermediária da “Pan-Europa” de Briand, na medida em que ela corresponde a uma exigência das economias nacionais sem perderem o caráter nacional. (GRAMSCI, 2007, p. 179).

Este modo de o capital organizar-se foi denominado pelo marxista sardo de “grande Estado burguês supranacional”⁷.

A tese de Gramsci sobre o desenvolvimento do processo de internacionalização da economia, que tem por base a constituição de organismos supranacionais e de blocos de Estados, parte de algumas questões, quais sejam,

é ainda possível, no mundo moderno, a hegemonia cultural de uma nação sobre as outras? Ou o mundo já está de tal modo unificado na sua estrutura econômico-social que um país, mesmo podendo ter “cronologicamente” a iniciativa de uma inovação, não pode, porém, conservar o monopólio político dela e, portanto, servir-se desse tal monopólio como base de hegemonia? Então, que significado pode ter hoje o nacionalismo? Não será ele possível apenas como ‘imperialismo’ econômico-financeiro, e não mais como ‘primado’ civil ou hegemonia político-intelectual? (GRAMSCI, 2007, p. 75-76).

A sua hipótese é a de que estava em curso a organização do mercado mundial sob nova forma de convivência internacional no sentido de adequar-se melhor às necessidades da produção e das trocas. Observa que, do ponto de vista das burguesias locais, tratava-se de conseguir a inserção na economia em nível mundial, mantendo o superávit na balança comercial. Além deste aspecto, aponta para o posicionamento de intelectuais, particularmente os políticos, que sustentavam a necessidade de uma união europeia. “Se em x anos esta união se realizar, a palavra ‘nacionalismo’ terá o mesmo valor arqueológico de ‘municipalismo’” (GRAMSCI, 2002, p. 249).

Gramsci rompe com a perspectiva geopolítica do centralismo do Estado nacional, voltando-se para a perspectiva da cooperação e integração econômica que, sob a ideologia pacifista, evitaria o confronto militar. Diferentemente da ideologia neoliberal do fim das fronteiras e do próprio Estado nacional, o Estado Ampliado guarda autonomia relativa em relação à força geopolítico-econômica do Estado Supranacional. Mantém soberania independente em torno de um território, organiza o mercado interno e a força espiritual da nação, com suas leis internas reconhecidas por outros Estados-Nações.

Portanto, Gramsci (1976) trata de uma especificidade de poder que reúne uma elite intelectual de função dirigente⁸, de modo a garantir o pleno desenvolvimento do capitalismo

⁷ A análise de Dias (2000) sobre a construção do conceito de hegemonia, em Gramsci, corrobora as afirmações desta autora na seção em tela.

⁸ Se a Liga das Nações (1919-1942), precursora da ONU, reunia à época chefes de Estado, os atuais organismos supranacionais sustentam seu poder privado com ministros e secretários de Estado, empresários, engenheiros, executivos, analistas e cientistas e intelectuais da educação, entre outros tecnicistas.

por mediação da unidade das burguesias locais em torno do que as irmana: o interesse político-econômico: a circulação de capitais, mercadorias, tecnologias, trabalhadores, pesquisadores docentes e discentes, bem como a manutenção da divisão internacional.

É a tentativa para adequar a política internacional às necessidades das trocas internacionais. Representa, para os Estados singulares a garantia de segurança e de liberdade que corresponde, no interior de cada Estado, ao *habeas corpus* para a liberdade e a segurança individual dos cidadãos. É o **grande estado burguês supranacional** que dissolveu as barreiras alfandegárias, que ampliou os mercados, que ampliou o respirar da livre concorrência e permite às grandes empresas, as grandes concentrações capitalistas internacionais (GRAMSCI, 1976, p. 187-189. Negritos meus).

A Liga das Nações, precursora da ONU, já expressava uma organização geopolítica de relações imperialistas que não só redefine, ontem e hoje, as lutas de classes, tendo como mediação central o trabalho de intelectuais cosmopolitas de caráter conservador. Eles se distinguem

dentre as pessoas mais ativas, enérgicas, empreendedoras e disciplinadas [que] vão para o exterior, assimilam a cultura e as experiências históricas dos países mais desenvolvidos do ocidente, sem como isso perder as características mais essenciais da própria nacionalidade, isto é, sem romper as ligações sentimentais e históricas com o próprio povo (...) retornam ao país [de origem], obrigando o povo a um despertar forçado, a uma marcha acelerada para frente, queimando etapas (GRAMSCI, 2001b, p. 27).

Tais atividades os faz aparentar e apresentarem-se como um grupo social independente e autônomo em relação ao grupo dominante no poder. No entanto, o papel político-ideológico que cumprem, junto ao intelectual orgânico, é de fundamental importância tanto para a conservação da estrutura da sociedade capitalista, quanto para a sua transformação.

Esta elaboração teórico-prática requer entendermos a diferença entre intelectuais cosmopolitas e intelectuais orgânicos e ao mesmo tempo sua complementaridade, bem como as relações que estabelecem entre produção e reprodução da vida ampliada e as medições, das quais fazem parte, entre o local, o nacional, o regional e o supranacional.

Entre outros tantos, podemos citar três exemplos emblemáticos de intelectuais cosmopolitas brasileiros que, ao transitar entre Estado Ampliado e Estado Supranacional, fazem valer os interesses do capital na contrarreforma da educação. Um deles é Paulo Renato Souza, Ministro de Educação nos mandatos FHC (1995-2002), que participou junto a outros ministros de educação, no âmbito do Setor Educativo do Mercosul, da decisão de criar as agências nacionais de avaliação e, seus respectivos, mecanismos de avaliação nos Estados

Partes do Mercosul. Tal decisão, se manifestou na arena do Estado (sociedade política) e apesar da movimentação contrária, na sociedade civil, levada a cabo por profissionais da educação e de seus sindicatos, não há como negar que, há quase vinte e cinco anos, os instrumentos de avaliação fazem para da realidade da educação brasileira. Corrobora, nesta análise, a afirmação de Maria Helena de Castro Guimarães, à época, presidente do INEP e intelectual orgânica do capital:

O Brasil entrou neste esforço a partir de 1995, de implantação de sistemas nacionais de avaliação e de indicadores educacionais, criando um eficiente sistema de informações que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, da educação infantil à pós-graduação, numa clara diretriz de governo sobre a importância estratégica de se criar mecanismos de avaliação para o monitoramento dos sistemas de ensino [...], cooperação internacional, com os objetivos de adquirir conhecimento, compartilhar experiências e expor o Brasil a comparações com outros países (CASTRO, 2000).

O segundo é Cristóvão Buarque, político eloquente, cujo discurso aparenta ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora. No entanto, é orgânico da burguesia, na medida em que participou de organismos como, o Banco Interamericano, o Banco Mundial e a UNESCO. Não sem razão, no discurso de posse do cargo de Ministro de Educação⁹, no governo Lula da Silva (2002-2010), saudou seus colegas assessores do Banco Mundial, prometendo levar a cabo a contrarreforma da educação superior. Contraditório, pelo menos em seu discurso, Cristóvão Buarque, candidato à Presidência da República, no ano de 2006, apresentou-se como intelectual orgânico da classe trabalhadora, tendo como proposta revolucionar a educação.

Outro refere-se à Cláudia Costin. Não menos coerente em sua trajetória, depois de ter assumido o Ministério da Administração e Reforma do Estado no governo FHC, assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009-2014), período marcado por uma greve dos profissionais da educação, e, logo em seguida, passou ao cargo de Diretora Sênior para a Educação do Banco Mundial (2014-2016), acumulando, assim, legitimidade para estabelecer uma relação entre sociedade civil brasileira (por mediações da Fundação Victor Civita e do Movimento Todos pela Educação) e a supranacionalidade do Banco Mundial.

⁹ Cristóvão Buarque teve rápida passagem no Ministério de Educação, permanecendo no cargo entre os anos 2003 e 2004.

Por esta razão, Gramsci não perde de vista a capacidade que a burguesia (e respectivos intelectuais orgânico e cosmopolita) possui de estabelecer e preservar sua liderança ético-político-pedagógica e moral mais para dirigir do que para obrigar. Esta capacidade, denominada de hegemonia, ultrapassa as fronteiras de um de Estado-Nação, envolvendo relações mais complexas em níveis local, nacional, regional, internacional e supranacional.

Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica e se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2001a, p. 399).

Assim, os organismos supranacionais, ao reunir uma elite intelectual de função dirigente, funcionando como mecanismo de interpenetração e desdobramento dos conteúdos políticos, econômicos e culturais do imperialismo, assumem papel decisivo nas orientações de ordem política e na assistência técnica, pedagógica, metodológica e financeira no que diz respeito à formulação de políticas públicas de educação e de ciência, tecnologia e inovação.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O EMPREGO DA CATEGORIA ORGANISMO SUPRANACIONAL

No campo da educação brasileira, poucas são as investigações que recorrem à expressão *organismo supranacional* como uma noção, e tampouco como categoria de análise, por três razões principais. A **primeira** refere-se ao ponto do mirante no qual pesquisador se situa, ao buscar capturar a totalidade social da relação Estado, trabalho, educação e desenvolvimento. De modo geral perde-se de vista as ações e os esforços do Estado brasileiro (sociedade política e sociedade civil) em manter a supremacia na América Latina, particularmente na região sul-americana, mas também o papel subimperialista que assume em relação a países de maior dependência econômica, como africanos, asiáticos e os próprios latino-americanos. Também desconsidera-se os processos de regionalização e integração dos blocos político-econômicos do Mercado Comum Sul (Mercosul), da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL) e da União Europeia e as relações que estabelecem entre si, bem como os debates travados, internamente, em torno de temas como, educação para o desenvolvimento, produção e transferência de ciência e tecnologia, internacionalização do conhecimento, cultura, diversidade cultural e formação de uma

sociedade coesa e pacífica, código florestal e macrozoneamento ecológico-econômico, integração da infraestrutura entre países da mesma região¹⁰, agropecuária e normas agroalimentares, produção industrial e internacionalização dos serviços, além daqueles de ordem estritamente econômica.

Via de regra, as análises, com base na crítica à economia política, consideram a relação imperialismo, dependência e Estado Ampliado; incorporam elementos importantes das mediações dos organismos especializados em torno da geopolítica, da regulação da economia e do trabalho, de assuntos em educação, cultura e saúde (BM, BID, FEM, FMI, OCDE, OIT, ONU, entre outros de atuação em nível regional como CEPAL e OREALC e TROIKA)¹¹. Contudo, algumas delas não conseguem capturar o movimento real das políticas públicas, no âmbito do Estado Ampliado, devido a ideia de centralismo do Estado nacional, quando não, autônomo. Para outras, a análise da relação Estado Ampliado e Estado Supranacional viria desconsiderar a luta de classes interna ao Estado Ampliado.

A **segunda** relaciona-se à visão opaca de que, organismos criados ao final da Segunda Grande Guerra com a finalidade de garantir o pleno desenvolvimento capitalista e regular o processo de internacionalização da economia/da tecnologia/do trabalho, seriam organismos que estabelecem relações inter-nacionais como algo que não passasse de uma relação bilateral. Em alguns casos, recorre-se à expressão organismos multilaterais, desconsiderando, por completo, que o termo multi-lateral tem como acepção um sistema de segmentos equipolentes situados em um mesmo plano.

Considerando a acepção do termo, o multilateralismo geopolítico poderia ser concebido como uma relação de liberdade de acordos, de comércio, de fluxo de capital, de fluxo de pacotes tecnológicos, em uma proporção tal que, a relações entre países, organismos especializados e burguesias locais seriam equipolentes ou teriam a mesma força e poder políticos capazes de manter o equilíbrio do campo de forças. O que não é possível!

¹⁰ Refiro-me à IIRSA – Iniciativa para Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana., que estabelece uma integração física entre territórios dos Estados-Partes do Mercosul, via ferrovias, hidrovias, rodovias, construção de hidrelétricas, portos, e setores da comunicação e informação, tendo como matriz o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

¹¹ As siglas significam, respectivamente, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fórum Econômico Mundial (mais conhecido como Fórum de Davos devido às reuniões anuais realizarem-se em Davos, na Suíça), Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização Internacional do Trabalho, Organização das Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Educacional, Científico e Cultural, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, TROIKA - trio formado entre Banco Central Europeu, Comissão Europeia e Fundo Monetário Internacional.

Como é sabido as relações nas quais se inserem os referidos organismos (BM, BID, FEM, FMI, OCDE, OIT, ONU, CEPAL, OREALC e TROIKA), criados pela necessidade sistêmica de o capital controlar e regular o trabalho e a educação, são relações imperialistas, cujas burguesias locais se associam de modo subordinado e dependente aos países de capitalismo central. Afinal, o modo de organizar o movimento de internacionalização da economia/tecnologia/do trabalho “coloca frente a frente Estados hegemônicos, que não cedem um palmo de sua posição e de sua função mundial” (GRAMSCI, 2007, p. 179-180).

Neste sentido, o emprego das expressões “organismo internacional” e “organismo multilateral” pode acarretar a perda de coerência interna à própria análise, bem como trazer implicações político-teórico-práticas no campo tenso das disputas entre Estado, trabalho, educação e desenvolvimento, na medida em que elas surgem como objetificação abstrata.

A **terceira** posição afirma que, a categoria organismo supranacional não possui historicidade.

Ora, como nosso objeto de estudo se situa na sociedade capitalista, ele é dado tanto na realidade concreta quanto no cérebro do investigador e, neste sentido, as categorias, que dele emergem, exprimem formas e condições de existência determinadas. Em muitos casos, elas se apresentam como aspectos particulares da sociedade. Por conseguinte, *a existência desta sociedade não tem início no ponto de vista científico, mas tão somente a partir do momento em que ela está em questão como tal* (MARX, 2003, p. 255. Itálicos do autor).

Visto que a totalidade social só se realiza, processual e ontologicamente, em complexos concretos e dinâmicos que a constituem, uma determinada categoria se tomada em si, de fato, não possui historicidade própria. Mas, na medida em que se constitui em uma totalidade parcial ou um complexo semovente, segundo leis próprias, tal categoria – organismo supranacional – impõe-se histórica.

As relações das categorias umas com as outras, suas funções no processo global, não só estão sujeitas a uma mudança histórica, mas que esta também é constituída de tal forma que só num estágio mais avançado lhes designa o lugar apropriado na totalidade do processo e que elas só podem adquirir mediante a constituição que lhes é apropriada (LUKÁCS, 2013, p. 361).

De fato! A supranacionalidade existiu na Roma Antiga, na passagem da República ao Império, quando se excluía a hegemonia da Itália e a transferia para a capital sob o poder de uma “classe imperial supranacional” (GRAMSCI, 2002, p. 13), mas será, somente, na sociedade capitalista do início do século XX, com a criação da Liga das Nações,

que a categoria organismo supranacional passa a revelar o fenômeno na sua essência. Nesta perspectiva, podemos afirmar que, a categoria organismo supranacional possui historicidade.

A RELAÇÃO ORGANISMO SUPRANACIONAL E ESTADO AMPLIADO: O ESTADO (*STRICTO SENSU*) NÃO MORREU!

Se entendermos, com Gramsci (2007, p. 21-22), que: (i) a pequena política trata de questões conjunturais, parciais, cotidianas e das disputas entre classes e frações de classes na arena do Estado (sociedade política e sociedade civil); (ii) a grande política, denominada também de alta política, diz respeito à conservação da estrutura político-econômico-social e cultural da sociedade capitalista, em nível internacional, bem como à fundação ou à reorganização do Estado supranacional, seja para destruir, seja manter a ordem vigente; será possível perceber que a análise entre política supranacional e política nacional não se descarta do poder do Estado-Nação.

Ao contrário! Uma não se faz sem ou contar a outra. Se considerarmos que,

o conceito de hegemonia é aquele em que se reúnem as exigências de caráter nacional (...) uma classe internacional, que guia camadas sociais estritamente nacionais (intelectuais) e, muitas vezes, particularistas e municipalistas, deve se “nacionalizar” num certo sentido; porque antes de se formarem as condições de uma economia segundo um plano mundial, é necessário atravessar fases múltiplas em que as combinações regionais (de grupos de nações) podem ser variadas. Também não se deve jamais esquecer que o desenvolvimento histórico segue as leis da necessidade até que a iniciativa passe nitidamente às forças que visam à construção de pacífica e solidária divisão [internacional] do trabalho (GRAMSCI, 2007, p. 314).

O processo de organização e de permanente preservação de um organismo supranacional (“Estado burguês Supranacional”) requer, dos intelectuais cosmopolitas e intelectuais orgânicos do capital, um longo e contínuo processo de formação de capacidade para liderar ético-político-pedagógica e moralmente, bem como planejar as estratégias de obtenção do consenso em torno da doutrina de que não há outra alternativa de formação social a não ser a que está posta.

Pereira (2012) contribui para o entendimento desta relação entre grande política e pequena política, a que me refiro, pois que desvela a criação do Banco Mundial na Conferência de Bretton Woods, de 1944, em um espaço, portanto, de supranacionalidade,

cuja aprovação pelo Congresso do Estado norte-americano requereu enorme campanha do Presidente Franklin Roosevelt junto aos parlamentares, aos empresários, em nível nacional, de modo que o BM somente iniciou suas operações em junho de 1946.

O “Estado burguês supranacional” só se sustenta pelo Estado (sociedade política) que reúna condições de inserir-se e enfrentar a concorrência no mercado mundial, particularmente nesta fase de crise estrutural do capital, iniciada nos anos 1970, na qual sua administração vem mediada pelas políticas neoliberais.

A tarefa política do Estado encontra-se hoje, mais do que nunca, na criação de medidas necessárias à reprodução social. O que implica transformá-lo em gerenciador do fundo público, isto é, agente de financiamento simultâneo da acumulação do capital e de reprodução da força de trabalho: financiando a acumulação do capital com gastos públicos na produção através de subsídios para agricultura, indústria, comércio, ciência e tecnologia, bem como a reprodução da força de trabalho por meio de gastos sociais como educação, programas de saúde, previdência social, seguro-desemprego, vale-transporte, programas de geração e renda, de habitação, salário-família¹², etc. (OLIVEIRA, 1988, p. 21-22; 2003, p. 39-40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A especificidade de inserção do capitalismo brasileiro no mercado mundial, em sua nova fase, é elucidativa. Ela revela não apenas o papel subimperialista do Estado brasileiro nas relações internacionais, mas também seu movimento de “cooperação antagônica” (MARINI, 1997; 2000; 2012). De um lado, o empresariado brasileiro demonstra sua consciente dependência e subordinação à integração imperialista, mantendo a dependência do padrão tecnológico controlado pelo capital central nos processos de desnacionalização e desindustrialização, enquanto valoriza o modelo agroexportador. De outro, mostra sua face autônoma, adotando, de modo agressivo, uma política de exportação de capitais, particularmente para países da América Latina e África; alinha-se a países emergentes, como Rússia, Índia e China, formando o bloco dos BRICs; também busca participar, lado a lado

¹² Em tempos de eleição presidencial, neste ano de 2018, é possível perceber que, por mais conservador que seja o candidato, não se põe em xeque o Programa Bolsa Família devido não apenas às orientações da OCDE para mantê-lo, mas sobretudo porque é financiado pelo Banco Mundial. Aumenta-se, assim, a dívida pública ao mesmo tempo em que o capital financeiro se mantém à frente na execução do projeto neoliberal de sociedade.

com países de capitalismo central, em conferências promovidas pelos organismos supranacionais, como a ONU, a OMC e a OCDE, além de modificar sua condição de devedor para tornar-se credor do FMI¹³.

Trata-se, pois, de uma relação intrincada. Entretanto é possível capturar seu real movimento, bem como desvelar suas implicações no campo da educação, particularmente, se voltarmos o olhar para a América Latina, onde a organização de blocos político-econômicos tem como emblema o Mercosul e, seus correlatos, o Setor Educativo do Mercosul (SEM) e a Reunião de Ministros e Altas Autoridades da Ciência, Tecnologia e Inovação do Mercosul (RMACTIM).

Mais do que facilitar o intercâmbio do conhecimento e de mobilidade trabalhadores qualificados, estes setores buscam promover um movimento sincrônico de sistemas de educação superior, entre blocos e intrabloco, com o fito de fortalecer um sistema de transferência e validação de créditos interinstitucional e internacional. Através de Programas-Quadros de Investigação, promovem uma interface entre pesquisa e inovação, facilitando a transferência e adaptação de tecnologia às empresas.

Ainda que a documentação emanada pelo Estado brasileiro não estabeleça qualquer relação entre o PAC e a IIRSA, ambos fazem parte do mesmo projeto de integração e regionalização, bem como da criação birregional (Mercosul-União Europeia) de expansão do mercado, livre circulação de mercadorias (pecuária, agrocombustíveis, celulose, madeira), tecnologias, capitais, e força de trabalho, tanto para o trabalho simples quanto para o trabalho complexo. Financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Corporação Andina de Fomento (CAF), Fundo Financeiro para o Desenvolvimento do Prata (FONPLATA), este todo articulado vem provocando um reordenamento territorial entre países sul-americanos, particularmente na Amazônia.

É certo que, a IIRSA e o PAC não estão voltados para o interesse dos povos originários, indígenas, ribeiras, quilombolas, pequenos agricultores. Não sem razão, as lutas de classes internas à cada Estado Parte do Mercosul têm se acirrado, devido à degradação da natureza (orgânica, inorgânica e social).

¹³ Sobre o movimento contemporâneo de inserção associada e subalterna da burguesia brasileira no movimento de internacionalização da economia, ver Fontes (2010).

Neste contexto, abre-se um leque de temáticas de estudo, cujos resultados podem contribuir nos rumos da direção política do movimento de luta e resistência da classe trabalhadora contra a internacional capitalista.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. A nova bíblia do Tio Sam. In: *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Editora da UFRGS, 2001.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A participação do Brasil em estudos e avaliações educacionais comparados internacionais. In: *Textos do Brasil nº 7 - Educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil*. Brasil, Ministério das Relações exteriores: Departamento Cultural, 2000. Disponível em <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicao-numero-7>
- COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal. Revolução passiva ou contra-reforma? . In: *Gramsci e o Brasil [on line]*, 2007. Disponível em <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=790>
- DIAS, Edmundo Fernandes. *Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2000.
- DREIFUSS, René. *A internacional capitalista. Estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918- 1986)*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.
- _____. *Transformações: matrizes do século XXI*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. v.1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.
- _____. *Cadernos do cárcere. v.2. Os intelectuais e o princípio educativo. Jornalismo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.
- _____. *Cadernos do cárcere. v.3. Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- _____. *Cadernos do Cárcere, v.5. Il Risorgimento – notas sobre a história da Itália*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. *Escritos políticos (1910- 1919)*. Lisboa, Pt.: Seara Nova, 1976.
- _____. *Escritos políticos (1917-1933)*. Cerro del Agua, Mx: Siglo XXI Editores, 1981.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social, v. 2*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Petrópolis, RJ: Vozes: Buenos Aires, Ar.: CLASO, 2000.
- _____. *La acumulación capitalista mundial y el subimperialismo*. Cuadernos Políticos. México: Ediciones Era, nº 12, abr./jun., 1977.
- _____. 3.ed. *Subdesenvolvimento e revolução*. Florianópolis: Insular, 2012, pp. 47-71.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. 2 reimp. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista – O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano
ISBN 978-85-94029-18-2

GRUPO DE PESQUISA
ESTADO TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
a contribuição do pensamento latino-americano

PEREIRA, João Márcio. *Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-60)*.
Varia História. Belo Horizonte, vol.28, n° 47, pp. 391-419, jan/jun, 2012.

O SEBRAE COMO FERRAMENTA IDEOLÓGICA: BREVES APONTAMENTOS

Felipe da Silva Duque¹

Resumo

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) é uma entidade com profunda capilarização no país junto ao debate do micro e pequeno empreendedor, porém é no processo histórico que a mesma vem se metamorfoseando em seus objetivos, sendo notória na discussão pertinente à defesa do liberalismo no Brasil. O artigo procura introduzir uma breve discussão que retoma sua origem no período empresarial-militar e seu papel na defesa da desnacionalização nos anos 1980, culminando na incorporação junto à sociedade civil nos anos 1990. Para balizar o estudo, é utilizado a proposta de Antonio Gramsci no que compreende a demarcação categórica de Aparelho Privado de Hegemonia (APH). Nesse sentido, o texto explora a noção de Estado Ampliado do autor e buscar conciliar com as transformações da entidade citada em seu complexo movimento de deslocamento da sociedade política à sociedade civil, além de uma breve compreensão as frações da classe dominante envolvidas na condução. Nas novas formulações é perceptível como a discussão sobre empreendedorismo toma fôlego e assume lugar central na condição de Aparelho Privado de Hegemonia da entidade, transferindo tal propósito para a educação formalizada num espectro deliberativo de naturalização ao modelo meritocrático, característico da contemporaneidade.

Palavras-chave: SEBRAE, empreendedorismo, Gramsci

EL SEBRAE COMO HERRAMIENTA IDEOLÓGICA: BREVES APUNTES

Resumen

El Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas (SEBRAE) es una entidad con profunda capilarización en el país junto al debate del micro y pequeño emprendedor, pero es en el proceso histórico que la misma se viene metamorfoseando en sus objetivos, siendo notoria en la discusión pertinente a la defensa del liberalismo en Brasil. El artículo busca introducir una breve discusión que retoma su origen en el período empresarial-militar y su papel en la defensa de la desnacionalización en los años 1980, culminando en la incorporación a la sociedad civil en los años 1990. Para balizar el estudio, se utiliza la propuesta de Antonio Gramsci en el que comprende la demarcación categórica de Aparato Privado de Hegemonía (APH). En este sentido, el texto explora la noción de Estado ampliado del autor y busca conciliar con las transformaciones de la entidad citada en su complejo movimiento de desplazamiento de la sociedad política a la sociedad civil, además de una breve comprensión de las fracciones de la clase dominante implicadas en la conducción. En las nuevas formulaciones es perceptible como la discusión sobre emprendedorismo toma aliento y asume un lugar central en la condición de Aparato Privado de Hegemonía de la entidad, transfiriendo tal propósito a la educación formalizada en un espectro deliberativo de naturalización al modelo meritocrático, característico de la contemporaneidad.

Palabras clave: SEBRAE, empresario, Gramsci

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta avaliar um Aparelho Privado de Hegemonia (APH), categoria fundamentada em Antonio Gramsci, denominado Serviço Brasileiro de Apoio

¹ Professor da rede pública de ensino de base e doutorando em Educação junto ao PROPED-UERJ. *E-mail:* felipeduque@id.uff.br

às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), entidade reconhecida no Brasil por “capacitar” empresários e incidir no discurso pertinente ao empreendedorismo.

Inicialmente, procuro transparecer sobre a trajetória e influências de Gramsci e explorar brevemente suas categorias e conceitos afim de melhor balizar o trabalho, assim como fundamentar de forma exploratória a incorporação do legado científico do filósofo como importante instrumento metodológico sequenciador da análise materialista histórico dialética. No caso, aqui, procuro resgatar o surgimento do Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (CEBRAE) nos anos 1970 e sua relação com a ditadura empresarial-militar e o bloco histórico do período, tendo a devida cautela em compreender esse APH enquanto reflexo e refletida de um setor fracionado da burguesia, para, em seguida, compreendê-lo em suas metamorfoses nos anos 1980 e 1990 e, brevemente, nos anos 2000 e 2010.

BLOCO HISTÓRICO E IDEOLOGIA EM GRAMSCI

Conforme mencionado, é na prisão que Gramsci desenvolve com vitalidade categorias e conceitos fundamentais para a compreensão das questões da superestrutura, sempre travando o devido o cuidado para não cair no “canto da sereia” tautológico do marxismo vulgar de reprodutivismo puro e simples da base. O autor progrediu numa análise complexa e sofisticada da ideologia, radiografando-a em detalhes e explorando-a nas suas diversas representações.

Para avançar na caracterização de ideologia para Gramsci, devemos compreender, de antemão, um conceito basilar do autor, que serve como pano de fundo para o registro das demais categorias que é o *bloco histórico*.

Se considerarmos um bloco histórico, isto é, uma situação histórica global, distinguimos aí, por um lado, uma estrutura social – as classes que dependem diretamente das relações com as forças produtivas – e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais (PORTELLI, 1977, p. 15).

Como o próprio *pater* do conceito apresenta, “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 1992, p. 188). É através do bloco histórico que Gramsci permite revigorar a concepção marxiana corrente que compreendia a superestrutura como um mero continuísmo linear da estrutura. Condição que o

autor vai além, quando avança criticamente às resoluções simplificadas como a de “natureza humana”. O autor alerta que “O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 66).

A análise a partir do bloco histórico torna-se necessária, pois nos permite compreender como “um sistema de valores culturais (o que Gramsci chama de ideologia) impregna, penetra, socializa e integra um sistema social” (PORTELLI, 1977, p. 16). A integração desse sistema social se dá pela edificação de um sistema hegemônico dirigido, conforme aponta PORTELLI (*idem*), por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais, registrando o que Gramsci denomina de bloco histórico. O estudo do conceito não pode ser desconectado do de hegemonia do bloco intelectual, para que possa captar com maior riqueza, na realidade social, a relação de estrutura e superestrutura.

Quando Gramsci fala em superestruturas do bloco histórico, é importante destacar que as mesmas contemplam duas esferas essenciais: a da sociedade política, compreende-se o aparelho de Estado, e a sociedade civil, que é a maior parte da superestrutura. Ambos são edificados em sua forma pela ideologia, como afirma Gramsci: “no bloco histórico as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma e conteúdo meramente didática, porque as forças materiais não seriam concebíveis historicamente sem forma e as ideologias seriam caprichos individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 400). O italiano prossegue explicitando que a ideologia “dá o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado” (*idem*).

Nesse sentido, para avançarmos como se dá essa “cimentação” da ideologia, devemos compreender do que se trata, inicialmente, a noção de sociedade civil para, em seguida, destrincharmos a de sociedade política e como ambas se relacionam. A sociedade civil para Gramsci é a “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 1992, p. 268) que pode ser exercido através “das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.” (*Idem*, p. 267) e é, especialmente, na sociedade civil que “operam os intelectuais” (*idem*).

Mendonça (2014, p. 35) reitera que, “a noção de sociedade civil [como] implicada no conjunto dos organismos chamados de ‘privados’ ou ‘aparelhos privados de hegemonia’, no

sentido da adesão voluntária de seus membros”. O intelectual tem um papel primordial nesse aspecto:

O pleno desenvolvimento de uma classe – ou fração – depende de sua capacidade de gerar seu próprio quadro de intelectuais, aptos a lhe conferirem homogeneidade e mesmo consciência de sua função, seja no âmbito econômico, político ou ideológico. A partir dessa capacidade organizativa por excelência, os intelectuais respondem não só pela organicidade de um dado aparelho de hegemonia, mas, também, pela tarefa de atingir a própria organização da sociedade em geral, o que configuraria, de modo efetivo, a plena hegemonia da fração de classe específica por eles representada (MENDONÇA, 2014, p. 35).

Gramsci compreende que a disputa de hegemonia se realiza na arena da sociedade civil, ou seja, “é capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer base social para o Estado” (GRUPPI, 1978, p. 5) OU (GRAMSCI *apud* GRUPPI, 1978, p. 5). Essa conclusão é devido a distinção que o sardo dá aos dois modos de dominação de uma classe: “dirigente” e “dominante”, ou seja, “é dirigente de uma das classes aliadas e dominante das classes adversárias” (GRAMSCI *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 366).

E, no caso, para conservar sua hegemonia enquanto classe dirigente do bloco histórico, torna-se fundamental a prática da ideologia em “todos os ramos”, desde “da arte à ciência, incluindo a economia, o direito etc.” (GRAMSCI *apud* PORTELLI, 1977, p. 22). Sua concepção de mundo é “difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente”, daí é quando capilariza em “seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore” (idem). Podemos dizer que a direção ideológica da sociedade articula-se de três formas: “a ideologia propriamente dita, a ‘estrutura ideológica’ – isto é, as organizações que criam e difundem -, e o ‘material ideológico’, isto é: os instrumentos técnicos de difusão de ideologia (sistema escolar, *mass media*, biblioteca etc.” (idem).

Para Gramsci, “a imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não é a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 1992, p. 342). Portelli (1977, p. 28) reforça o destaque do autor italiano no que compete a difusão dessa ideologia que exige uma articulação extremamente complexa da sociedade civil em seus diversos aspectos.

Nesse sentido, a noção de sociedade civil é indispensável na teoria gramsciana, afinal é a partir dela que se compreende aspectos de formulação, sistematização e difusão da ideologia

da classe dominante e dirigente em relação as outras frações. Elementar nesse caso, sua manutenção hegemônica articulada através de aparelhos conduzidos intelectualmente para a reprodução e difusão de dada “concepção de mundo”.

A SOCIEDADE POLÍTICA EM GRAMSCI

Articulado a noção de *sociedade civil*, *sociedade política* é outro elemento fundamental para a compreensão da teoria gramsciana. A priori, uma leitura precipitada do autor as reduziria como questões distintas, porém, como veremos, ambas cumprem papéis de complementariedade e, às vezes, até se envolvem tangencialmente para a conservação de uma classe dominante.

Para não incorrerem em equívocos quanto a definição de sociedade política pelo autor, é importante, de antemão, estabelecermos qual é o seu entendimento de Estado. Gramsci faz um alerta para distinguirmos Estado e Governo, uma identificação que é “precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 1992, p. 269).

Nas sociedades ocidentais, ele enxerga, como vimos no tópico anterior, dois grandes planos superestruturais, a sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia, e a sociedade política, ambas unidas dialeticamente sob o conceito de ‘Estado integral’ ou “Estado ampliado” (GRAMSCI *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 261).

Sinteticamente, quando falamos em Estado ampliado, nos referimos à formula “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI *apud* AUTOR, ano p. 269). Por Estado deve-se entender, “além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (Idem), ou seja, “ditadura + hegemonia” (GRAMSCI *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 262).

Ele faz uma distinção de Oriente-Occidente para definir o grau de complexidade do Estado, para usar suas próprias palavras: “no Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Occidente, havia uma relação justa entre Estado e sociedade civil, e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil” (GRAMSCI *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 591). Vejamos:

Portanto, não é que o Estado ‘occidental’ seja fraco, débil; no ‘Occidente’, o Estado também é forte, pode até ser mais forte do que numa situação ‘oriental’, mas o que caracteriza a condição ‘occidental’ é que temos nela também uma

sociedade civil forte e articulada, que equilibra e controla ação do Estado *stricto sensu*. (COUTINHO, 2006, p. 188)

Um Estado ‘ocidental’, segundo Gramsci, ‘educa para o consenso’, ou seja, “O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada [...] organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 262). Mesma condição diagnosticada junto a sociedade política, que assume diferentes caracterizações de acordo com a dinamicidade registrada junto a sociedade civil.

Portelli (op. cit.), inclusive alerta para as numerosas definições de sociedade política nas obras de Gramsci:

- ‘Sociedade política ou Estado, que correspondem à (função de) ‘dominação direta’ ou de comando que se exprime no Estado ou governo jurídico’. - ‘Sociedade política ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento’. - ‘Governo político...’, isto é, aparelho de coerção de Estado, que assegura ‘legalmente’ a disciplina desses grupos que recusam seu acordo, seja ativo ou passivo; no entanto, é constituído para o conjunto da sociedade, em previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando falha o o consenso espontâneo’ (PORTELLI, 1977, p. 30).

Num sistema hegemônico, a sociedade política deve exercer papel secundário, afinal ela (domínio militar e governo jurídico) “é o aspecto repressivo e negativo de qualquer atividade positiva de civilização realizada pelo Estado” (idem, p. 31). Em momentos extremados de coerção, Gramsci distingue duas condições da sociedade política:

- uma habitual, que consiste no controle dos grupos sociais que não ‘consentem’ na direção da classe fundamental: esses grupos – as classes subalternas – entram em contradição com a classe dirigente em certo grau da evolução das relações sociais e econômicas. Esta utiliza, pois, a coerção, mais ou menos ‘legal’ para manter a sua dominação; - a segunda situação é mais excepcional e temporária, na medida em que trata dos períodos da crise orgânica: a classe dirigente perde o controle da sociedade civil e apoia-se na sociedade política para lograr manter sua dominação’ (PORTELLI, 1977, p. 31)

Nessa ordem é preciso alertar da impossibilidade de um sistema social onde “o consentimento seja a base exclusiva da hegemonia, nem Estado em que um mesmo grupo possa, somente por meio da coerção, continuar a manter de forma durável a sua dominação”, sendo nesse contexto a uma dominação “provisória” que traduz “a crise do bloco histórico em que a classe dominante, mantem-se artificialmente por meio da força” (idem, p. 32).

Isso reforça o aspecto colaborativo dos órgãos de ambas as sociedades (civil e política). Os órgãos da “opinião pública” não se voluntariarão de bom grado para a reprodução de determinada concepção de mundo, nesse sentido é necessário a luta pelo monopólio “dos jornais, partido, parlamento, de modo a que uma única força modele uma opinião e desse modo a vontade política nacional, dispensando os desacordos numa poeira individual e desorganizada” (idem, p. 33).

Conclusivamente, compreendemos então que o Estado Integral para Gramsci assume três características:

- reúne a superestrutura do bloco histórico, tanto ‘intelectual e moral’, quanto política;
- seu equilíbrio interno entre esses dois elementos da superestrutura;
- enfim e sobretudo, a unidade do Estado decorre de sua gestão por um grupo social que assegura a homogeneidade do bloco histórico: os intelectuais (PORTELLI, 1977, p. 36)

Diante disso, percebemos o quanto a sociedade civil e política não podem ser noções analisadas isoladamente, afinal quando compreendemos o Estado ampliado para Gramsci, fundamentamos numa análise cara de sua teoria, que compreenda dialeticamente a integralidade de ambos, ou seja, a sociedade política deve ser um pavimentador da aplicação salubre da sociedade civil.

PROTAGONISTAS DO GOLPE-MILITAR DE 1964 E A EMERGÊNCIA DO SEBRAE

Para compreendermos como se dá essa relação aprofundada da sociedade política e civil de forma concreta, nada mais didático do que o estudo do Aparelho Privado de Hegemonia (APH) “Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequeno Empresas” (SEBRAE), entidade que se reconfigura nos anos 1990 incorporando-se à sociedade civil, em detrimento do seu histórico junto ao poder político enquanto se denominava Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), criada a partir de 1972.

A criação do CEBRAE nesse período está organicamente vinculada ao bloco histórico militar-empresarial estabelecido no Brasil a partir de 1964. Condição rascunhada efusivamente a partir do governo Vargas no Estado Novo, a partir de 1937:

A reestruturação do sistema político durante o Estado Novo envolveu novas formas de articulação e domínio de classe. [...] A indústria expressava suas demandas sem intermediação política, introduzindo-se diretamente no aparelho estatal. O executivo tornou-se um foco de interesses que visavam a

industrialização, aberto às demandas da Confederação Nacional da Indústria e da Confederação Nacional do Comércio ao passo que os interesses agrários, tendo perdido sua posição privilegiada, conseguiam se comunicar com o aparelho do Estado através dos Institutos, conselhos de representação dos produtores rurais (DREIFUSS, 1981, p. 23-24).

Rodrigues (1998) reitera o quanto o surgimento dessas instituições tem relação direta com as reivindicações da burguesia industrial representada pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI). A necessidade da “(con)formação da força de trabalho demanda pelo parque industrial brasileiro” (RODRIGUES, 1998, p. 129) avançou além das demandas de formação técnico-profissional, para os “valores éticos-morais, da saúde e do lazer” (idem). O que exigiu a emergência de “dois aparelhos ideológicos da CNI: o SENAI, criado em 1942, e o SESI, instituído em 1946” (idem).

Dreifuss (1981, p. 24) aborda o quanto da importância do “Estado Novo na industrialização permitiu e propiciou a participação de profissionais das classes médias e de militares, juntamente com os próprios empresários, no aparelho administrativo do Estado”.

A presença dos militares fortaleceu um discurso “nacionalista”, identificado com o desenvolvimento privado da nação. Porém, essa “burguesia brasileira era, com certeza, nacional, apesar de não ser necessariamente nacionalista” (idem, p. 26). Isso se evidencia no “entreguismo” de um grupo ou de um setor da burguesia registrado como pólo de influência transnacional específico de subordinação à nação hegemônica, os Estados Unidos. O discurso “nacional-reformista” de intelectuais e políticos nacionalistas destoavam totalmente dos interesses industriais.

A Segunda Guerra Mundial consolidou ainda mais essa lógica quando “o capitalismo brasileiro, tardio e dependente, viria a ser tanto transnacional quanto oligopolista e subordinado aos centros de expansão capitalista” (idem, p. 49). A partir da década de cinquenta “os interesses multinacionais e associados cresceram e se fortaleceram rapidamente, tornando-se, indubitavelmente, a força econômica dominante em princípios da década de sessenta” (idem, p. 66).

Nos anos 1960 esses interesses se consolidam e se tornam a força socioeconômica dominante, a partir daí um novo conjunto de agentes sócio-políticos aparece na economia e na política brasileira. Eles serão responsáveis por formar um aparelho civil e militar modernizante

responsável pelos “assuntos relativos à produção e administração política do bloco econômico multinacional e associado” (p. 71). Podemos definir os intelectuais orgânicos desse novo bloco orgânico em formação da seguinte forma:

- a) Diretores de corporações multinacionais e diretores e proprietários de interesses associados, muitos deles com qualificação profissional;
- b) Administradores de empresas privadas, técnicos e executivos estatais que faíam parte da tecnoburocracia;
- c) Oficiais militares.” (DREIFUSS, 1981, p. 71.)

Os primeiros, também conhecidos como empresários ou tecno-empresários, se tipificavam como lideranças nacionais localizadas nas multinacionais de países periféricos, ou seja, como membros de uma burguesia internacional, eles se preocupavam com crescimento, e não com independência nacional. Sua função inicial era organizar a estrutura de suas corporações, porém eles se tornariam a vanguarda da classe capitalista, sistematizando interesses particulares em termos gerais, isto é, tornando-os ‘nacionais’ (DREIFUSS, 1981, p. 72-73).

Eram os principais técnicos e administradores das companhias instaladas no Brasil e se responsabilizavam por combinar fatores econômicos e diretivos tocante a produção. Apesar de não fazerem parte da burguesia oligopolista multinacional, a representavam-na cumprindo um papel de portador e legitimador da economia. Essa rede de tecno-burocratas exercia influência dentro do aparelho estatal e era formada pelas camadas mais altas da administração pública e pelos técnicos pertencentes a agências e empresas estatais, os quais tinham ligações operacionais e interesses dentro do bloco de poder multinacional e associado. Eles asseguravam os canais e formulação de diretrizes políticas e de tomada de decisão necessários aos interesses multinacionais e associados, organizando a opinião pública (Idem, idem).

Havia uma gama de intelectuais responsáveis por articular tais prerrogativas:

Para o tecno-empresário Eugenio Gudín, mentor ideológico de toda uma geração de economistas político-empresariais como Octávio Gouveia de Bulhões, Roberto de Oliveira Campos, Simonsen e Delfim Netto, toda ênfase deveria ser dada às inovações organizacionais e técnicas que, então, estavam sendo introduzidas pelas corporações multinacionais. Aqueles valores eram disseminados e persistentemente apurados pelos intelectuais orgânicos empresariais através de seminários e conferências para as ‘elites’ na Escola Superior de Guerra, em associações comerciais e industriais, clubes sociais de prestígio e centro culturais e, finalmente através da criação de organizações de ação que se tornaram os focos de suas atividades ideológicas” (Idem, Idem, p. 74)

Nesse período, criaram-se várias escolas de administração e de empresas e agências tecno-burocráticas governamentais. Elas tinham um duplo objetivo, “o de preparar quadros para a administração pública e privada e também sugestões para diretrizes políticas, fornecendo uma análise legítima da situação econômica e política, ou seja, funcionar como think-tanks empresariais e governamentais”. Dentre os exemplos dessas escolas e agências, podemos citar:

A Escola de Administração de Empresas (fundada em 1950), o Instituto Brasileiro de Administração de Empresas, o Instituto Superior de Administração e Vendas, O Escritório de Planejamento Econômico e Social – EPEA, precursor do atual Instituto de Planejamento Econômico e Social – IPEA, os Centro para Treinamento Administrativo (estabelecidos no Rio e em São Paulo sob os auspícios da American Management Association) e, finalmente, dois centros ideológicos-chave: o Instituto Brasileiro de Economia – IBRE – e a Fundação Getúlio Vargas – FGV – que haviam sido criados anteriormente.” (DREIFUSS, 1981, p. 77)

Os interesses das multinacionais estavam ali presentes e esses organismos funcionavam como APHs para implementarem tal concepção e delinear intelectualmente o modelo ideológico dos protagonistas que executaram o golpe empresarial-militar em 1964.

Por fim, temos os oficiais militares, que eram representados por um pequeno número de oficiais dentro das Forças Armadas, se constituíram no pós-segunda guerra mundial e estabeleceram-se como importante grupo modernizante-conservador dentro daquele contexto. Alguns receberam instruções nos Estados Unidos, inclusive com a filiação posterior a UDN. Sua participação em empresas privadas já era uma realidade, mas se tornariam conhecidos mesmo pela presença em conselhos de diretoria das corporações multinacionais e associadas após 1964.

O que ocorre naquele ano não é um golpe militar conspirativo, mas sim, conforme Dreifuss (1981, p.230), o resultado de uma campanha política, ideológica e militar travada pela elite orgânica. As táticas da elite orgânica compreendiam a ação ideológica social e a ação político militar. Conforme veremos o Cebrae exerce um importante papel nesse processo, contribuindo enormemente enquanto megafone de setores industriais e dos comerciantes.

Seu surgimento em 1972 é ligado diretamente ao Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), em conjunto com a Associação Nacional dos Bancos de Desenvolvimento e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). A justificativa para sua criação é de orientar o

pequeno e médio empresário. Apesar de localizada na sociedade política, seu funcionamento, desde o início, se confunde com setores da sociedade civil, afinal a atuação da entidade não é direta nesse processo de orientação.

Estabeleceu-se que seria através de parcerias com entidades regionais para a difusão da ideologia do micro e pequeno empresário². À entidade habilitada pelo CEBRAE era exigida: a) o Banco de Desenvolvimento local; b) universidade e c) associações da classe empresarial.

Segundo João Lourenço, diretor do CEBRAE em 1972, na edição d'O Globo, tais exigências se justificam porque “o primeiro é sempre um órgão que tem experiência com a pequena e média empresa. A universidade é importante já que, através de seus alunos de graduação e pós-graduação, fará parte das equipes técnicas. As associações de classe são um importante veículo de contato com os empresários locais, o que facilita a chegada a eles” (O Globo, p. 28, 22 de out. de 1972). Definiu-se que o CEBRAE agiria através da assistência gerencial, de estudos setoriais e de treinamento para empresários.

Para escamotear o oligopólio empresarial no Brasil, a entidade, nesse primeiro momento, transfere a solução da pequena e média empresa apenas como uma deficiência meramente formativa desse tipo de empresário. Alinhada aos interesses multinacionais, é emblemática a fala do primeiro diretor da entidade João Lourenço do Lago que atribui essa dificuldade, também, ao acesso tecnológico:

- Os institutos de tecnologia estão mal orientados, dedicando-se muito mais à pesquisa pura do que a voltada para a tecnologia. Acredito que esta situação deve ser invertida, pois as necessidades são realmente muito grandes. Uma das soluções imediatas acredito que seria a importação da tecnologia básica, e a partida para o desenvolvimento e adaptação de tudo recebido (O GLOBO, idem).

Afinada com a ideologia do bloco histórico no período, a entidade surge nesse primeiro momento como resposta da sociedade política à questões de uma determinada fração da classe dominante, caracterizada pelos industriais e, posteriormente, comerciantes. Sua proposição em desenvolver a formação é, também, uma forma de ocultar questões mais amplas como o oligopólio das multinacionais, o que tornaria inócua qualquer possibilidade de competitividade

² Nos início dos anos 1970, conforme relatam os periódicos, a palavra ‘empreendedorismo’ não é usada de forma recorrente para definir essa modalidade empresarial, assim como o contexto não era permeado pelas teorias liberais.

de um pequeno e microempresário, facilitar créditos e injetar, mesmo que de forma embrionária, aspectos do liberalismo no pequeno empresário.

CEBRAE NOS ANOS 1970

Para facilitar nossa análise, dividiremos a atuação da entidade em décadas, afim de compreendermos qual é seu papel em cada período e suas relações com o bloco histórico que está submetida. De antemão, por razões óbvias, iniciaremos com sua década fundacional, nos anos 1970, período do milagre econômico que se estende até crise do capitalismo e a reestruturação produtiva no final daquela década.

Conforme vimos no início deste trabalho, podemos compreender o CEBRAE como setor da sociedade política, conjugado a sociedade civil, responsável por fomentar APHs, que irão formular, sistematizar e difundir a ideologia de uma fração da classe dominante, no caso, dos industriais e dos comerciantes que, a posteriori, reivindicarão com maior rigor o desmonte da estrutura pública. Porém, nos interessa aqui, nesse primeiro momento, reconhecermos cada setor vinculado ao CEBRAE. Lembremos que o seu funcionamento inicial é vinculado regionalmente a uma categoria do empresariado (para reproduzir sua concepção ideológica) em parceria com universidades locais

Introdutoriamente, a entidade realiza convênios com o Instituto de Desenvolvimento da Guanabara, com o Instituto Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa de Santa Catarina, a Confederação Nacional dos Clubes de Diretores Lojistas, a Fundação Centro de Desenvolvimento Estadual, o Centro de Assistência Gerencial de Minas Gerais e o Instituto de Desenvolvimento Industrial do Espírito Santo, logicamente, que esses convênios se estenderão no decorrer dos anos (principalmente, pela facilidade de financiamento do Banco de Desenvolvimento Regional).

Devido às complexidades locais e nuances regionais, nos ateremos, por ora, ao parceiro do CEBRAE no extinto Estado da Guanabara, o Instituto de Desenvolvimento da Guanabara

(IDEG)³. Esse órgão de pesquisa era ligado a Federação das Indústrias do Estado da Guanabara⁴. O IDEG continha revistas periódicas desenvolvidas por intelectuais que abordavam estudos pertinentes a situação industrial do Estado da Guanabara, anuários com diagnósticos e resultados de conferências de industriais da região. O Instituto se destacava por mesclar industriais formados em, principalmente, Engenharia, ou seja, uma camada de intelectuais que detinham um conhecimento da cadeia produtiva, além de praticarem relações amistosas com a tecnoburocracia do regime.

As relações se ampliariam quando em 1973, o IDEG ampliou o acordo de formação, além da própria Federação das Indústrias do Estado da Guanabara e a Associação Comercial do Rio de Janeiro. Isso fortaleceu essa fração da burguesia proporcionando que se ampliasse mais relações com o CEBRAE e fundamentasse suas resoluções com sua concepção de mundo.

A década de 1970 que culmina na criação do CEBRAE e sua ampliação é compreendida como um importante período em que a entidade se desenvolve de forma acentuada com os mais variados ramos do empresariado brasileiro. Isso fica evidente quando da representação constante nos congressos, seminários e demais eventos que congregavam os diferentes setores da patronal no Brasil. Outra questão é sua constante reivindicação nos manifestos, mesmo nas frações críticas à classe dirigente, como potencial aliado de reprodução de um determinado modelo ideológico.

OS NOVOS FUNDAMENTOS DO CEBRAE NOS ANOS 1980

A crise estrutural do capitalismo e a reestruturação produtiva no final dos anos 1970 teriam repercussões diretas no bloco histórico brasileiro. O regime empresarial-militar sucumbe diante do novo período. As discussões pertinentes ao neoliberalismo, antes surgidas de forma tímida, se intensificam como bandeira de frações da burguesia local. O CEBRAE assume um papel de referência dentro do Estado como porta-voz dessas questões, incidindo, inclusive em debater com o setor financeiro para a adoção de recursos.

³ O atual Instituto de Desenvolvimento Empresarial e Gerencial (IDEMP).

⁴ Em 1975 – quando da fusão da Federação das Indústrias do Estado da Guanabara (FIEGA) com a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIERJ) –, a nova entidade passa a se chamar Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), nome que é mantido até hoje.

Nesse período o CEBRAE assume diretrizes totalmente sincronizadas com o desembarque de ideais liberais no Brasil e estabelece a defesa aberta de questões como “desnacionalização”, “livre mercado”, ataque a direitos trabalhistas e naturalização do trabalho informal como “saída empreendedora” para escamoteio de questões de fundo como a precarização das relações junto a crise sistêmica.

O novo bloco histórico que se esboçava mundialmente caracterizado pelas novas relações de produção desempenhadas pela égide da acumulação flexível vinha ao encontro da fração burguesa representada pelos industriais e lojistas brasileiros. O CEBRAE emerge uma horda de intelectuais fundamentados nos parâmetros ideológicos das escolas liberais mundo afora.

O balanço das greves do ABC no final dos anos 1970 pelo presidente do Sebrae⁵ é bastante didático no que compete a dinâmica que essa nova etapa do CEBRAE toma:

A partir de agora, o grau de politização do emprego vai ser um dos fatores para a localização de muitas empresas. Se alguma coisa surgiu nessa greve foi exatamente a aceleração da descentralização mundial. De agora em diante, há uma tendência maior das empresas procurarem se situar nas regiões onde o grau dos trabalhadores seja menor (O GLOBO, p. 24, 13 de maio de 1980).

Outro elemento fundamental é a incorporação de novos atores como a agroindústria citada no III Plano Nacional de Desenvolvimento Brasileiro no início de 1980, reconhecida como alvo de formação junto ao CEBRAE. Os micro e pequenos empresários são representados nessa nova lógica como “sujeitos injustiçados” diante da alta carga tributária, altos salários e da incapacidade de concorrência. Porém, a crítica não se direciona aos grandes conglomerados empresariais, mas sim as empresas estatais, considerada nesse novo período um “entulho” ao “crescimento do Brasil”.

O registro de uma pesquisa realizada pela entidade em 1982 demarca as prioridades de conformação as novas resoluções definidas na nova etapa do capitalismo mundial, o afrouxamento das relações de produção. A pesquisa demarca a discussão da patronal do setor de pequenos e médios empresários sobre salários e conclui que 80% deles creditam que a melhor

⁵ Atualmente, Rubens Novaes é PhD em Economia pela Universidade de Chicago (EUA) – umas das principais universidades responsáveis por formular as ideias neoliberais – e intelectual do Instituto Millenium, um dos APHs da direita brasileira.

opção nessa ordem é a exclusão dos sindicatos nas negociações e a relação direta patrão-empregado.

Na Primeira Reunião Plenária da Indústria do Estado do Rio de Janeiro (1º Plenind) realizada 19-06-1980 foi adotada a seguinte resolução por essa fração da classe dominante: “Deve ser dada maior representação às empresas privadas no sistema CEBRAE”, medida que vislumbrava já o desligamento da entidade como representante da sociedade política nos anos 1990.

Dois fatos demonstram o fortalecimento dos empresários na apropriação integral da entidade que culminaria nessa condição, o primeiro deles é sua transferência enquanto sub-pasta do Ministério do Planejamento para a autarquia do Ministério da Indústria e Comércio em 1986. A outra é a situação do empresário do ramo da indústria de plásticos, Antonio Guarino de Souza que assume em a presidência do CEBRAE em 1984. Guarino não tinha qualquer formação intelectual a exemplo de seus predecessores, era apenas um médio empresário que lidera um movimento no Rio de Janeiro em 1982 de construção de uma entidade civil paralela chamada FLUPEME (Associação Fluminense de Pequenas e Médias Empresas) em contraposição ao CEBRAE. Para estabelecer homogeneidade do bloco dirigente, o governo incorpora Guarino à presidência do CEBRAE para reconhecimento da mesma enquanto fração administrável para a classe dominante e dirigente.

Outro exemplo é do empresário paulista Afif Domingos⁶, então presidente da Associação Comercial de São Paulo, que em 1984 realiza o IV Congresso Brasileiro da Pequena e Média Empresa em pleno Senado Federal, onde tece críticas ao governo dos militares por supostamente “despriorizar” a fração da burguesia comercial de São Paulo⁷.

Diante da crise de autoridade do Estado militarizado, a burguesia local das iniciativas privadas e regionais se desligam daquele bloco histórico e ponteiaram a adesão de um novo modelo de sociedade política que permita pavimentar caminho para a desestatização e flexibilização das legislações trabalhistas. Parcela do empresariado brasileiro enxerga no CEBRAE um espaço institucional para a instalação de um tumor maligno representado por

⁶ E atual presidente do SEBARE agora no governo Temer, é a história se repetindo como farsa.

⁷ O Globo, p. 22, 7 de nov de 1984.

loteamento de cargos na entidade por empresários, em detrimento dos tecno-burocratas, e a reprodução do receituário neoliberal para a América Latina.

O NOVO SEBRAE: AGORA SOCIEDADE CIVIL

O Decreto nº 99.570/90, transformado na Lei nº 8.029 de 12 de abril, de 1990, no governo Fernando Collor, modifica a denominação do CEBRAE para SEBRAE, ou seja, o Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa, passa a denominar-se Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Essa condição desvincula o órgão do Estado (sociedade política) e o insere como entidade autônoma representativa de uma fração dos empresários brasileiros (sociedade civil). O contexto era a lógica neoliberal da “desburocratização” do Estado culminando na extinção ou transformação de diversas autarquias ou fundações ligadas a administração pública federal.

O SEBRAE agora é ligado ao sistema S (junto com SENAI, SENAC e outras entidades envolvidas na capacitação técnica de trabalhadores), porém, diferentemente destas, como o próprio presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro e conselheiro da entidade, Arthur João Donato, afirma: “Os centros do SEBRAE são os CIEPs dos empresários” (O GLOBO, p. 51, 28 de maio de 1991).

Quando observamos a formação do Conselho deliberativo, ocorre um esclarecimento da nova etapa conduzida por diferentes frações da burguesia brasileira:

Art. 3º O Sebrae terá um Conselho Deliberativo composto por treze membros, um Conselho Fiscal composto por cinco membros e uma Diretoria Executiva, cujas competências e atribuições serão estabelecidas nos seus estatutos e regimento interno.

§ 1º O Conselho Deliberativo será composto de representantes: a) da Associação Brasileira dos Centros de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (Abace); b) da Associação Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento das Empresas Industriais (Anpei); c) da Associação Nacional das Entidades Promotoras de Empreendimentos de Tecnologias Avançadas (Anprotec); d) da Confederação das Associações Comerciais do Brasil (CACB); e) da Confederação Nacional da Agricultura (CNA); f) da Confederação Nacional do Comércio (CNC); g) da Confederação Nacional da Indústria (CNI); h) da Secretaria Nacional da Economia do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento; i) da Associação Brasileira de Instituições Financeiras de Desenvolvimento (ABDE); j) do Banco do Brasil S.A.; l) do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); m) da Caixa Econômica Federal (CEF); e, n) da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

Conforme o conselho evidencia, apesar da “transformação” do Sebrae em entidade autônoma ao poder público, seu vínculo ao Estado permanecia através do BNDES, FINEP, da Secretaria Nacional da Economia do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Desdobramentos da ditadura que concluem no que Cunha (2014, p. 361) chama de simbiose Estado-capital, ou seja, não ocorre qualquer dualidade público-privada, seja na educação ou na economia, mas sim uma relação harmônica e complementar.

Apesar de recorrer aos créditos do setor público para financiar iniciativas da entidade, a mesma explora uma condição retórica de “autonomia junto ao Estado” direcionada à opinião pública – fortalecendo a concepção neoliberal de demonização do Estado - para fortalece uma possível representatividade restrita aos empresários brasileiros, conforme o presidente Augusto Assumpção Brito afirma quando diz que parte de seu orçamento provém exclusivamente de contribuições da iniciativa privada e recursos próprios (O Globo, p. 38, 22 de março de 1992)⁸.

Sinteticamente, as grandes empresas privadas prosseguiam na sua linearidade natural do monopólio objetivadas no esmagamento das pequenas e média empresas ou incorporação submissas dessas (Montaño, 1999), enquanto o Estado dispensava créditos para financiar iniciativas do que o Sebrae compreende como “empreendedor”. Palavra tímida que é reproduzida com maior vigor a partir dos anos 1990 no bojo do desmonte das legislações trabalhistas e fomento ao individualismo meritocrático. Um breve comparativo junto aos periódicos d’O Globo e percebemos o quanto do crescimento neoliberal é fundamental para a incorporação desse vocábulo como alternativa às destruições das relações de trabalho.

Podemos compreender a ampliação do fortalecimento da noção de “empreendedorismo” a partir do final dos anos 1990. Até então, a entidade se limitava a oferecer cursos básicos a micro e pequeno empresários estabelecidos no mundo produtivo, além do auxílio financeiro junto aos bancos estatais ou semi-estatais na reivindicação de créditos para a abertura de pequenos negócios. Essa condição restrita procura atender a demanda de uma fração do empresariado brasileiro, muito mais preocupada em garantir isenções ou facilidade de crédito para o prosseguimento de sua direção naquela fração burguesa do que, necessariamente, estimular uma das principais diretrizes da teoria liberal: a *concorrência*.

⁸ O decreto não determina a origem dos recursos da entidade.

No final da década de 1990 e no início dos anos 2000, a entidade se metamorfoseia no que compete a sua função. A partir de agora, ela cumpre um papel de ideologização⁹ da noção de “empreendedorismo”. Isso se evidencia no Art. 2º (incluídas em 2001) da Lei n. 8.029/1990 que trata no parágrafo 2 (dois) considerações da Lei nº 10.194/2001 pertinentes ao crédito ao microempreendedor:

Os projetos ou programas destinados a facilitar o acesso ao crédito a que se refere o parágrafo anterior poderão ser efetivados: a) por intermédio da destinação de aplicações financeiras, em agentes financeiros públicos ou privados, para lastrear a prestação de aval parcial ou total ou fiança nas operações de crédito destinadas a microempresas e empresas de pequeno porte; para lastrear a prestação de aval parcial ou total ou fiança nas operações de crédito e aquisição de carteiras de crédito destinadas a sociedades de crédito ao microempreendedor, de que trata o art. 1º da Lei nº 10.194, de 14 de fevereiro de 2001, e a organizações da sociedade civil de interesse público que se dedicam a sistemas alternativos de crédito, de que trata a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999; e para lastrear operações no âmbito do Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado; (Redação dada pela Lei nº 11.110, de 2005); b) pela aplicação de recursos financeiros em agentes financeiros, públicos ou privados, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público de que trata a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, devidamente registradas no Ministério da Justiça, que se dedicam a sistemas alternativos de crédito, ou sociedades de crédito que tenham por objeto social exclusivo a concessão de financiamento ao microempreendedor (BRASIL, 2001).

Tal condição abre um importante precedente terminológico, afinal agora, não compreende-se mais a condição de microempresário (algo estabelecido), em sintonia com o modelo fordista/taylorista produtivo (ANTUNES, 2011; SENNETT, 2010), mas sim a condição do empreendedor estabelecido na lógica da “aventura”, do *self-made-man*. Fairclough (2016, p. 94-95) compreende essas mudanças na linguagem como algo relacionado a prática social, portanto distante de qualquer atividade consignada como puramente individual. Portanto, o discurso nessa lógica toma um caráter de ação e representação e em seu efeito construtivo é possível identificar identidades sociais e posições de sujeito. É importante ressaltar que a relação entre discurso e estrutura é dialética, ou seja, há equívocos quando se enfatiza apenas a determinação social do discurso ou a construção do social do mesmo. Nessa perspectiva, a

⁹ Principalmente, conforme vimos no início do trabalho, no papel de “material ideológico”, ou seja, nos instrumentos responsáveis por difundir tal ideologia.

prática e o evento são “contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com a estruturas, as quais se manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (p. 98).

Nessa nova lógica permeada pelo modelo neoliberal e os ataques à direitos trabalhistas, imersos numa crise sistêmica conjugada por um novo bloco histórico, trata-se de fundamental condição revitalizar as práticas de dominação ideológicas, nesse sentido, a caracterização do empreendedor enquanto sujeito individual capaz de ascensão via constituição de seu “esforço individual”, pelo mérito, é decifradamente à alternativa ao “sufocante emprego burocrático” da carteira assinada, da pessoa física, ou seja, é revigorada ao indivíduo a necessidade de se transformar na pessoa jurídica para se transformar meritocraticamente (e fantasiosamente) em um “novo Bill Gates”.

A partir do governo FHC percebemos uma busca deliberada de incorporar na presidência da entidade, intelectuais conectados diretamente à *think tank* ligada ao PSDB (Fundação Teotônio Vilela) compreendendo a mesma como um importante Aparelho Privado de Hegemonia para a obtenção de um consenso junto a uma fração de classe, mas não mais restrita a classe dominante em cursos técnicos e busca por motivações de crédito de favorecimento aos pequenos empresários (industriais e comerciantes) estabelecidos, mas sim revigorar ideologicamente a classe dominada dentro da perspectiva neoliberal sob a lógica do *empreendedorismo* em resposta à crise do capital e o demonstre dos direitos trabalhistas.

Conforme vimos, no processo de cimentação ideológica, a escola cumpre importante papel para fortalecer uma concepção de mundo. Se anteriormente, o CEBRAE se limitava a parcerias com universidades com direcionamento à pequenos e médios empresários numa missão técnica de orientar a questões simples como cursos rápidos de contabilidade ou administração das pequenas e médias empresas (PMEs), agora, nessa nova etapa, a entidade tem uma função deliberada de responder a crise do capital com o modelo de empreendedorismo, principalmente, para o jovens. A criação do **Programa Sebrae** em 1999 na gestão do intelectual Julio Sergio de Maya Pedrosa Moreira¹⁰, um dos formuladores da Fundação Teotônio Vilela,

¹⁰ Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Alagoas (1982). Atualmente é consultor e membro do Conselho Fiscal do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG) e do Conselho de Administração da Companhia do Metropolitano de São Paulo (METRÔ), desde 2007. Foi Secretário do ¹⁰Planejamento e do Orçamento do Estado de Alagoas, de 2007a 2010; Presidente do Conselho de Administração da Agência de Fomento de Alagoas, de 2009 a 2010; Secretário interino de Infraestrutura do Estado de Alagoas, em 2007; e

flexiona o SEBRAE à parcerias com escolas do ensino médio¹¹ e superior a divulgarem essa condição meritocrática do empreendedorismo junto à jovens estudantes.

Segundo a própria instituição, o objetivo desse desafio é “disseminar a cultura empreendedora para os universitários que buscam caminhos para o início de sua vida profissional. O jogo difunde conceito de competitividade, ética e associativismo e desenvolve a capacidade gerencial dos participantes”¹², afinal “nenhuma faculdade, por melhor que seja, prepara o aluno para o mercado de trabalho quanto o Desafio Sebrae”.

O desafio se caracteriza por envolver equipes ou grupo de alunos que compitam entre si numa carga de desafios onde têm que lidar com a administração de uma empresa, segundo os jurados, aptas a estarem sintonizadas com o mundo corporativo, portanto, “potenciais vencedoras no mercado”¹³. O velho linguajar do “criação”, “inovação”, reproduzido a exaustão no novo modelo produtivo (GENTILI, 1994), baliza e naturaliza a “selva” competitiva para uma juventude adoradora de Steve Jobs (no lugar do saudoso Che Guevara da juventude rebelde) que fundamenta um mundo encantando do mérito para o topo da montanha.

A incorporação ideológica do Sebrae nessa nova etapa (no governo FHC) é compreendida pela classe dominante como fulcral para o estabelecimento do consenso numa classe média emergente qualificada. A naturalização do desemprego nessa nova ordem é

membro do Conselho de Administração da Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (CODEMIG) em 2007. Atuou como Consultor do Fundo Multilateral de Investimentos (FUMIN)/Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de 2004 a 2006. Foi Senior Adviser do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), de 2003 a 2004. Conselheiro Comunidade Solidária, de 1999 a 2002. Vice-Presidente da Associação Mundial das Micro, Pequenas e Médias Empresas (WASME) em 2002. Presidente da Organização Latino-Americana das Micro, Pequenas e Médias Empresas (OLAMP) no ano de 2002. Foi Presidente em exercício da Associação Brasileira de Instituições Financeiras de Desenvolvimento (ABDE) em 2000 e 1º Vice-Presidente de 2000 a 2002. Diretor-Presidente do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), de 1999 a 2002. Presidente da Comissão Gestora do Programa Emergencial de Frentes Produtivas, de 1998 a 1999. Superintendente da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), de 1998 a 1999. Presidente da Comissão de Desenvolvimento Sustentável e Coordenador Nacional da Agenda 21, de 1997 a 1998. Secretário Executivo do Ministério do Meio Ambiente, de 1997 a 1998. Membro do Conselho de Administração da CHESF, de 1993 a 1997. Diretor-Presidente da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF), de 1993 a 1997. Presidente da Fundação do Instituto do Planejamento de Alagoas, de 1987 a 1988. Secretário de Planejamento do Estado de Alagoas, de 1987 a 1988. Secretário de Administração do Estado de Alagoas, de 1987 a 1988. Deputado Federal pelo Estado de Alagoas, de 1984 a 1987 e Diretor Superintendente da Usina João de Deus, de 1981 a 1986. Para consulta: <http://lattes.cnpq.br/3503571035792718>

¹¹ É em 2009 que chega à esse nível de ensino.

¹² <http://www.pr.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/PR/desafio-sebrae-2011-testa-capacidade-de-universitarios,67732a4132e16410VgnVCM1000003b74010aRCRD> Acessado em: 12/12/2017.

¹³ <http://desafiouniversitarioempreendedor.sebrae.com.br/plataforma/index.xhtml> Acessado em: 11/11/2017.

respondida com a “criatividade” do mundo *business*, agora eufemisticamente denominado “espírito empreendedor”.

Divulgação introduzida no governo neoliberal ortodoxo de FHC e reforçada no social-liberalismo de Lula (Castelo, 2013) que amplia a permeabilidade dessa orientação junto às comunidades e a periferia no modelo amistoso com o terceiro setor característico dessa modalidade de governo. Isso fica evidente, inclusive, no âmbito da cultura com o “empreendedorismo cultural” através dos Pontos de Cultura organizados fora dos centros historicamente estabelecidos culturalmente (Duque, 2015).

Os governos petistas optaram pela continuidade da entidade como ferramenta de consenso à naturalização da precarização (Braga, 2012) da classe dominada através de uma compreensão dos trabalhadores como “empreendedores”. A direção da entidade transparece essa condição ao inserir seus intelectuais formuladores na presidência do SEBRAE e no fortalecimento dessa consideração. Seja com Paulo Tarciso Okamoto, ex-metalúrgico e um dos criadores do Instituto Lula ou Luiz Eduardo Pereira Barretto Filho, acadêmico com capilaridade na administração pública no âmbito das políticas culturais e de turismo.

O recente governo interino de Michel Temer, dado sua condição de fortalecimento da sociedade política, resgata um representante da fração burguesa dos comerciantes de SP através da figura de Afif. Podemos encarar tal medida como um resgate de compreensão dessa entidade somente como um reduto de favorecimento creditício a uma parcela do empresariado brasileiro, ou seja, há o abandono da compreensão da mesma como um setor fundamental para o estabelecimento do consenso num contexto de crise sistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusivamente, é perceptível como o APH CEBRAE/SEBRAE cumpre um importante papel, desde seu surgimento na ditadura empresarial-militar, no que concerne à união de uma fração da burguesia brasileira em suas reivindicações, assim como como fundador ideológico. As transformações dessa entidade estão ligadas às recomposições da burguesia sintonizadas às mudanças do bloco histórico.

Suas reconfigurações – com a transformação em órgão da sociedade civil – nos demonstram o quanto da sua complexidade oriunda das próprias resoluções de uma parcela do empresariado brasileiro, assim como das demandas do neoliberalismo em sofisticar suas

ferramentas – os APHs – de dominação. Marx afirma que “a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa”, isso se evidencia com a escolha do empresário Afif para a atual presidência da entidade, retomando o papel inicial do SEBRAE, um mero aglutinador de uma fração da classe dominante em detrimento da priorização do consenso junto a classe dominada.

Numa crise sistêmica, que se desdobra em toda a superestrutura, é natural que os alicerces da classe dominante sejam afetados em sua harmonia exigindo apresentação de instrumentos que os coesione e, por outro lado, potencializando a sociedade política. Condição fundamental para o grupo dos dominados (a classe trabalhadora) compreender o rebuscamento das mudanças e os movimentos “dos que mandam” para fundamentar apropriadamente suas táticas sem deslocamento da realidade concreta. Nesse sentido, o legado de Gramsci é vivo nessa compreensão oportunizando tal abordagem para elucidar a militância prática e intelectual dos que não são “indiferentes”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*, 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- _____. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. & NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.
- _____. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.jun. 2014
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classe*. 3ª ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1981.
- DUQUE, F. S. Economia criativa: empreendimentos culturais. In: CALABRE, L.; SIQUEIRA, M.; LIMA, D. R.; ZIMBRAO, A. (Orgs.). *Anais do VI Seminário Internacional de Políticas Culturais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 26-29 maio de 2015, p. 487-497.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social – 2 ed.* – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

- GRUPPI, Luciano. *Conceito de hegemonia em Gramsci*; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.
- LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.
- MANCUSO, José Humberto. *SEBRAE 30 anos parceiro dos brasileiros*. Brasília: Sebrae Nacional, 2002.
- MENDONÇA, Sônia R. *O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica*. Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan/jul 2014.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. RJ: Paz e Terra, 1977.
- RODRIGUES, Jose dos Santos. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Autores Associados, Campinas, SP, 1998
- SADER, Emir (Org.) *Gramsci: poder, política e partido*. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 15º ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

PADRÃO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL: POTENCIAIS E CONTRIBUIÇÕES À CATEGORIA

Rodrigo Emmanuel Santana Borges¹

Resumo

O presente escrito toma por objeto a categoria de “padrão de reprodução do capital” gestado seminalmente por Ruy Mauro Marini ao estudar a dependência na América Latina, e desenvolvida posteriormente por autores como Jaime Osorio e Nilson Araújo. Evidenciamos a gênese do conceito, sua relação com a categoria dependência, comparamo-la brevemente com noções similares gestadas no seio da Escola da Regulação, para terminarmos sugerindo modificações ou refinamentos para melhorar a precisão da categoria e aumentar seu potencial de compreensão das formações sociais dependentes na América Latina e também ao redor do mundo.

Palavras-chave: teoria marxista da dependência, padrão de reprodução do capital, economia política da América Latina

PATRÓN DE REPRODUCCIÓN DEL CAPITAL: POTENCIALIDADES Y CONTRIBUCIONES A LA CATEGORIA

Resumen

El presente escrito toma por objeto la categoría de "patrón de reproducción del capital" gestado seminalmente por Ruy Mauro Marini al estudiar la dependencia en América Latina, y desarrollada posteriormente por autores como Jaime Osorio y Nilson Araújo. Mostramos la génesis histórica del concepto, su relación con la categoría de dependencia, lo comparamos brevemente con nociones similares gestadas dentro de la escuela de la regulación, para terminar sugiriendo modificaciones o mejoras para mejorar la precisión de la categoría y aumentar su potencial para la comprensión de las formaciones sociales dependientes en América Latina y también alrededor del mundo.

Palabras-clave: teoría marxista de la dependencia, patrón de reproducción del capital, economía política de América Latina

INTRODUCCIÓN

El presente escrito está inserido en el esfuerzo colectivo de recuperación crítica de la Teoría Marxista de la Dependencia como forma de comprender la economía política de los países dependientes de América Latina y como constructo teórico con potencial de comprender la economía mundial.

El presente trabajo se centra en mostrar la gestación del concepto de patrón de reproducción del capital, su relación con la categoría de dependencia, además de defender su capacidad de servir como base para el análisis de formaciones sociales y grupos de ellas desde el punto de vista de la economía política marxista.

¹ Doutor em Economia Internacional pela Universidad Complutense de Madrid. Bolsista FAPES/CAPES em estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* rodrigo@borges.net.br

Para eso, dividimos la exposición en tres apartados además de esta introducción. En el primer apartado, mostramos como surge la categoría de patrón de reproducción del capital². En el siguiente, hacemos una breve comparación con nociones similares surgidas, casi de manera simultánea, en el seno de la Escuela de la Regulación. Por fin, sugerimos elementos novedosos para dar más precisión y capacidad comprensiva a la categoría.

CICLO DE CAPITAL Y PATRONES DE REPRODUCCIÓN

Marini, en su proceso de profundización en el estudio de la dependencia, dibuja el ciclo de capital en la economía dependiente y busca identificar todos los trasvases y conexiones importantes con respecto a capitales extranjeros (MARINI, 1979a; MARINI; OSWALD, 1979). Ese sería, a nuestro modo de ver, la forma seminal que después devendría la noción de patrón de reproducción.

Algunos textos a partir de 1978-79 ya mencionan el término “patrón de reproducción del capital”³:

(...) en la percepción de los problemas que caracterizan el patrón de reproducción del capital en Brasil, [subrayado nuestro] actualmente en crisis; sin embargo, al hacerlo sin haber aclarado sus determinaciones a partir de la cuota de plusvalía, no saca de ello todas las consecuencias e incurre en confusiones (MARINI; OSWALD, 1979, p. 32).

Y en la década de los ochenta⁴:

(...)más aun puesto que la crisis no representa un mero fenómeno cíclico dentro de un dado patrón de reproducción del capital, sino más bien la ruptura del patrón vigente y el esfuerzo difícil de gestación de uno nuevo.(MARINI, 1985, p. 9)

²Ese y el siguiente apartado se derivan de la tesis doctoral del presente autor(BORGES, 2015)

³Las menciones empiezan a términos más generales como “patrón de reproducción económica”:

(...) no es solamente un fenómeno coyuntural, sino que expresa el agotamiento de un patrón de reproducción económica basado en la industria de bienes de consumo suntuario.” (MARINI, 1978b)

Así, es posible constatar cómo en Brasil —desde que, en 1974, entró en crisis el patrón de reproducción económica basado en la industria de bienes de consumo suntuario—, las luchas interburguesas se dan entre las fracciones nacionales y extranjeras (norteamericana, fundamentalmente), ligadas a dicha industria, y las fracciones nacionales y extranjeras (en lo esencial, eurojaponesa), que tienen asiento en la industria básica y de bienes de capital. Se trata, hoy, de decidir los rumbos de la economía del país, del patrón de reproducción (MARINI, 1978a, p. 27–28)

(...)la dictadura de Pinochet se verá en serias dificultades. Ello se debe a que el patrón de reproducción económica que ha impuesto al país significó para este la acentuación de su dependencia externa.(MARINI, 1979b)

⁴De hecho, en 1982 escribe Marini *Sobre el patrón de reproducción de capital en Chile* en los cuadernos de su centro de investigación CIDAMO, Centro de Información, Documentación y Análisis sobre el Movimiento Obrero Latinoamericano(MARINI, 1982).

La noción de “patrón de reproducción” aúna elementos de la acumulación (o del patrón de acumulación) con la dinámica distributiva y de lucha de clases específica en una economía dada (ARAUJO SOUZA, 1979).

De esta forma, se aúnan elementos del ciclo del capital, con la relación de los sectores productivos en una alusión a los esquemas de reproducción de Marx, los procesos de distribución del ingreso entre clases y sus fracciones, con el presupuesto de una economía mundial de bases imperialistas (OSORIO, 2005). Además, también se tendrían en cuenta formas de dominación como bloque en el poder, y articulaciones en torno a este – complementando el análisis con elementos de la redistribución del excedente.

Se trataría de un nivel intermedio de abstracción para abordar formaciones sociales o regiones, como sintetiza Osorio:

Para comprender el papel heurístico de la noción “patrón de reproducción del capital” es necesario entender que en el marxismo existen diferentes niveles de análisis y de abstracción, o unidades de análisis, que van desde las más abstractas a las más concretas, donde pueden distinguirse modo de producción, modo de producción capitalista, sistema mundial, patrón de reproducción de capital, formación económico-social y coyuntura. El patrón de reproducción del capital apunta a observar las formas en que el capital se reproduce en períodos históricos específicos y en espacios económico-geográficos y sociales determinados, sean regiones o formaciones económico-sociales (OSORIO, 2005, p. 2–3).

La noción de “patrón de reproducción” busca entonces acotar el periodo de análisis. Mientras que la dependencia sería un proceso de largo plazo, el patrón de reproducción buscaría las especificidades reproducidas en periodos, o ciclos menores, sin grandes cambios en la división internacional del trabajo, en la conformación del mercado mundial o cambios profundos en el escenario geopolítico imperialista.

Así, el concepto de patrón de reproducción del capital tiene la ventaja de erigirse sobre un marco que se conecta con el reconocimiento de tendencias globales e imperialistas. También se presta a trazar un puente entre ellas y el estudio de la coyuntura y formaciones nacionales. Parece más robusto que el extremo endogenismo intranacional de la perspectiva weberiana, de la que derivó la escuela de la regulación.

Por otro lado, debemos remarcar que adolece de algunos factores, por su relativa condición incompleta o indefinida. Parece que, a la sugerente inclusión de varias dimensiones para concretar el análisis de un patrón de reproducción, le falta un marco más definido de ordenación de los elementos en un todo. Los motivos de esa deficiencia parecen

ser parcialmente históricos. En el mismo momento en que cristaliza el salto teórico de fundar la TMD (Marini, 1973), al menos cuatro fenómenos concurrentes dificultaron su pleno seguimiento (OSORIO, 1984):

- Desarticulación de equipos de trabajo y temas de investigación en el marco de la contrarrevolución dictatorial: iniciado por el golpe militar en Chile, ya que allí se concentraba parte importante de los intelectuales marxistas que dieron vida a los estudios de la dependencia. Continuado en los años ochenta por la "reintegración" de diversos teóricos de sus exilios.
- La victoria en los hechos de la interpretación de la ampliación de la dependencia en América Latina. La crisis de la deuda confluye con la huida hacia delante de las contradicciones de la acumulación de capital en la región, en un contexto de crisis mundial y de no superación de la articulación distorsionada entre producción y consumo. Redunda en una transición a un nuevo patrón de reproducción en el marco de una dependencia ampliada. Así, supone una transformación histórica del objeto, de forma compleja, lo que dificulta su adecuación teórica.
- La derrota política en términos de la elección del "socialismo de mercado" en China, el desvío de atención política a causa los procesos de "redemocratización" en los que se concentran varias de las sociedades latinoamericanas. A esos factores se les suma la crisis y derrumbe de la URSS, y en conjunto, propician el contexto en el cual la avalancha neoliberal del TINA (*'there is no alternative'*) domina el debate académico. La contrarrevolución se desvincula del aspecto formalmente dictatorial y avanza en el plano ideológico.
- La persistencia de ataques al enfoque general de la dependencia, incluyendo críticas bajo falsas premisas y conclusiones atribuidas a la TMD, ya refutadas anteriormente en trabajos como el de Vania Bambirra (1978), pero que drenan tiempo de refutación y llegan a influir el abandono de la perspectiva por parte de varios académicos.

Pese a las dificultades, autores como Nilson Araújo, Jaime Osorio y Adrián Sotelo Valencia siguieron desarrollando categorías desde la TMD. Nilson Araujo identifica los elementos centrales a estudiar para singularizar un patrón de reproducción:

Se entiende por patrón de reproducción la forma por la cual el capital se reproduce en un periodo y espacio dados, tanto en términos de sus elementos materiales como – sobre todo – en términos de valor. El capital es analizado como relación social, lo que supone las condiciones sociopolíticas de esta reproducción. Eso implica distinguir:

La forma fundamental de extracción de plusvalía – si es absoluta o relativa; si es obtenida por intermedio de la superexplotación;

Las relaciones entre los sectores productivos – si la expansión se basa en el sector I, II o III, si se basa en la existencia de un sector I interno o en la importación de los medios de producción;

El proceso de circulación y los correspondientes patrones de distribución de ingreso y consumo;

La forma de inserción en el sistema imperialista mundial;

La forma de dominación impuesta por la burguesía – forma de control sobre la clase trabajadora y demás sectores dominados, pacto de dominación y bloque en el poder, sectores [o fracciones] burgueses subordinados, base social de apoyo, etc. (ARAUJO SOUZA, 2013, p. 225–226)

Respecto a esas formulaciones iniciales, cabría destacar la posibilidad de profundizar en algunos aspectos específicos. Por ejemplo, como veremos en las páginas siguientes, es posible llegar al detalle de cadenas productivas a la hora de considerar las relaciones entre los sectores productivos.

También es posible plantear que los elementos destacados se podrían trasladar, con las debidas mediaciones, a estudiar en términos más desagregados la reproducción de capitales específicos en el seno de un país.

Por ejemplo, al abordar cada nodo de una cadena de valor, se podrían indicar elementos esenciales de la forma de explotación de plusvalía – salarios promedio, correspondencia de la elevación de productividad y aumento del valor pagado a la fuerza de trabajo, o intensidad exigida del trabajo. La relación intersectorial, además de incluir partes de una cadena que fuesen importadas o no (inserción en el sistema mundial), puede abordar distintos niveles de concentración de capitales y escala de acumulación en los mismos.

El origen de insumos y destino de productos de cada nodo y de la cadena como un todo indicarían la forma compleja de inserción en el sistema imperialista mundial.

Por último, las fracciones dominantes en cada nodo y su forma de establecer alianzas (hacia “arriba” - respecto a las relaciones con el Estado) y de control sobre la fuerza de trabajo, aunque parcialmente, se corresponderían con formas de hegemonía o dominación a lo largo de una cadena.

En resumidas cuentas, los patrones de reproducción constituyen una de las dimensiones centrales del abordaje originado por la TMD. Ayudan a dar una dimensión histórica al fenómeno de la dependencia y construyen niveles intermedios de mediación hacia análisis concretos.

PATRÓN DE REPRODUCCIÓN, DEPENDENCIA E HISTORIA

La noción de patrón de reproducción permite completar metodológicamente el problema de la periodización y de la novedad o evolución procesual de formaciones sociales, con cambios de características, avances o profundizaciones de algunos aspectos.

Theotônio dos Santos identifica 3 etapas de la dependencia hasta principios de la década de los 70:

Basados en nuestro estudio anterior, podemos distinguir: (1) Dependencia colonial, de exportaciones mercantiles por naturaleza, en que los capitales comercial y financiero en alianza con el estado colonizador dominaron las relaciones económicas de los europeos y las colonias, por medio de un monopolio comercial complementado por un monopolio colonial de la tierra, minas, y mano de obra (sierva o esclava) en los países colonizados (2) Dependencia financiero-industrial que se consolidó a finales del siglo XIX, caracterizada por la dominación del gran capital en los centros hegemónicos, y su expansión hacia el exterior por medio de la inversión en la producción de materias primas y productos agrícolas para consumo en los centros hegemónicos. Una estructura productiva creció en los países dependientes dedicada a exportar esos productos[...], produciendo lo que la CEPAL llamó “desarrollo hacia fuera”. (3) En el periodo posguerra un nuevo tipo de dependencia se ha consolidado, basado en las corporaciones multinacionales que empezaron a invertir en industrias dirigidas a los mercados internos de los países subdesarrollados. Esta forma de dependencia es básicamente la dependencia técnico-industrial (DOS SANTOS, 1970, p. 233, traducción propia).

Amaral(2012) identifica una cuarta etapa, mientras que Osorio (2012; 2005) y Valencia(2004) identifican un nuevo patrón de reproducción en la región, derivado de la reestructuración neoliberal de América Latina. En palabras de Osorio:

El neoliberalismo, en cuanto política económica, permitió en América Latina la conformación de algo más profundo y de largo aliento: un nuevo patrón de reproducción del capital,(...) el exportador de especialización productiva (OSORIO, 2012, p. 3–4).

Para Sotelo Valencia (2004), se trataría de un “nuevo patrón de reproducción de capital dependiente” y “nuevo patrón de acumulación dependiente neoliberal”. Posteriormente, concretaría que:

...[el] conjunto de medidas neoliberales impulsadas por el Estado burgués y los empresarios latinoamericanos ha tenido como objetivo central instrumentar un nuevo patrón de acumulación y reproducción capitalista especializado en la producción para la exportación, el aumento de la productividad social del trabajo y la eficiencia productiva (SOTELO VALENCIA, 1995, p. 57).

Correspondiendo al nuevo “patrón exportador de especialización productiva”, habría para Amaral(2012), una nueva forma o etapa histórica de la dependencia, que denominaría dependencia “tecnológica-financiera”.

Priscila Santos de Araújo (2013) hace una síntesis sugerente de los distintos estudios respecto a la periodización de la dependencia latinoamericana, en su investigación de la dependencia brasileña. A partir de su síntesis reelaboramos el siguiente cuadro:

Cuadro

Manifestaciones de dependencia – Dos Santos (1970), Valencia (2004), Amaral (2012) y Araújo (2013)	Patrón de Reproducción dominante en la región – Osorio (2005,2012) y Valencia (2004)	Periodo
1) Dependencia Colonial		Hasta la independencia colonial
	1) Patrón agrominero exportador*	Finales del siglo XIX hasta la segunda década del siglo XX
	<i>Etapa de crisis del patrón y transición</i>	Años 1930
2) Dependencia Financiero-Industrial		
	2) Patrón Industrial	A partir de mediados de los años 1930
	<i>Patrón internalizado y autónomo</i>	Hasta los años 1940
	<i>Patrón industrial diversificado e integración al capital extranjero</i>	A partir de los años 1950
3) Dependencia Tecnológico-Industrial		
	<i>Etapa de crisis del patrón y transición</i>	Desde mediados de los años 1970 hasta mediados de los años 1980
4) Dependencia neoliberal financiera-tecnológica		
	3) Patrón exportador de especialización productiva	A partir de mediados de los años 1980

Fuente: Adaptado de Araújo (2013)

* Osorio (2012) se refiere a ese patrón, estrictamente, a partir de la independencia de los países de la región

Aunque sugerente, sintética y muy útil a la hora de abordar históricamente los países de la región, parece importante indicar algunas ideas complementarias necesarias para su

elaboración. El trabajo de Theotônio (1970) que indica las formas de manifestación de la dependencia es anterior a la concretización hecha por Bambirra (1974). Osorio, a su vez, indica solamente patrones dominantes en los “países de mayor desarrollo relativo” de la región (OSORIO, 2005, p. 39).

En el caso del estudio de Brasil, no obstante, y dado que es una de las economías de referencia para Osorio (por su avanzado nivel de desarrollo relativo regional), la falta de diferenciación dentro del grupo de países dependientes no plantea problemas o lagunas centrales al análisis en sí mismo.

Sin embargo, nos parece importante, ya que gran parte de los estudios actuales respecto a la dependencia y su forma contemporánea se centran directa o indirectamente en el estudio de Brasil, introducir nuevas determinaciones respecto al patrón de reproducción dominante en esa formación económico-social, que concretamos mejor en otro trabajo (BORGES, 2015).

Ese matiz se inspira en el establecimiento del país como “plataforma de valorización de capital ficticio” (PAULANI, 2012), y en el reconocimiento de un “fenómeno de financiarización subordinada” (POWELL, 2013) en economías semiperiféricas⁵. Se refiere a que, más acentuadamente en los países subimperialistas⁶, pero también en el grupo más amplio del que forma parte, identificados por Bambirra en América Latina como países de tipo A, las tendencias de la financiarización producirían nodos intermedios financieros entre los centros y la periferia. Una “dependencia financiarizada” se establecería, con singulares contradicciones, en el seno de estas economías.

Lo que sugerimos es que habría, en el grupo en que domina el “patrón de reproducción exportador con especialización productiva”, un subgrupo en que la financiarización asumiría dinámica específica y central. De esa forma, algunos aspectos que Amaral (2012) identifica como característica fundamental de las nuevas formas de manifestación de la dependencia se referirían, más bien, al patrón de reproducción “modificado” de ese subgrupo – en que indudablemente estaría Brasil⁷.

⁵ Paineira(2012) demuestra cómo se refuerzan la financiarización en economías semiperiféricas y la estrategia de acumulación de reservas, tomando a Brasil y Corea del Sur como ejemplos empíricos de dicha conexión.

⁶ Como Brasil y, posiblemente, África del Sur y Corea del Sur.

⁷ De hecho, Amaral indica que basó sus reflexiones en torno a la nueva etapa de la dependencia tomando a Brasil como nación emblemática.

PATRÓN DE REPRODUCCIÓN Y ESCUELA DE LA REGULACIÓN

Hechas esas observaciones, comparemos brevemente dicha perspectiva con la forma en que la escuela de la regulación estudia las economías nacionales. Se trata de otra forma relevante con derivaciones marxistas para objetos de estudio parecidos en términos de delimitación geográfica nacional⁸.

Ciertos teóricos de la TMD no concuerdan relativamente con la idea de la escuela de la regulación, que parece pasar directamente del plano mundial o de las economías centrales a los planos nacionales. Es lo que subyace, por ejemplo, cuando comenta Lipietz⁹:

Si es verdad, como buscamos demostrar, que el capitalismo ha conocido, **en los países** en donde se ha desarrollado primeramente, una sucesión de regímenes de acumulación y de modos de regulación, **es absolutamente inútil intentar producir una teoría general de las relaciones centro-periferia, deducida a partir de las “tendencias” fundamentales del modo de producción**, lo que sería ignorar la especificidad de estos regímenes y estos modos de regulación. Sin embargo, hay que señalar el retraso de las teorías “de la dependencia” o del “imperialismo” respecto a un desarrollo histórico que en la actualidad salta a la vista. Estas traducen mal (...) y sobre todo abordan mal la emergencia de lo nuevo, incluso cuando por un feliz (o infeliz) azar los hechos parecen primero confirmar la tesis: tal fue el caso de las teorías “clásicas” de la dependencia (LIPIETZ, 1984, p. 56–57, traducción propia).

Osorio, en su esfuerzo por determinar mejor el concepto de patrón de reproducción, critica directamente la óptica de la escuela de la regulación:

El predominio de determinadas formas de organización del proceso de trabajo puede periodizarse dando vida a las nociones taylorismo, fordismo, neofordismo o posfordismo, toyotismo, etc. Esto es útil. Pero la atención queda reducida a un aspecto muy acotado del proceso de reproducción del capital. Los intentos de extender esas nociones y cubrir otros aspectos, como ha ocurrido con la escuela regulacionista, pecan de iniciar de entrada desde un aspecto acotado, como es la organización del trabajo, que como vemos en la perspectiva del patrón de reproducción del capital, es solamente un elemento dentro del cúmulo de variables y tendencias que se deben considerar (OSORIO, 2005, p. 20)

A nuestro modo de ver, la crítica que hace Lipietz se podría revertir en contra de la escuela de la regulación, porque las categorías y combinaciones de la teoría de la regulación

⁸ Textos como los de Bruno (BRUNO, 2008; BRUNO; MACEDO, 2010)

⁹ Si recordamos a quien Lipietz identifica como los fundadores de la Teoría de la Dependencia: “*the founders of Dependency theory, Cardoso and Faletto (1967)*” (LIPIETZ, 1984, p. 84), se percibe como es muy generalista y no critica específicamente la TMD que, como ya buscamos demostrar, se diferencia en muchos puntos de otros enfoques como el weberiano.

pueden dar la falsa impresión de que se podrían recrear determinadas condiciones. Parecen muy proclives a la melancolía del fordismo, sin verlo como una excepción muy acotada derivada de un contexto geopolítico muy específico. El mismo término “regulación” sugiere la idea de organización consciente y actuación colectiva¹⁰; algo que el término “patrón de reproducción” no conlleva. Así, este último término se adapta bien incluso en contextos de “no-modelos” de desarrollo o modelos inestables, permitiendo una flexibilidad y apertura a mostrar tendencias nuevas.

Criticando nociones de dependencia e imperialismo, Lipietz parece adentrarse en un endogenismo nacionalista profundo:

[no se debe] Asumir que el capitalismo-mundial fue creado en toda regla con un solo régimen de acumulación con sus propios modos de regulación globales (...) Lo que debemos hacer es, entonces, estudiar cada formación social, determinando las etapas sucesivas de su régimen de acumulación y modo de regulación (LIPIETZ, 1984, p. 89).

Gérard Dumènil y Dominique Lévy (1992, p. 5) cuestionan brevemente cómo la postura ecléctica asumida progresivamente por aquellos adscritos a la escuela de la regulación, redundaría en modelos desvinculados de las proposiciones fundacionales de la escuela.

Nos parece que una gran diferencia entre ambas corrientes sería el grado en que se abren al institucionalismo. Varias de las nociones de la escuela de la regulación se basan en una noción de regularidad de reproducción de relaciones, o entonces, instituciones. En los ochenta (véase, por ejemplo, a BOYER; SAILLARD, 2002), varios estudios enmarcados dentro del regulacionismo se dedicaban a elementos superestructurales o nichos de actuación de mercado y Estado.

En la misma medida en que la escuela regulacionista deriva hacia un institucionalismo endogenista, la TMD busca la conexión con la realidad del sistema interestatal imperialista, identifica regularidades más allá del marco nacional, en un marco en que el institucionalismo se limita fuertemente a las relaciones centrales desarrolladas por teóricos marxistas.

¹⁰Ruy Braga (2002), por ejemplo, sugiere que la escuela de la regulación se volvería “técnica de la regulación”, o una forma de buscar la colaboración de clases y el consenso para una vía alternativa al neoliberalismo norteamericano en Europa (DRUCK, 2005). En términos directos, por la evolución teórica y por la actuación de los principales defensores de dicha doctrina, se trataría de una forma particular de retomar un reformismo de la social-democracia.

De esa forma, parece posible en cierta medida incorporar las aportaciones de esa escuela bajo el prisma de la teoría marxista de la dependencia. De hecho, aspectos de la “relación salarial” ya constituyen el eje central de la identificación de patrones de reproducción en la determinación de las formas de extracción de plusvalía. (FERREIRA; OSORIO; LUCE, 2012) integra en su análisis elementos de la política económica y de la relación del Estado y las fuerzas productivas, lo que supone algo remotamente similar, en algunas dimensiones, a los elementos de que se constituiría un modo de regulación. Dicha incorporación no constituye nuestro objetivo presente, no obstante, mas allá de apuntar su posibilidad.

PRECISIONES POSIBLES A LA CATEGORIA DE PATRÓN DE REPRODUCCIÓN DEL CAPITAL

La noción de patrón de reproducción, conforme demostramos, parece muy provechosa para pensar la evolución histórica de los países dependientes, en particular los latinoamericanos. Una de las repetidas críticas que se hacen a tal enfoque, sin embargo, es la dificultad en ajustarla a las trayectorias dispares de los países de la región. Una excesiva generalidad en tratar Haití y Brasil, por ejemplo, bajo un mismo ‘patrón exportador de especialización productiva’, lo que trae dificultades incluso para nombrar el dicho patrón, así como precisar su contenido de forma no tan ambivalente.

Por otro lado, no parece ser el caso de tratar caso por caso, formación social una a una, aisladamente, y perder la visión de conjunto que las nociones de capitalismo dependiente y patrones de reproducción del capital son capaces de iluminar respecto a la cadena imperialista mundial.

Los caminos provechosos, nos parece, para precisar mejor la noción de patrón de reproducción del capital pasan por su combinación con una actualización de la tipología presentada por Vania Bambirra, así como interlocución con el trabajo de Franklin (2015), y el trabajo reciente de Raposo(RAPOSO, 2018) , Amaral y Almeida Filho (RAPOSO; AMARAL; ALMEIDA FILHO, 2018) .

En cuanto a la primera sugerencia, sería posible pensar en la renta de la tierra como un eje estructurante para agrupar países con condición similar, como Venezuela, Bolivia, Ecuador, y tal vez Chile.

Por otro lado, el papel de las remesas de familiares podría jugar un papel de relieve en grupos de países de centroamérica, lo que, en conjunto con ciclos del capital específicos fuertemente basados en el turismo, podrían configurar un patrón de reproducción particular.

El trabajo de Franklin busca crear una articulación propia de categorías para la comprensión de la dependencia, con fuertes críticas a la noción de patrón de reproducción del capital. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, nos parece que parte de su construcción podría ser absorbida y enriquecer la categoría, sin la necesidad de su rechazo.

Por otro lado, el nuevo espiral de la dependencia que evidencia Raposo (2018) nos recuerda de que, si bien el ciclo del capital debe figurar como el eje central de la noción, aspectos de la distribución y de la circulación que no necesariamente los derivados directamente de la actuación del Estado tienen que ser llevados en cuenta, en particular en cuanto al capital ficticio y su papel preponderante en la etapa actual de la economía mundial (GOMES, 2015) y el papel de Brasil, por ejemplo, en particular.

Nos parece que, efectivamente, el grado de inserción subordinada en los circuitos de capital ficticio internacional podría ayudar a entender un grupo de países de mayor desarrollo relativo de sus fuerzas productivas sometido a fuertes presiones en el contexto actual de competencia imperialista y de reorganización de la división internacional del trabajo, en que Asia juega el papel de la industria del mundo.

Avanzar en esas direcciones seguramente permitiría identificar algunos patrones de reproducción del capital en la región latinoamericana, ubicando la categoría en un nivel más concreto que el de dependencia y demarcando mejor la diferencia de etapas de la dependencia y posibles patrones de reproducción del capital.

Nos parece que esa necesidad está implícita en los propios análisis de Marini, también, cuando trabaja con la categoría del subimperialismo. Brasil, por ejemplo, como formación social subimperialista, tendría en su ciclo de capital la presencia de exportación de capitales, algo que no sería significativo en otras regiones de América Latina como Centroamérica.

REFLEXIONES FINALES

Este esfuerzo preliminar y aún modesto respecto a la categoría del patrón de reproducción del capital busca reconocerle centralidad como una de las contribuciones más importantes de la teoría marxista de la dependencia.

Lo hizo sin dejar de soslayar, sin embargo, ambigüedades, incompletudes y lacunas que quedan por solventar respecto a la categoría para que permita materializar todo su potencial explicativo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. S. Teorias do imperialismo e da dependência: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo. 2012. USP, [s. l.], 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12140/tde-09102012-174024/>>. Acesso em: 26 maio. 2014.
- ARAUJO, P. S. De. Desenvolvimento dependente latino-americano no século XXI / Desigualdade e Padrão de Reprodução. 2013. UFU, [s. l.], 2013.
- ARAUJO SOUZA, N. De. Crisis y lucha de clases en Brasil - 1974/1979. 1979. UNAM, [s. l.], 1979.
- ARAUJO SOUZA, N. De. Teoria Marxista das Crises, Padrão de Reprodução e “Ciclo Longo”. In: Desenvolvimento e Dependência: Cátedra Ruy Mauro Marini. [s.l.] : IPEA, 2013. p. 189–230.
- BAMBIRRA, V. El capitalismo dependiente en América Latina. México: Siglo XXI, 1974.
- BORGES, R. E. S. Financiarización, Cadenas Globales de Valor e Inversión Extranjera en la producción de etanol en Brasil a partir de la liberalización de la agroindustria. Una interpretación marxista del periodo de 1990 a 2010. 2015. Universidad Complutense de Madrid, [s. l.], 2015.
- BOYER, R.; SAILLARD, Y. Régulation Theory: the state of the art. [s.l.] : Routledge, 2002.
- BRAGA, R. A nostalgia do fordismo: elementos para uma crítica da Teoria Francesa da Regulação. 2002. UNICAMP, [s. l.], 2002.
- BRUNO, M. Lucro, Acumulação de Capital e Distribuição no Brasil: uma análise dos determinantes de longo prazo dos regimes de crescimento. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação da UFRGS, [s. l.], p. 23 p. (mimeo), 2008.
- BRUNO, M.; MACEDO, R. Regime de Crescimento e Geração de Emprego como Determinantes Macroeconômicos da Desigualdade de Renda: uma análise para o caso do Brasil. XIII Congreso BIEN, [s. l.], p. 1–34, 2010.
- DOS SANTOS, T. The structure of Dependence. The American Economic Review, [s. l.], v. 60, n. 2, p. 231–236, 1970.
- DRUCK, G. A teoria da regulação transforma-se em “técnica de regulação” em tempos neoliberais? Revista Brasileira de Ciências Sociais, [s. l.], v. 20, n. 57, p. 180–185, 2005. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:A+teoria+da+regulaçã+o+transforma-se+em+“técnica+de+regulação”+em+tempos+neoliberais?#0>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano
ISBN 978-85-94029-18-2



- DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. La régulation 15 ans après: Faut-il oublier les thèses fondatrices? La lettre de la régulation, [s. l.], n. 05, p. 5–6, 1992.
- FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. Padrão de reprodução do capital. [s.l.] : Boitempo Editorial, 2012.
- FRANKLIN, R. S. P. Teoria da Dependência: categorias para uma análise do mercado mundial. 2015. [s. l.], 2015. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132928/000977306.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- GOMES, H. Especulação e lucros fictícios – formas parasitárias da acumulação contemporânea. [s.l: s.n.].
- LIPIETZ, A. Imperialism or the beast of the apocalypse. Capital & Class, [s. l.], v. 22, 1984. Disponível em: <<http://cnc.sagepub.com/content/8/1/81.short>>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- MARINI, R. M. El Estado de Contrainsurgencia. Cuadernos Políticos, [s. l.], n. 18, p. 21–29, 1978. a.
- MARINI, R. M. Elecciones en Brasil: Un gobierno para la crisis. El Universal, México, 18 out. 1978b.
- MARINI, R. M. Plusvalía extraordinaria y acumulación de capital. Cuadernos Políticos, [s. l.], v. abril-juni, n. 20, p. 19–39, 1979. a. Disponível em:
<<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.20/CP20.4.RuyMauro.pdf>>
- MARINI, R. M. Boicot a Chile: Amenaza a una economia vulnerable. El Universal, México, 1 ago. 1979b. Disponível em: <http://www.marini-escritos.unam.mx/246_chile_boicot.html>
- MARINI, R. M. Sobre el patron de reproducción de capital de Chile. [s.l.] : Centro de Información, Documentación y Análisis sobre el Movimiento Obrero Latinoamericano, 1982.
- MARINI, R. M. La lucha por la democracia en América Latina. Cuadernos Políticos, [s. l.], n. 44, p. 3–11, 1985.
- MARINI, R. M.; OSWALD, U. (org. . El ciclo del capital en la economía dependiente. In: OSWALD, U. (Ed.). Mercado y Dependencia. México: Nueva Imagen, 1979. p. 37–55.
- OSORIO, J. El marxismo latinoamericano y la dependencia. Cuadernos Políticos, [s. l.], v. 38, n. enero-marzo, 1984. Disponível em:
<<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:El+marxismo+latinoamericano+y+la+dependencia#0>>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- OSORIO, J. Patrón de reproducción del capital, crisis y mundialización. Seminario REGGEN, [s. l.], 2005.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano
ISBN 978-85-94029-18-2



- OSORIO, J. América Latina bajo el fuego de las grandes transformaciones económicas y políticas. *Política y Cultura*, [s. l.], v. 37, p. 65–84, 2012.
- PAINCEIRA, J. P. Financialisation, Reserve Accumulation and Central Bank in Emerging Economies : Banks in Brazil and Korea. [s.l: s.n.].
- PAULANI, L. M. A dependência redobrada. *Le Monde Diplomatique*, [s. l.], p. 3–7, 2012.
- POWELL, J. Subordinate financialisation: a study of Mexico and its non-financial corporations. 2013. University of London, [s. l.], 2013. Disponível em: <<http://eprints.soas.ac.uk/17844>>
- RAPOSO, B. F. Padrão de reprodução do capital no capitalismo dependente e financeirizado. 2018. Universidade Federal de Uberlândia, [s. l.], 2018.
- RAPOSO, B. F.; AMARAL, M. S.; ALMEIDA FILHO, N. Padrão de reprodução do capital no capitalismo dependente e financeirizado. In: ANAIS DO IV ENCONTRO INTERNACIONAL TEORIA DO VALOR TRABALHO E CIÊNCIAS SOCIAIS 2018, Anais... [s.l: s.n.]
- SOTELO VALENCIA, A. América Latina en la reestructuración económica mundial. *Estudios Latinoamericanos*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 47–70, 1995. Disponível em: <<http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/download/49795/44783>>
- SOTELO VALENCIA, A. Desindustrialización y crisis del neoliberalismo. *Maquiladoras y telecomunicaciones*. [s.l: s.n.].

CAPITALISMO DEPENDENTE, CONSERVADORISMO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS ATAQUES REACIONÁRIOS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Matheus Castro da Silva¹

Resumo

Este estudo tem por objetivo investigar o processo de crescimento do conservadorismo no Brasil em sua relação com a crise do capitalismo que vivemos, e os ataques reacionários promovidos contra a educação. Para tanto, temos como base teórico-política o materialismo dialético, que nos permite superar o aspecto fenomênico de nosso objeto e chegar às suas determinações mais gerais. Entendemos que o conservadorismo brasileiro se relaciona com a nossa inserção dependente na ordem capitalista mundial, em virtude do grau de instabilidade das relações de classe por conta da superexploração (MARINI, 2012). Essa dinâmica de classes engendra o autoritarismo, que, no campo educacional, acabam por se materializar em projetos que se amoldam aos interesses do capital, material e ideologicamente. Assim, por se tornar um campo central da disputa de classes, um dos maiores polos de resistência da classe trabalhadora, assim como campo de difusão dos interesses e valores da classe dominante, a educação é alvo de uma série de ataques reacionários. De acordo com Lukács (2013), em sua teoria acerca do ser social, as alternativas possíveis colocadas como possibilidades objetivas para os sujeitos em virtude das questões apresentadas pela realidade, os sujeitos se encontram limitados em suas possibilidades de escolha. Isto posto, em um contexto de crise, e, para além dos condicionantes do capitalismo dependente, as alternativas se limitam cada vez mais ao aspecto da sobrevivência humana, e as escolhas acabam por se inserir em sua posição de classe, ou seja, mais do que nunca reafirmar: socialismo ou barbárie!

Palavras-chave: capitalismo dependente, conservadorismo e educação.

CAPITALISMO DEPENDIENTE, CONSERVADURISMO Y EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE LOS ATAQUES REACIONARIOS À EDUCACIÓN BRASILEÑA

Resumen

Este estudio desea investigar el proceso de crecimiento del conservadurismo en Brasil en su relación con la crisis del capitalismo que vivimos, y los ataques reaccionarios promovidos contra la educación. Consecuentemente, tenemos como base teórica y política el materialismo dialéctico, lo que permite a nosotros superar el aspecto poco profundo de nuestro objeto y llegar a sus determinaciones más generales. Entendemos que el conservadurismo brasileño se relaciona con nuestra inserción dependiente en el orden capitalista mundial, en virtud del grado de inestabilidad de las relaciones de clase por cuenta de la superexplotación (MARINI, 2012). Esta dinámica de clases genera el autoritarismo que en el campo educativo se materializa en proyectos que se adaptan a los intereses del capital, de forma material e ideológica. Siendo así, por convertirse en un campo central de la disputa de clases, uno de los mayores polos de resistencia de la clase trabajadora, así como el campo de difusión de los intereses y valores de la clase dominante, la educación es objeto de una serie de ataques reaccionarios. De acuerdo con Lukács (2013), en su teoría acerca del ser social, las alternativas posibles colocadas como posibilidades objetivas para los sujetos en virtud de las cuestiones planteadas por la realidad, los sujetos se encuentran limitados en sus posibilidades de elección. Esto puesto, en un contexto de crisis, y, más allá de los condicionantes del capitalismo dependiente, las alternativas se limitan cada vez más al aspecto de la supervivencia humana, y las elecciones se insertan en posición de clase, o sea, más que nunca reafirmar: socialismo o barbarie!

Palabras clave: capitalismo dependiente, conservadurismo y educación.

¹ Professor de Educação Física do Colégio Pedro II. Licenciado em Educação Física pela UFRJ/Mestre em Educação pela UFF/Doutorando em Educação pela UERJ.

INTRODUÇÃO

Desde os protestos de Junho e Julho de 2013, doravante denominados “Jornadas de Junho e Julho de 2013”, é possível observar um grande crescimento do conservadorismo no país e sua influência nos debates políticos, sociais e econômicos aumentando em grande escala. Nas “Jornadas de 2013”, apesar de ter elementos importantes do ponto de vista da classe trabalhadora, como a denúncia da mercadorização das cidades, em especial da mobilidade urbana, o estopim do processo e a crítica aos gastos com os megaeventos esportivos em detrimento dos serviços públicos, também houve uma captura das pautas e do sentimento de indignação dos sujeitos pela burguesia, ancorada pelos grandes conglomerados midiáticos, colocando como pauta central do movimento a denúncia da corrupção, associada à esquerda por conta do governo do Partido dos Trabalhadores, fomentando um sentimento de anticomunismo personificado no antipetismo.

Dessa feita, a direita também disputa as ruas, um espaço outrora quase que exclusivo da esquerda com seus sindicatos e movimentos sociais, e as pessoas levantam cartazes e palavras de ordem de teor extremamente conservador: “contra a ideologia de gênero”, “mais Mises, menos Marx”, “fora Paulo Freire”, todas se remetendo a uma percepção de que a educação estaria com problemas justamente pela influência da esquerda. Esse sentimento consubstancia o Projeto Escola Sem Partido (ESP), entendido como o grande marco do ataque do conservadorismo reacionário no campo educacional, que será abordado adiante.

Contudo, a situação que vivenciamos, com a ascensão política, inclusive no campo eleitoral, de Jair Bolsonaro, de perfil extremamente autoritário e assumidamente antipopular, contrário aos direitos sociais duramente conquistados pelos segmentos historicamente oprimidos: mulheres, população LGBT, população negra, articulado com o aumento do desemprego, da violência urbana, da desigualdade social, nos mostra que esse crescimento do pensamento conservador só pode ser compreendido mediante uma análise das mudanças na realidade que vivemos. Amparados no materialismo histórico e dialético, buscaremos justamente chegar à essência de nosso objetivo neste estudo, o avanço do conservadorismo na sociedade, e, por conseguinte, na educação, realizando uma crítica de sua relação com a nossa condição de capitalismo dependente, e o período de crise que vivemos.

Para tanto, organizamos este trabalho da seguinte maneira: a compreensão do que é o conservadorismo e a sua relação com a formação da subjetividade dos sujeitos no capitalismo; a dinâmica interna da luta de classes no Brasil, o desenvolvimento dependente e o crescimento do conservadorismo no momento de crise; o papel que a educação cumpre

no capitalismo dependente, e os ataques reacionário, em especial o projeto Escola Sem Partido como a sua síntese.

A CONCEPÇÃO DE MUNDO CONSERVADORA E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Entendemos que, de acordo com a perspectiva de Lukács (2013), o ser humano é um ser social, que se forma a partir de sua relação com a realidade e com os demais sujeitos, sobretudo, a partir do trabalho. A consequência do postulado teórico de Lukács (2013) é que, em sua concepção de ser humano e da formação de sua subjetividade, há uma compreensão de que o ser social é um ser que responde à realidade concreta, ou seja, as decisões tomadas no plano subjetivo/individual são respostas que esses sujeitos dão aos problemas colocados pela realidade objetiva, o que faz com que essas respostas tenham, então, uma base objetiva. “O processo social real, do qual emergem tanto o pôr do fim quanto a descoberta e a aplicação dos meios, é o que determina – delimitando-o concretamente – o campo das perguntas e respostas possíveis, das alternativas que podem ser realmente realizadas” (LUKÁCS, 2013, p. 58).

Todavia, ao contrário do que pode parecer em uma perspectiva não-ontológica, essa não é uma teoria individualista do ser, porquanto, por mais que a reação dos sujeitos seja definida no campo individual, a realidade concreta e as circunstâncias nas quais esses sujeitos atuam são socialmente constituídas, fruto da ação de outros sujeitos e em interação com estes.

Na avaliação de tais situações, jamais se deve esquecer que o homem, em seus atos e nas ideias, nos sentimentos etc., que os preparam, acompanham, reconhecem e criticam, sempre está dando respostas concretas a dilemas de ação perante a vida, com os quais ele, enquanto homem que vive em sociedade, é confrontado, em cada caso, por uma sociedade bem determinada (de modo imediato: por classe, estrato etc. descendo até a família), mesmo que ele pense estar agindo puramente por impulsos advindos de sua necessidade interior (LUKÁCS, 2013, p. 207).

Sendo essa realidade concreta a realidade do capitalismo, entendido este enquanto um Modo de Produção, ou seja, a forma como os sujeitos produzem e reproduzem as suas vidas, organizam suas relações sociais, as alternativas concretas que são colocadas para os sujeitos, tendencialmente impelem esses indivíduos para a adoção de respostas concretas que engendram a reprodução do próprio capitalismo.

Entendendo que a sociedade capitalista gira em torno da produção de valor, sendo uma sociedade cindida em classes, e que essas classes assumem a posição de uma unidade

dialética, inerentemente contraditória, entre burguesia e proletariado, com interesses de classe antagônicos, por mais que a reprodução de ambas as classes enquanto tal impliquem na reprodução dessa mesma ordem. Nessa sociedade, o trabalho é realizado com o objetivo central de produção de mercadorias a partir do qual a burguesia se apropria do mais-trabalho da classe trabalhadora, o que configura uma relação de exploração, ontológica e não moralmente falando.

Destarte, a formação do capitalismo engendra justamente uma classe trabalhadora que seja vista pela burguesia, e também se veja enquanto classe, apenas em suas possibilidades de reproduzir o capital, produzir mais e mais valor. Isso faz com que as alternativas concretas possíveis diante dos dilemas colocados para os sujeitos tenham a sua resposta possível, mesmo no nível mais elementar de reprodução de sua existência biológica, inserida quase que totalmente no campo da reprodução do capital. “[...] em seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho, o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos” (MARX, 2013, p. 427).

Para que essas relações possam se afirmar, é fundamental que não apenas os trabalhadores sejam compelidos materialmente a se submeter à exploração do capital, mas também que eles possam tomar como seus os valores correspondentes às necessidades de reprodução dessa ordem. Esse processo tem em si um elemento central que é a ideologia, que “é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (LUKÁCS, 2013, p. 336). Todavia, apresentamos aqui uma divergência com Lukács, quando este acredita que a ideologia seja um componente inerente ao ser social.

Já nós acreditamos que a ideologia seja um elemento presente nas sociedades de classes. Com isso, a ideologia é a forma pela qual os sujeitos conseguem apreender as relações sociais e os conflitos socioeconômicos que delas são frutos e a consequente reação diante desses conflitos. Concordamos, consequentemente, com Mészáros (2012, p. 60), quando ele apresenta a ideologia como “consciência prática própria da sociedade de classes”, uma conclusão que nos mostra a constituição ideológica a partir do conjunto de valores e ações das classes que se colocam em movimento, o que pressupõe os seus interesses objetivos de classe. Do ponto de vista da ideologia dominante, ela deve ser essencialmente conservadora, partindo de uma concepção de mundo que dê conta de explicar e propor soluções para os problemas apresentados para a realidade, sem comprometer a reprodução

da ordem do capital. “Antes de tudo, elas devem fornecer apenas uma explicação *plausível*, a partir da qual se possa projetar a *estabilidade* da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2012, p. 69).

Diante do caráter objetivo da realidade concreta e, por conseguinte, das alternativas colocadas por essa realidade, a ideologia dominante deve evitar sempre qualquer tipo de crítica/negação radical, no máximo admitir a possibilidade de pequenas reformas e deslegitimar todo tipo de crítica e concepção de mundo que se tornem ameaças à ordem societária que lhe dá base concreta.

Assim, não é acidental que as ideologias dominantes insistam nas insuperáveis virtudes do “*pragmatismo*” e da “*engenharia social gradual*”, rejeitando (no mais das vezes, pela simples atribuição de algum rótulo exorcizante) todas as formas de “*síntese total*” ou de “*holismo*” (MÉSZÁROS, 2012, p. 233, *grifos do autor*).

Por fim, ao falarmos de subjetividade buscamos as colaborações que Freud ([1930] 2010) e, acima de tudo, sua apropriação por Iasi (2012) e Reich (1975). De antemão, é importante registrar, que não há por nossa parte, um domínio da vasta obra de Freud, mas sim um foco nas suas contribuições a partir da parte que se denomina de sua “*psicologia social*”. Temos divergência com Freud, pois, compreendemos que o mesmo em nenhum momento estabelece uma crítica à sociedade capitalista, e, por vezes, também reforça uma lógica individualista, apesar de suas grandes contribuições. Com Reich também possuímos algumas divergências, sobretudo por ele entender a monogamia e o processo de repressão da sexualidade como elementos ontologicamente preponderantes em relação à realidade objetiva, quando, na verdade, defendemos justamente que é a realidade objetiva, com suas contradições e escolhas possíveis, a partir da causalidade das ações/escolhas dos sujeitos, que vai definir como os sujeitos irão se relacionar.

No psiquismo dos sujeitos, desde o seu nascimento, Freud ([1930] 2010) identifica a existência de uma estrutura conhecida por *Id*, entendida enquanto as primeiras demandas instintivas dos sujeitos em virtude de suas necessidades orgânicas. O desenvolvimento do ser humano na sua relação com o ambiente externo, composto também por outros sujeitos, faz com que ocorra uma transformação dessa estrutura, de caráter majoritariamente orgânico, em uma estrutura de base mais social, uma estrutura psíquica que é a grande responsável pela individualidade desse ser, estabelecendo o papel de mediação entre suas demandas internas/orgânicas e a realidade externa/concreta - o *ego*.

O *ego* é a estrutura responsável por garantir o processo de individuação do sujeito, a sua separação do ambiente externo, e, conseqüentemente, das pessoas que nele se encontram. Uma maneira fundamental de gerar essa distinção é conquista pelas sensações de dor e desprazer que o sujeito busca evitar a partir de um instinto de autoconservação presente no que se chama “princípio do prazer” Freud ([1930] 2010). Assim, esse “princípio do prazer” tem como característica central evitar o desprazer/dor.

Chega-se ao procedimento que permite, pela orientação intencional da atividade dos sentidos e ação muscular apropriada, distinguir entre o que é interior — pertencente ao Eu — e o que é exterior — oriundo de um mundo externo —, e com isto se dá o primeiro passo para a instauração do princípio da realidade, que deve dominar a evolução posterior. Essa distinção serve, naturalmente, à intenção prática de defender-se das sensações de desprazer percebidas ou das que ameaçam (FREUD, [1930], 2010 p. 13).

Esse princípio do prazer se torna elemento preponderante de constituição do psiquismo dos sujeitos, o equilíbrio entre a busca pelo prazer e as pressões/circunstâncias externas que podem levar os sujeitos ao desprazer, o que configura justamente a transição do princípio do prazer para o “princípio da realidade”, que tem como marca a intensificação da tentativa de evitar a qualquer custo o desprazer/sofrimento.

A libido dos sujeitos passa por um processo de deslocamento em virtude dessas pressões sociais, que, diante de seu caráter mais plástico, é destinada mais a evitar o sofrimento do que obter seus desejos/felicidade. Esse deslocamento libidinal tem um grande componente socioeconômico de ajuste dos sujeitos em virtude dos imperativos socioeconômicos. O “processo da libido no desenvolvimento social é conseqüentemente secundário; depende deste desenvolvimento social, intervindo nele de forma decisiva, de tal modo que a libido sublimada, como força de trabalho, se transforma em força produtiva” (REICH, 1975, s.p.). A repressão da libido que não pode se realizar, faz com que uma parte se converta em um instinto que direciona a agressividade para outrem e para o mundo externo, enquanto uma parte que não pode ser externalizada sob risco de sua ruína se volta para o próprio sujeito.

Lá é acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como Super-eu, e que, como “consciência”, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos. À tensão entre o rigoroso Super-eu e o Eu a ele submetido chamamos consciência de culpa; ela se manifesta como necessidade de punição. A civilização controla então o perigoso prazer em agredir que tem o indivíduo, ao enfraquecê-lo, desarmá-lo e fazer com que seja vigiado por

uma instância no seu interior, como por uma guarnição numa cidade conquistada (FREUD, [1930], 2010, p. 59).

Assim, por mais que o *Super-Eu*, ou como preferimos, *superego*, seja uma instância psíquica individual, ela possui uma base concreta objetiva social, é a necessidade que o sujeito possui de canalizar sua agressividade em virtude de sua falência enquanto ser humano que constitui essa instância. No processo de formação dessa estrutura, tem outro componente importante, mas que não teremos como aprofundar neste artigo, o Complexo de Édipo (FREUD, [1930], 2010). Essa constituição do princípio da realidade é o princípio da realidade capitalista, cuja mediação inicial se dá por meio da família, mas que, ao longo da vida, é reforçada pela escola, pela mídia, e, mais tarde, pela própria organização do trabalho.

Contudo, não pretendemos ser deterministas, pois, Iasi (2012)² e Reich (1975) nos mostram justamente que é possível que o sujeito supere os limites do princípio da realidade do capital e estabeleça em sua práxis a crítica e a negação sistêmicas. No entanto, o nosso objetivo ao longo deste primeiro tópico foi justamente mostrar o processo de formação da subjetividade dos sujeitos na ordem do capital, e as bases objetivas e subjetivas que permitem uma afinização dos indivíduos com os valores correspondentes aos imperativos do capital.

Sendo assim, investigaremos no tópico seguinte a formação societária brasileira, a sua atual composição, porque, no âmbito da subjetividade, tendo em vista o seu caráter social/objetivo, é fundamental compreendermos qual é o “princípio da nossa realidade”, pois, por mais que busquemos as linhas gerais do desenvolvimento capitalista, o Brasil apresenta elementos particulares relativos ao seu desenvolvimento na ordem capitalista mundial que são determinantes para compreendermos a nossa dinâmica própria da luta de classes.

CAPITALISMO BRASILEIRO: CRISE, EDUCAÇÃO E CONSERVADORISMO

Entender a realidade brasileira deve necessariamente passar por captar a sua particularidade, as mediações que a tornam concreta, mas também as suas determinações mais essenciais em relação ao capitalismo mundialmente estabelecido.

[...] se a condição dependente faz parte da unidade dialética que é a acumulação capitalista mundial, devem existir condicionantes estruturais dessa dependência (característica do mercado mundial capitalista) e determinantes conjunturais históricos da dependência (CARCANHOLO, 2014, p. 08).

² Ler Iasi (2012) para ver acerca do processo de consciência dos sujeitos e como é possível a constituição de uma consciência de classe dos trabalhadores e a negação da ordem do capital.

O eixo central que caracteriza a condição de dependência é o fato que o mais-valor produzido nas nações periféricas/dependentes não são apropriadas em seu território, havendo uma transferência desse mais-valor para ser apropriado no centro do capital.

A dinâmica do capital impele que não haja uma perfeita igualdade entre o processo de produção e apropriação do valor, um processo de troca desigual. Isso se configura da seguinte maneira, pode haver que os capitais de distintas nações produzam uma mesma mercadoria, e, mesmo com a distinção relativa à produtividade, as mercadorias são vendidas pelo que se denominou de seu valor de mercado (a média do tempo de trabalho socialmente necessário) (CARCANHOLO, 2014). Assim, o capital que produz com maior produtividade tem a capacidade de se apropriar de parte do mais-valor do capital com baixos índices de produtividade. Como os capitais dos países dependentes em geral se limitam à produção de mercadorias de menor produtividade, o mais-valor produzido na periferia tende a ser expropriado, e apropriado no centro do capital.

Isso implica que as nações desfavorecidas devem ceder gratuitamente parte do valor que produzem, e que essa cessão ou transferência seja acentuada em favor daquele país que lhes venda mercadorias a um preço de produção mais baixo, em virtude de sua maior produtividade (MARINI, 1973a, p. 145).

Ademais, atualmente desenvolveram-se outras formas ainda mais complexas de garantir a transferência de valor, como o mecanismo da dívida pública, sobretudo dos países periféricos; o processo de reprimarização das economias dependentes, em que o parque industrial existente é gradativamente desmantelado aprofundando o grau de dependência; as disputas por patentes em que as tecnologias mais avançadas ficam limitadas ao centro do capitalismo, etc. (MARINI, 2012).

Diante desse cenário, a burguesia periférica deve lançar mão de mecanismos que possibilitem a compensação do mais-valor apropriado pelos capitais centrais, “o que obriga esses capitalistas a aumentarem a produção da mais-valia e possibilitar o desenvolvimento capitalista de suas economias. É por isso que a superexploração da força de trabalho é uma categoria própria da dinâmica de acumulação de capital dependente” (CARCANHOLO, 2014, p. 09). A superexploração é o mecanismo encontrado para superar esses condicionantes estruturais da dependência, e assume diversas formas como: a ampliação da jornada de trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas para reduzir os custos com a força de trabalho; arrocho salarial que culmina com uma remuneração abaixo da força de trabalho, ou seja, apropriação do fundo de consumo do trabalhador, em que ele ganha abaixo

do que seria necessário para se reproduzir enquanto mercadoria (CARCANHOLO, 2014; MARINI, 2012).

Como consequência para a dinâmica da luta e relação entre as classes, temos: a classe dominante não pode se reproduzir sem que haja o aumento da exploração sobre o trabalhador, e deve buscar a qualquer custo a retirada de direitos, e, frente à situação de dependência em relação aos capitais estrangeiros, há a necessidade de se submeter aos imperativos do centro do capitalismo, o que, por sua vez, implica que haja uma relação de domínio por sobre o Estado, impedindo que o mesmo cumpra inclusive as funções mais básicas que exerce no centro do capital, como políticas redistributivas, garantia de direitos sociais básicos, pois, o Estado se torna um elemento central de garantia de sua acumulação, necessitando da constituição de instrumentos extremamente violentos de repressão, uma baixa tolerância às ações da classe trabalhadora, no que Florestan Fernandes (2009) já acusava como mandonismo e patrimonialismo de nossa classe dominante.

Essa condição da classe dominante implica em relações de classe mais autoritárias do que no centro do capital, em que mesmo a democracia só pode ser minimamente possível em conjunturas externas favoráveis, pois, em momentos de crise, ou de maior dificuldade de acumulação de capital, torna-se imperioso ampliar tanto a repressão sobre os trabalhadores quanto intensificar o corte de direitos. Diante desse cenário, de uma profunda concentração de poder e riquezas, as relações de classe se tornam extremamente instáveis, e sua manutenção deve ocorrer tanto por uma forte e violentíssima repressão, como as ações das polícias militares em protestos, inclusive os mais pacíficos, nas favelas; quanto pelo reforço dos valores do capital a todo instante, como os grandes conglomerados midiáticos, e também a função histórica que as religiões vem cumprindo na difusão do ideário capitalista, além do próprio papel da educação formal, que ainda sofre com a tutela do conservadorismo.

A mudança no processo de acumulação de capital em virtude da crise das décadas de 1960 e 1970 nos trazem mudanças importantes concernentes à dialética da dependência. A financeirização do capital³, com a intensificação de sua lógica rentista, é consolidada com o capital fictício⁴.

³ CHESNAIS (2013) nos traz uma grande síntese do que foi o processo de financeirização do capital, de sua desregulamentação e das consequências desse processo.

⁴ Buscar em Carcanholo (2014, p. 13) a melhor definição de capital fictício, que, nesse momento, não nos é possível aprofundar a explicação.

Essa nova estrutura do capitalismo contemporâneo, profundamente afetado com a crise estrutural de 2008⁵, que perdura e se agrava até hoje, faz com que as relações de dependência possam se intensificar. O ciclo de crescimento econômico vivido na região, em especial no Brasil, foi rapidamente revertido, ocorrendo uma fuga de capitais, a restrição do acesso ao crédito, o que faz com que o Estado deva aprofundar os ataques à classe trabalhadora: mais privatizações de segmentos estratégicos da economia nacional, retirada de direitos trabalhistas para diminuir os custos com a força de trabalho, e a progressiva retirada de investimentos nos setores sociais como educação, saúde, segurança, cultura, habitação, etc., para ampliar a remuneração do capital.

É uma situação de crise que foi sentida pela população, tornando-se administrável até 2013, o ano que as contradições do capital se tornaram insuportáveis e deram origem às “Jornadas de Junho e Julho de 2013”. A intensificação das mazelas do capital a partir da condição de crise que vem se agravando, faz com que o “princípio da realidade” dos sujeitos se torne ainda mais contraditório. Os sujeitos devem suportar um grande processo de precarização de suas condições de trabalho, quando não condições de vida, escalada do desemprego, aumento da violência urbana, perda de condições de trabalho, arrocho salarial, ausência de direitos e prestação de serviços públicos por parte do Estado. Tudo isso naturalmente impele os sujeitos a uma condição de revolta em que a agressividade de não ter seus desejos, esperanças, perspectivas concretizadas aumentam, ao mesmo tempo que o sistema continua a prometer o reino encantado da liberdade e da meritocracia.

Ao mesmo tempo que a realidade mostra para os sujeitos uma grande piora em suas condições de vida, no campo ideológico por meio de vários mecanismos como a grande imprensa, as religiões, especialmente as neopentecostais com a Teologia da Prosperidade, faz com que os mesmos absorvam a ideologia da meritocracia, engendrando grandes contradições nos sujeitos. Diante disso, o irracionalismo se torna um elemento fundamental de manutenção da ordem do capital, a ideia de uma transcendência diante da impossibilidade de compreender as reais causas de suas mazelas, até mesmo com a promessa de uma “melhor vida futura”, ou de que as condições de vida atuais são fruto de uma vontade superior, faz com que aqueles que buscam mudar essa realidade, se tornem obstáculos de sua salvação, devendo ser combatidos. Ontologicamente, uma das características fundamentais desse tipo

⁵ Carcanholo (2010, 2011), Chesnais (2013), Coggiola (2010), nos oferecem leituras para compreendermos as causas dessa crise e as suas consequências em termos da dinâmica de acumulação de capital e a sua chegada na periferia do capital.

de movimento é o irracionalismo, “na transcendência um princípio que ignora a base ontológica material que fundamenta o ser social e institui formas de consciência que levam à intolerância” (SILVA *et alii*, 2014, p. 417).

Como a ordem em vigor não pode ser questionada, e ela é na verdade desejável, a precarização da vida das pessoas se torna responsabilidade dos sujeitos que tentam transforma-la, consolidando o anticomunismo. A histeria anticomunista foi muito reforçada pelos escândalos de corrupção do governo PT, além da grande habilidade manipulatória do capital, a partir da base material reforçada pelo PT com políticas neoliberais, como a focalização das políticas públicas e direitos, que transformam o sujeito de detentor de direitos em um consumidor de serviços públicos, inclusive nas camadas mais pauperizadas da população e impelem os indivíduos a uma despolitização profunda que, em um momento de crise, em que a ascensão social via consumo não seja mais possível, a sua subjetividade se torne solo fértil para as perspectivas mais reacionárias.

Por fim, é importante ressaltar um elemento central do discurso conservador que é a defesa da família tradicional que traz consigo a defesa da desigualdade de gênero e da prática homofóbica ou heteronormativa. A estrutura familiar é a grande responsável por, desde o nascimento, fazer a mediação dos valores socialmente desejados para os sujeitos. A família nuclear/patriarcal é fundamental para a formação da subjetividade dos sujeitos e a maneira pela qual os sujeitos vão apreender a realidade à sua volta. Com isso, as discussões de gênero que defendem a igualdade entre homens e mulheres, e a campanha pela promoção da diversidade sexual, alguns avanços sociais nesse campo, mesmo que bastante tímidos, em um momento de crise são tratados pela ideologia conservadora como os culpados pelas dificuldades que atravessamos.

As lutas das mulheres junto da luta pela diversidade sexual, além de dificultar a externalização dessa agressividade, também são vistas com a ascensão do irracionalismo calcado no fundamentalismo religioso, como algo que possa comprometer o “céu prometido” para as pessoas que se sujeitam à ordem societária do capital. Ou seja, se se tenta modificar a sociedade que pode levar as pessoas ao paraíso prometido, logo, essas pessoas se tornam inimigas, e, como tal, devem ser combatidas, quando não exterminadas, em uma situação que combinada com o ódio canalizado pelos sujeitos em virtude da precarização de suas condições de vida.

Assim sendo, vislumbramos que o estopim, até o momento, da polarização social que se abriu em virtude da crise de 2008, com as “Jornadas de Junho e Julho de 2013”, foi o

golpe que resultou no impedimento da presidenta Dilma Rousseff, um golpe que articulou os mais diversos segmentos reacionários brasileiros representados no parlamento.

A maior fábrica dessa espécie de cretinice é a Câmara dos Deputados, presidida, até então, pelo maior dos cretinos e comandada na sua base pela chamada bancada BBB (Boi, Bala e Bíblia — latifundiários, empresários da indústria de armas e líderes evangélicos) que na verdade deveria ser BBBBB (Boi, Bala, Bíblia, Bola e Banca — os dois últimos representam a “cartolagem” do futebol e o sistema financeiro), a que se soma ainda a ação parlamentar dos representantes de poderosas empreiteiras (BRAZ, 2017, pp. 88-89).

Reeditando as experiências históricas em um país dependente, em especial no Brasil, historicamente marcado pelo mandonismo de sua classe dominante, de seu imperativo objetivo da repressão a qualquer tipo de movimento mais incisivo da classe trabalhadora, o golpe consoma o avanço da polarização da luta de classes no Brasil, e, por consequência, do avanço do conservadorismo. Essa realidade nos faz justamente remeter às experiências históricas do capital de retomada de governos e rearranjos de classe extremamente autoritários, reacionários, como as experiências fascistas ao redor do mundo, como resposta à crise da década de 1920, e as ditaduras empresariais-militares que assolaram a América Latina por meio de golpes como resposta às crises da década de 1960.

Se o fascismo é uma forma política sempre possível desde quando os monopólios constituíram-se como dominantes na economia capitalista, no Brasil ele se amalgama com os elementos históricos de uma cultura de classe dominante que se alimenta do racismo. Junta-se a isso uma cultura política que, mesmo nos períodos republicanos, pouco avançou em relação à laicidade e que se alimenta também da intolerância religiosa. [...] Em todos os casos estamos diante de traços profundamente antidemocráticos que promovem no Brasil uma ascensão preocupante de forças conservadoras reacionárias. A chamada lei da mordaza (“Escola sem Partido”) é talvez o melhor exemplo dessa ascensão (BRAZ, 2017, p. 102).

Tendo em vista a importância que a educação assume no processo de consolidação da ordem do capital, na formação dos sujeitos, um papel definitivamente estruturante, a ofensiva reacionária do capital sobre a educação é muito indicativa da realidade que vivemos. Dessa forma investigaremos adiante essas mudanças que ocorrem no âmbito educacional como síntese do momento que vivemos.

EDUCAÇÃO PERIFÉRICA: A OFENSIVA REACIONÁRIA NO CAMPO EDUCACIONAL

A educação tem como objetivo regular os pores teleológicos dos mais diversos indivíduos formando-os para uma ação a partir de valores, regras, enfim, formas de

responder às alternativas concretas colocadas pela realidade que estejam de acordo com os imperativos da ordem do capital, ou seja, tornam-se capazes de manter o processo de acumulação de capital e valorização do valor. Contudo, na sua autonomia relativa, é também um espaço de contradições, em destaque a contradição da luta de classes, o que possibilita que educação escolar, em especial a educação pública, possa ser importante no que concerne à resistência e à organização da classe trabalhadora.

Entretanto, em um país dependente, a educação também assume particularidades no que diz respeito ao papel exercido pela educação nos países centrais. Essas mediações que determinam a particularidade brasileira são condicionantes estruturais que também atuam para que a educação brasileira não possa cumprir o mesmo papel que o sistema educacional cumpre no centro do capital. Logo, por mais que se busque importar ou transplantar instituições do centro do capitalismo, não haverá como igualar o seu funcionamento. “As possibilidades de absorção da sociedade brasileira impuseram, por sua vez, um drástico empobrecimento funcional aos modelos institucionais assim importados” (FERNANDES, 2004, p. 278).

A realidade material brasileira baseada em uma economia de base sobretudo primária, agroexportadora, além da apropriação quase que total do fundo público pela burguesia local, e o seu aparelhamento como forma de transferência de valor para o centro do capital, fez com que os investimentos em educação nunca se tornassem muito necessários para os imperativos de acumulação do capital, em especial a educação pública, responsável por formar a classe trabalhadora. Junto a isso, a necessidade de controle ideológico fruto da instabilidade da luta de classes sempre fez com que historicamente, houvesse grande tutela dos grupos religiosos, sobretudo a igreja católica, na educação. Isso fica muito evidente quando se analisa a própria laicidade do Estado brasileiro. Por exemplo, a utilização das escolas como mecanismo de difusão de uma ideologia explicitamente conservadora e afinizada com o capitalismo, como a instituição do ensino religioso custeado com dinheiro público e de oferta obrigatória nas escolas, historicamente tutelado com os valores católicos e agora evangélicos, e também a instituição da disciplina “educação moral e cívica”, na época da ditadura empresarial-militar (CUNHA, s.d.).

Contudo, desde a redemocratização da sociedade brasileira, a escola se converteu em elemento não apenas de resistência da classe trabalhadora, como as greves docentes e a presença do movimento estudantil, mas também passou a incorporar algumas demandas dos grupos historicamente oprimidos, como tratar das questões de igualdade racial e de gênero,

de promoção dos direitos humanos, tratar da luta contra as opressões e preconceitos, como o combate ao machismo, racismo e à LGBTfobia. Há de se ressaltar, no entanto, a precarização da educação pública, os problemas de remuneração de seus trabalhadores e a falta de condições de estudo e trabalho.

Pode-se dizer dessa maneira que a escola foi o setor social com a maior capacidade de absorção das pautas desses segmentos mais marginalizados e oprimidos da sociedade, ainda que efetivamente os avanços conquistados tenham sido mínimos. Destarte, há alguns poucos ganhos, como a Lei de Cotas, as possibilidades de discussão dos direitos humanos, da diversidade, e, mais recentemente inclusive o direito à adoção do nome social para a população trans. Por mais que esses direitos caminhem menos que o esperado para conquistas efetivas no âmbito da classe trabalhadora são relevantes se considerarmos a realidade extremamente sofrida desses setores da sociedade e, em um país tão conservador, cujos limites das lutas sociais são tão estreitos quanto o nosso, gera uma grande ofensiva reacionária, principalmente em uma conjuntura de crise.

Isso faz com que os grupos mais conservadores venham a ganhar cada vez mais influência nos debates educacionais, buscando uma atuação direta no processo educacional. É um processo de intervenção que caminha simultaneamente à agudização da luta de classes em virtude da intensificação da crise e de seus efeitos, e que logo ganha coro junto a grandes parcelas da população que se afinizam com o ideário conservador em virtude dos elementos supracitados, como o medo da violência social, o irracionalismo do fundamentalismo religioso como resposta às questões colocadas pela realidade, a falta de esperança em virtude do aumento do desemprego e da ausência de investimentos sociais do governo, além da própria difusão ideológica e organização da sociedade de maneira a fomentar o individualismo descolado de quaisquer laços coletivos e sociais, sobretudo, despojado de seus laços de classe.

Assim, a “crise educacional” de uma sociedade em crise passa pelas mesmas justificativas ideológicas dos setores conservadores e ligados ao capital: a presença da esquerda que busca impor sua forma de pensar aos alunos, doutrinando-os, em vez de ensiná-los os conteúdos das disciplinas; a estabilidade do servidor público, em especial do professor, que gera uma acomodação; a quantidade de greves que, independente de sua motivação, acabam por atrapalhar o processo educativo (NAGIB, s.d.). Enfim, os culpados pelo fracasso do sistema educacional se tornam os professores, ao imporem para os sujeitos os seus

valores, o que inclui a famigerada “ideologia de gênero” responsáveis por destruir a família tradicional, e, conseqüentemente, desestabilizar a sociedade brasileira.

Ocorre uma íntima articulação com base nos postulados da Escola liberal Austríaca, entre um ultraliberalismo econômico, a defesa da privatização da desregulamentação dos direitos trabalhistas, e do não investimento do Estado, e o conservadorismo no campo ético-moral, em especial no que concerne às questões de gênero e de diversidade sexual. Ocorre uma ação deliberada das organizações ligadas ao grande capital e de busca de sua difusão ideológica que

É, em linhas gerais, a posição do Instituto Millenium (o principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais), com eco na linha editorial de parte da grande imprensa e popularizada por jornalistas como Rodrigo Constantino (MIGUEL, 2016, p. 593).

Nesse sentido, os avanços conservadores na educação já eram nítidos durante o próprio Governo PT, como o recuo da presidenta Dilma Rousseff na implementação do material de combate à homofobia nas escolas, apelido pelos segmentos reacionários de “kit gay”, que acusavam o governo PT de promover a homossexualidade nas escolas e incentivar jovens e crianças a uma sexualização precoce, interferindo no papel educativo da família. Além disso, também houve o recuo no próprio processo de discussão do Plano Nacional de Educação em que os termos gêneros e orientação sexual foram retirados do documento, no trecho que constava a parte de combate às diversas formas de opressão e preconceito.

Contudo, os ataques conservadores se tornaram ainda maiores após o golpe de 2016, com a assunção do MEC por um Ministro assumidamente reacionário, Mendonça Filho político do DEM, que logo após assumir o Ministério cometeu a façanha de receber aconselhamentos do ex-ator e agora subcelebridade política do campo reacionário Alexandre Frota.

De 2016 para cá tivemos verdadeiras atrocidades no campo educacional, como a Emenda Constitucional que realiza o Teto de Gastos. Essa Emenda, com a prerrogativa de controlar os gastos públicos e evitar o endividamento brasileiro, atua para congelar os investimentos do governo nos investimentos sociais e garantir a remuneração do capital privado por meio do mecanismo da dívida pública. Além disso, ao não garantir os investimentos públicos, o governo promove um sucateamento da estrutura pública, precarizando os mais diversos serviços, jogando a população contra o serviço e o funcionalismo público e engendrando condições subjetivas para promover a sua privatização

e a retirada dos direitos trabalhistas dos funcionários públicos, como as sucessivas tentativas de ataque à sua estabilidade funcional.

Outro elemento relevante foi a Reforma do Ensino Médio, cujo mote foi a flexibilização do ensino, a superação de um caráter “conteudista” para a preparação e autonomia do educando. Entretanto, é uma proposta deveras complicada, pois

o governo realizou a alteração do currículo do Ensino Médio por medida provisória, um instrumento atípico em democracias como a nossa quando se trata de assunto de alta relevância social. A medida provisória não permitiu a participação da sociedade no debate, não criou instâncias de atuação popular, não consultou conselhos (GONÇALVES, PUCCINELLI, 2017, p. 74).

A redução da carga horária relativa à Base Nacional Comum; a complementação via itinerários formativos que não possuem obrigação de serem ofertados em sua totalidade pelas escolas; o recrutamento de docentes via notório saber; tudo isso faz com que a escola se torne ainda mais fragmentária, seletiva, aprofundando o caráter de classe do processo educativo.

Por fim, o grande golpe reacionário na educação é o projeto Escola Sem Partido, e é neste que iremos nos deter com mais profundidade. A consolidação da educação enquanto um dos polos de maior resistência da classe trabalhadora aos imperativos do capital logo faz com que Miguel Nagib (fundador do Movimento Escola Sem Partido – MESP), partícipe do Instituto Millenium, um *think thank* neoliberal, que tinha como bandeiras a privatização total da educação, sua organização de acordo com a lógica de mercado, busque discursar contra a “contaminação ideológica de esquerda” nas escolas, e defendesse o ideário liberal econômico na educação, como a defesa total da propriedade privada e da sociedade de mercado, com a responsabilização individual e a meritocracia (SILVA, 2017).

Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos de seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência). Gramsci é apresentado como alguém que bolou um “plano infalível” para a vitória do comunismo: é o Cebolinha do pensamento marxista. É essa leitura bizarra que é evocada pelo nome de “marxismo cultural” (MIGUEL, 2016, pp. 600-01).

Contudo, o movimento data de 2004, mas nunca obteve qualquer importância nos debates educacionais, só assumindo alguma relevância no período pós-crise, em especial a partir das Jornadas de 2013. Isso só se dá, quando de maneira oportuna/oportunista Miguel Nagib busca articular a sua luta contra a perspectiva de esquerda às questões de gênero e

sexualidade, angariando para o seu movimento as parcelas mais conservadoras da sociedade e assumindo uma crescente importância nos debates educacionais.

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. Se as escolas privadas poderiam incluir cláusulas contratuais que garantissem a possibilidade de apresentação de determinados temas em sala de aula, as públicas teriam que se curvar aos vetos de tantos pais de alunos quantos quisessem se aproveitar da prerrogativa (MIGUEL, 2016, p. 601).

O ESP se converte então numa verdadeira cruzada que incorre na culpabilização dos professores pelos insucessos da educação pública, ignorando completamente as questões atinentes às condições de estudo e trabalho, o alvo do ESP e de seu fundador são os professores, acusados de doutrinar os seus alunos. “A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalecesse da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (NAGIB, s.d., s.p.).

Essa articulação logo se capilariza de maneira exponencial com grande apoio em segmentos religiosos e também no parlamento, sendo em 2014, a primeira apresentação de um Projeto de Lei com o teor do Escola Sem Partido, “pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC) na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, a partir de modelo elaborado por Nagib. [...] No mesmo ano, no município do Rio de Janeiro, o vereador Carlos Bolsonaro (PSC) apresentou projeto de lei com o mesmo teor do seu irmão, o deputado” (CUNHA, s.d., p. 35). Os segmentos de direita vislumbrando os ganhos políticos junto ao eleitorado conservador embarcam na onda do Escola Sem Partido, o que faz com que o Projeto assuma um grande vulto com grande apoio parlamentar, sendo apresentado em centenas de municípios, diversos estados e também no Senado e no Congresso. Isso se materializa no próprio site do Escola Sem Partido que possui uma aba específica para que se possa imprimir o Projeto de Lei base, elaborado por Nagib, preparado para a apresentação nas mais diversas instâncias, demonstrando a grande organização e capilaridade do movimento.

Ignorando o seu próprio argumento de neutralidade política, é político ver no site o apoio a vários candidatos que se afinizam com as suas propostas. Atualmente, há um site de

ampla divulgação do ideário do movimento, em que é possível encontrar até mesmo os candidatos às eleições que apoiam as posições do ESP, além de também possuir “espaço para relatar supostos casos de ‘doutrinação político-ideológica em sala de aula’, ter acesso a instrumentos de denúncia e materiais de divulgação do movimento” (SILVA, FERREIRA, VIEIRA, 2017, p. 52).

No PL preparado para apresentação em nível federal, há o seguinte texto:

Art. 2º - II: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; VIII: direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos; Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos estudantes nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero; Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda políticopartidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (ESP, s.d.a., s.p.).

Assim, a proposição do ESP articula em seu texto elementos nítidos de classe como a discussão de eventos políticos, o tratamento de atos e reivindicações relativos aos interesses dos sujeitos, com o combate ao que se denominou “ideologia de gênero”, que, na verdade, corresponde à luta pela igualdade de gênero e de respeito à diversidade sexual. O professor deve seguir o padrão heteronormativo, base da família nuclear burguesa, sob risco de punição, denúncia, processo, etc., caso, haja qualquer defesa em sentido contrário, inclusive em uma situação de agressão/constrangimento de alunos que não se enquadrem nesse perfil, se constituiria uma atividade doutrinária.

Há cerca de sete PLs relativos à doutrinação nas escolas tramitando no Congresso. “O PL 7180/2014 e o PL 7181/2014 são, ambos, de autoria do deputado baiano Erivelton Santana (hoje no PEN, mas filiado ao PSC quando apresentou o projeto). Ligado à Assembleia de Deus, ele é integrante da Frente Parlamentar Evangélica” (MIGUEL, 2016, p. 604). O teor dos PLs é o mesmo, soberania da família no que diz respeito à educação moral, ensino de valores, em que a escola só pode se imiscuir quando for para reafirmar os valores presentes nas famílias. É um veto aos termos gênero e orientação sexual, impedindo

que uma série de estudos do campo da psicologia, sociologia, história, filosofia, consigam chegar aos sujeitos, buscando obstaculizar qualquer tipo de crítica à naturalização dos papéis sexuais, que, por sua vez, implicam em um impedimento do combate à violência de gênero, do feminicídio, da homofobia.

Além disso, o site do ESP também conta com um espaço para a realização de denúncias de professores que doutrinam os seus alunos, um espaço para denúncias anônimas que nem provas são exigidas para que as denúncias sejam acatadas, instaurando-se um verdadeiro clima de desconfiança nos sujeitos envolvidos no processo educativo. O doutrinador é definido a partir das seguintes características:

se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional; adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica; alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.; não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas; utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constringendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos (ESP, s.d.b).

O professor, então, que trabalha temáticas mais amplas, não esconde suas posições, aborda ideias contrárias às professadas no seio familiar e religioso do aluno se constituiria em um doutrinador de jovens e crianças.

Ao advogar a neutralidade, o projeto se contrapõe necessariamente aos valores associados à esquerda e àquilo que não é considerado tradicional ou natural de acordo com as diversas correntes religiosas, faz parte, do ataque ideológico que Mészáros (2012) nos mostra de atribuir negativamente o sentido de ideológico a tudo aquilo que for crítico à ordem em vigor e os seus valores. Isso faz ainda mais sentido em uma dinâmica de classes instável como a nossa, marcada pela agudização dos problemas do capitalismo, em que mesmo as manifestações mais superficiais de crítica ao sistema, ainda mais durante uma crise como a que enfrentamos, se torna uma ameaça. O caráter de classe se encontra presente justamente por buscar evitar qualquer tipo de crítica possível, tendo em vista o protagonismo que a juventude vem tendo nas últimas lutas sociais, o movimento estudantil sobretudo, com as ocupações de escolas.

A promoção da despolitização do espaço escolar é uma tentativa de tentar evitar a qualquer custo que grande parte da classe trabalhadora que não tem acesso a conteúdos próprios de seu interesse de classe, apenas aos produtos ofertados pelos grandes

conglomerados midiáticos, possam ter minimamente um espaço de reflexão e organização da classe. “ Despolitização refere-se à impossibilidade de as grandes massas trabalhadoras participarem dos principais direcionamentos e definições dos rumos acerca da política, economia e direitos sociais no país” (GONÇALVES, PUCCINELLI, 2017, p. 77).

Assim, os movimentos reacionários na educação, especialmente o MESP, tem como objetivo fundamental a criminalização e cerceamento do trabalho docente, ou seja, é um projeto de classe muito bem definido, que tem como objetivo central a manutenção dos elementos ideológicos correspondentes à necessidade de acumulação do capital.

É aí que o fundamentalismo e o ultraliberalismo se encontram: de diferentes maneiras, ambos veem o Estado como o inimigo a ser combatido. E ele é esse inimigo exatamente porque, nele, vigoram – ainda que de maneira muito insuficiente – regras de igualdade que ameaçam as hierarquias que se reproduzem seja nas relações de mercado, seja na esfera doméstica. O *slogan* da educação “neutra” esconde a compreensão de que a escola precisa ser *neutralizada*, para que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos possa ser absoluta (MIGUEL, 2016, p. 617).

À escola restaria apenas um papel de atuar em conformidade com os princípios e valores da ordem do capital. Qualquer mínima contradição de classes ou possibilidade crítica deve ser calada em virtude tanto da crise do capitalismo, o que, já implicaria em uma redução dos espaços possíveis de questionamento da ordem pelo capital, quanto da própria condição de dependência que faz com que a escola possua ainda mais limites para a sua atividade crítica.

Todo esse processo persecutório e de criminalização dos docentes busca engendrar um novo princípio da realidade em que, envoltos pelo medo do constrangimento, da judicialização, inclusive da demissão que resultaria na impossibilidade de garantir a sua sobrevivência, se consolide um estado de passividade diante das problemáticas sociais e das opressões mais corriqueiras. Por mais que ainda não haja uma aprovação do PL relativo ao Escola Sem Partido, um de seus objetivos já foi alcançado que foi a construção de um clima de vigilância permanente e desconfiança entre alunos, professores, suas famílias, mas também entre professores entre si, que passam inclusive no âmbito escolar fiscalizar o trabalho de seus colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto dos projetos educacionais do governo Temer, em especial o Projeto Escola Sem Partido, pode ser visto como a síntese da ofensiva liberal-conservadora do

capital, pois, busca desarmar os trabalhadores docentes de sua condição de classe, desarticular as mínimas possibilidades de formação crítica, de negação da ordem do capital, mesmo que bastante superficialmente, assim como uma escalada conservadora que busca reafirmar os papéis de gênero e da família nuclear heteronormativo a despeito das necessidades de segmentos historicamente oprimidos da população. Isso é ainda mais evidente em um país como o nosso, com índices absurdos de feminicídio e de assassinatos da população LGBT.

O golpe que resultou no impedimento de Dilma Roussef fortaleceu ainda mais esses segmentos perante à sociedade abrindo a margem necessária para que um candidato assumidamente machista, homofóbico e racista se tornasse líder das pesquisas eleitorais para a assunção da Presidência da República, podendo suscitar a abertura de um novo ciclo abertamente autoritário no país. A educação não passaria incólume nesse processo, já que Jair Bolsonaro aponta como caminhos a privatização dos serviços públicos e a militarização da educação como forma de combater quaisquer possibilidades críticas. É um ataque ao conjunto da classe trabalhadora, mas que, como sempre, com consequências ainda mais funestas para os grupos historicamente oprimidos.

Dessa forma, ocorre a reafirmação da condição de dependência do país em novas bases, inclusive no campo cultural mediante a promoção do obscurantismo e da negação de qualquer perspectiva progressista, ampliando ainda mais a nossa condição de heteronomia social, política, econômica e cultural e o atraso/retrocesso civilizatório. As mudanças educacionais teriam por consequência amplificar a situação de desigualdade da classe trabalhadora em relação à burguesia e suas camadas mais próximas, uma desigualdade não apenas financeira mas de acesso aos recursos materiais e simbólicos produzidos pela humanidade, possuindo como consequência um princípio de realidade que se choca ainda mais com a realidade objetiva, mas que deve ser contido mediante o aumento do autoritarismo e da escala repressiva, vide a defesa da truculência e do autoritarismo das forças armadas e do poder judiciário.

REFERÊNCIAS

- BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social & Sociedade* [online]. nº 128, 2017, pp. 85-103,
CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. *Revista Aurora*, ano 4, nº 6, 2010, pp. 1-10.

- _____. Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v.1, nº 3, dez., 2011, pp. 73-84. 1.
- _____. Desafios e perspectivas para a América Latina do século XXI. *Argumentum*, v. 6, nº 2, jul./dez. 2014, pp. 6-25,
- CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. *Revista Em Pauta*, n. 31, v. 11, 1 sem. 2013, pp. 21-37.
- COGGIOLA, Osvaldo. América Latina na crise econômica mundial. *Germinal: marxismo e educação em debate*. v.2, nº 1, jan., 2010, pp. 6-15
- CUNHA, Luiz Antonio. *O projeto reacionário de educação*. [digital independente]. 2016 Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 24/09/2018.
- ESCOLA SEM PARTIDO. *Anteprojeto de Lei Federal. Ementa: institui o Escola Sem Partido*. s.d.a. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em: 03/03/2017.
- _____. *Flagrando o doutrinador*. s.d.b. Disponível em: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 03/03/2017.
- FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Otávio (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, pp. 272-316.
- _____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4.ed. São Paulo: Global, 2009.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. *Obras completas volume 18: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos [1930-1936]*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, pp. 09-89.
- GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PUCCINELLI, Vinícius Ramos. A reforma do Estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da educação. *Revista Pedagógica*, v. 19, nº 42, set./dez. 2017, pp. 62-82.
- IASI, Mauro L. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LUKÁCS, George. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência (1973a). In: STEDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta (Orgs.). *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MARINI, Ruy Marini. *Subdesenvolvimento e revolução*. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2012.
- MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- _____. *O Capital: crítica da economia política. Livro III. O processo global da produção capitalista*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. Tradução LOPES, M.; CASTANHEIRA, P.C. 1.ed. 4.reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, nº 15, 2016, pp. 590-621.
- NAGIB, Miguel. ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 10/10/2017.
- REICH, Wilhelm. *Materialismo dialético e psicanálise*. 3.ed. Lisboa: Editorial Presença: Livraria Martins Fontes, 1975.

SILVA, Adriana Brito *et. al.* A extrema-direita na atualidade. *Serviço Social e Sociedade* [online], n°. 119, jul./set. 2014, pp. 407-445.

SILVA, Alexandre Fernando; FERREIRA, José Heleno; VIEIRA, Carlos Alexandre. O discurso falacioso do movimento Escola Sem Partido. *Revista Pedagógica*, v.19, n° 42, set./dez. 2017, pp. 49-65.

SILVA, Matheus Castro da. A crise do capital e a luta de classes na educação: uma análise preliminar do ataque conservador ao Colégio Pedro II pelo Escola Sem Partido. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017 de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). Universidade Federal Fluminense. *Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017 De O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917)*. Universidade Federal Fluminense: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2017, pp. 01-26.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO

Néliton Gomes Azevedo¹
Diana Paola Gutiérrez Díaz de Azevedo²
Ricardo Rodrigues Gomes³

Resumo

Esse artigo se propõe a investigar, a partir de uma abordagem filosófica dialética e materialista, a especialidade do trabalho intelectual do educador, como trabalhador intelectual não burguês por sua condição objetiva de classe, mas chamado a produzir e reproduzir a ideologia burguesa dominante. Os modos de organização das instituições educacionais estão subordinados às formas de organização das sociedades em que se encontram, ontem como hoje. Nas sociedades contemporâneas, os processos educacionais e os processos sociais em geral se colocam a serviço da reprodução da ordem do capital, da estabilidade, aprimoramento e perpetuação do sistema dominante. A atividade específica do trabalhador intelectual se coloca no centro da luta ideológica de classes, chamado a se amoldar, pela pressão e coação das classes dominantes, em genitora e (re)produtora da visão idealista que convém ao sistema manter e transmitir, e a negar, combater e contestar as ideologias contrárias aos interesses dominantes, pela mesma pressão. Seu trabalho como intelectual é falseado como se fosse isento e acima das classes, mas, objetivamente é produtor e reproduzidor de ideologia dominante. A alienação do intelectual submetido à lógica reprodutiva do capital entra em contradição com sua condição de trabalhador, o leva ao conflito entre aceitação, submissão, resistência e produção intelectual contestatória, retomando seu contato com a vida material a partir das contradições de sua condição de classe. Ao trabalhador intelectual é reservado o papel social de produzir e transmitir alienação, submissão e adaptação, sob a égide do Capital, e submetido às duras condições do capitalismo contemporâneo. Submeta-se conscientemente ou não a essa lógica coercitiva. Sua condição de trabalhador, de pertencente às classes e camadas trabalhadoras age sobre ele na direção oposta. E o trabalhador intelectual vive e reflete essa contradição que lhe é inerente.

Palavras-Chave: alienação, trabalho docente, intelectualidade.

REESTRUTURACIÓN PRODUCTIVA, EDUCACIÓN E RELACIONES SOCIALES DE TRABAJO

Resumen

Este artículo se propone a investigar, a partir de un abordaje filosófico dialéctico y materialista, la especialidad del trabajo intelectual del educador, como trabajador intelectual no burgues por su condición objetiva de clase, pero llamado a producir y reproducir la ideología burguesa dominante. Los modos de organización de las instituciones educacionales están subordinadas a las formas de organización de las sociedades en que se encuentran, ayer como hoy. En las sociedades contemporáneas, los procesos educacionales y los procesos sociales en general se colocan al servicio de la reproducción de la orden del capital, de la estabilidad, perfeccionamiento y perpetuación del sistema dominante. La actividad específica del trabajador intelectual se coloca en el centro de la lucha ideológica de clases, llama a amoldarse, por la presión e coacción de las clases dominantes, em genitora e (re) productora de la visión idealista que conviene al sistema

¹Professor universitário, Economista, Educador. Doutor e Mestre em Educação. E-mail: nelitonga@gmail.com

²Educadora. Enfermeira. Mestre em Educação. Doutoranda em Cognição e Linguagem (UENF).

E-mail: diana.gutierrez0922@gmail.com

³Físico, Professor universitário. Doutorando em Física (UERJ). E-mail: ricardo.rrg.tol@gmail.com

mantener y transmitir, y a negar, a combatir y contestar las ideologías contrarias a los intereses dominantes, por la misma presión. Su trabajo intelectual es falseado como si fuese insento y encima de las clases, pero, objetivamente es productor y reproductor de ideología dominante. La alienación del intelectual sometido a la lógica reproductiva del capital entra en contradicción con su condición de trabajador, lo lleva al conflicto entre aceptación, sumisión, resistencia e producción intelectual contestatoria, retomando su contacto con la vida material a partir de las contradicciones de su condición de clase. Al trabajador intelectual es reservado el papel social de producir y transmitir alienación, sumisión y adaptación, sobre la égide del Capital, y sometido a las duras condiciones del capitalismo contemporáneo. Se somete conscientemente o no a esa lógica coercitiva. Su condición de trabajador, de pertenencia a las clases y camadas trabajadoras actúa sobre él en la dirección opuesta. Y el trabajador intelectual vive y reflexiona esta contradicción que le es inherente.

Palabras-clave: Alienación, Trabajo Docente, Intelectualidad.

INTRODUÇÃO

Em todas as sociedades humanas, em todos os tempos históricos, todas as relações sociais contiveram e contêm componentes pedagógicos. Essa é sua condição objetiva permanente, ao constituir-se em formas de convivência coletiva, resultam em aprendizado das formas sociais dessas relações. Sendo uma relação pedagógica, necessariamente encerram um conteúdo social de aprendizagem. As relações de trabalho, relações laborais em geral e de produção em particular, são, por excelência, as relações sociais que adequam os trabalhadores às condições produtivas em que se constituem e em que estão historicamente imersos, num processo de socialização historicamente determinado.

Toda relação laboral “ensina” as formas e conteúdos necessários aos que nela se envolvem e são por ela envolvidos. Esse é seu sentido pedagógico intrínseco. O fordismo-taylorismo dominou as relações laborais durante todo o século XX, século que é, de longe, o mais produtivo da História da Humanidade. Formou gerações de trabalhadores para a sua adequação às relações sociais e produtivas capitalistas vigentes. Em meados dos anos 1970, seu esgotamento potencial se evidenciava a olhos vistos, com o crescente engessamento do potencial evolutivo da produtividade e da obtenção de lucros dela resultantes.

Dentre as saídas buscadas e ensaiadas pelo sistema capitalista em sua crise mais longa e profunda, o processo produtivo conhecido como toyotista ganha fôlego e galga importantes posições na escala produtiva e laboral. Também ele é eivado de conteúdo pedagógico. O toyotismo procura ensinar novas maneiras de fazer o mesmo, produzir mercadorias para a geração de riqueza e renda. A obtenção do lucro, sua manutenção, estabilidade e acréscimo são os propulsores da mudança almejada e intentada.

Em relação às novas relações sociais de trabalho e seus conteúdo pedagógicos intrínsecos, estes compreendem os processos de adaptação, de transformação e substituição das tradicionais linhas de produção fordistas-tayloristas por novas normas de produção e gerenciamento. E alentam as estratégias burguesas para uma retomada capitalista, que lhe prolongue a dominância, o fôlego e a extensão. São linhas essenciais para a consolidação de um novo ciclo capitalista de crescimento.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO

O taylorismo e o fordismo foram as expressões específicas, no plano da organização do processo de trabalho, do processo mais geral do capitalismo monopolista de Estado. Etapa em que o capitalismo, depois da crise da I Guerra Mundial, do revés gerado pela Revolução Russa, do *crack* de 1929, da depressão dos anos trinta e da II Guerra Mundial, assistiu à sua mais longa expansão de toda a sua história, entre os anos de 1945 até a primeira crise do petróleo, de 1971/73.

Após a Segunda Grande Guerra, até aos finais dos anos 1970, foram implementadas políticas sistemáticas de proteção social, em especial formas jurídicas e constitucionais, em variados graus e independentemente de diferenças sócio-culturais ou de modelos econômicos e de governo. Foi o período da influência do pensamento político social-democrata. As necessidades de estabilidade social permitiram que os governos, principalmente os de cunho social-democrata, elaborassem todo um sistema legislativo protetor do trabalho e uma concepção de justiça social, na lógica do equilíbrio da Guerra Fria.

O respeito às diferenças, à pluralidade e ao multilateralismo, com direitos assegurados pelo Estado sob prerrogativa de justiça social, acima da “eficiência econômica”, são preceitos do Estado do Bem-Estar Social, *Welfare State*, que estiveram presentes nos debates políticos e ajudaram a alicerçar a reconstrução no pós-guerra. O taylorismo e o fordismo fortaleceram a participação sindical, promoveram um ambiente de equidade relativa, respeito ao poder de compra salarial etc. Traduziram-se em políticas públicas de renda adequada, educação básica e saúde garantidas, qualitativas e de acesso geral, assistência previdenciária universal e certas garantias de emprego.

Diante das mudanças no capitalismo a partir dos anos 1980, os setores liberais passaram a defender práticas de mercado, desregulatórias, flexíveis e eficientes na crescente competitividade, acenando com a mercantilização de inúmeras funções sociais,

que antes eram predominantemente funções do Estado. Esses críticos consideravam o modelo de bem-estar ultrapassado, herança da Guerra Fria, pesado e inoperante demais para ajustar-se aos novos tempos. Suas críticas se centravam no que alegavam ser inércia sistêmica, disfuncionalidade, incapacidade de adaptar-se às mudanças da nova Era da globalização.

VITORIOSAS AS FORÇAS LIBERAIS, PASSA-SE AO TEMPO DE SUA IMPLANTAÇÃO.

A tecnologia é um fenômeno humano e coletivo, um fenômeno social. Possui necessário conteúdo pedagógico. O estudo da mudança tecnológica é, primeiramente, a investigação das formas materiais resultantes do desenvolvimento das forças produtivas e expressa a capacidade do homem de transformar a natureza por meio de seu trabalho, sendo a exteriorização desta potencialidade social. É a adequação humana ao seu próprio desenvolvimento social. Num processo ininterrupto, as forças produtivas, em seu dinamismo, desenvolvem-se através de ações práticas, meios e modos, que aumentam a riqueza material da sociedade.

Nos tempos atuais, as variações de ritmos e intensidades desse desenvolvimento – avanços, estagnações, retrocessos – são identificáveis e mensuráveis, dentre outros, por meio do volume e diversidade de meios de produção, da produtividade do trabalho e pelo grau de automatização. Interligadas ao desenvolvimento de processos, ferramentas e produtos utilizados nas diversas formas de organização social econômico-produtivas. Essas formas de organização impulsionam ou retardam seu desenvolvimento, não sendo responsáveis pela invenção das forças produtivas que são postas ao seu dispor.

Desenvolvendo-se por meio do trabalho, a tecnologia pressupõe a utilização dos artefatos e a formas específicas de trabalho concreto nas atividades que estabelecem relações entre os homens de acordo com o desenvolvimento social existente. Um pressuposto básico da tecnologia é a utilização positiva – proveitosa – dos meios e modos, artefatos e processos, com autonomia relativa no que tange às regulações do funcionamento da sociedade. Um martelo é um martelo em qualquer sociedade, mas a forma e o propósito de sua utilização mudam radicalmente diante das mudanças nos modos de organização social. Nesse sentido, a mudança tecnológica é integralmente constituída, configurada, pelo modo de produção dominante. Um martelo sob o feudalismo não se

configura – não obedece aos mesmos fins – como um martelo no capitalismo. Separa-os a história. A mão que o impunha tem outros pressupostos específicos.⁴

Generalizando, o que vale para um artefato, vale para a tecnologia em seu conjunto. A inovação não pode ser social ou economicamente ‘neutra’, pois, é posta, desde sua gênese, ao serviço de determinados grupos sociais. Não combina ou opera com objetos e recursos de maneira autônoma: envolve primordialmente o trabalho humano, podendo apenas ser compreendida na relação estabelecida entre as forças produtivas, num modo de produção historicamente determinado. Entender inovação moderna é entendê-la no capitalismo e não na economia em geral. As inovações e mudanças tecnológicas estão submetidas às mesmas forças sociais que arbitram a produção e a troca de mercadorias, o emprego do trabalho assalariado e a acumulação de capital.

A inovação tem o caráter de catalisador da produtividade. A criação e a apropriação dos frutos gerados submetem-se às relações de produção vigentes, em especial entre proprietários de meios de produção e assalariados. A mudança tecnológica e a inovação são, desta forma, subordinadas ao mercado e à concorrência. “*A burguesia não pode existir sem renovar permanentemente as forças produtivas*”, a conhecida frase de Marx destaca a renovação e a inovação como características intrínsecas à acumulação de capital.

Com caráter educativo evidente, as economias de mercado, estruturadas em torno dele, submetem seus agentes, concorrentes, a uma continuada rivalidade tecnológica. A mudança tecnológica veicula a ação da Lei do Valor, regente do funcionamento do capitalismo. As proporções de trabalho contidos nas mercadorias alteram-se com a inovação, mudando essencialmente a esfera de preços que orienta a produção e a circulação das mercadorias. O mercado socializa a inovação no momento da troca quando estarão estabelecidos os valores das mercadorias produzidas de acordo com seu trabalho incorporado.

As empresas que atingem reduzir com maior rapidez o tempo necessário para a fabricação de produtos, aplicando a inovação e a mudança tecnológica, barateando sua produção e obtendo um lucro excedente – mais-valia extra – sobre seus concorrentes, enquanto não se dissemina e se generaliza a inovação. Isso coloca a mudança tecnológica

⁴ O conceito ‘Ferramenta’ é aqui empregado em seu sentido geral, como tudo o que se interpõe entre a mão humana e seu objeto de trabalho, a natureza, como parte dos meios de produção.

dinamicamente como instrumento da Lei do Valor, dando forma à maneira pela qual é distribuído o trabalho social nas diversas empresas, ramos e setores.⁵

A forma anárquica do mercado e das relações entre capitalistas dentro dele torna imprevisível a inovação como processo, dada a sua dependência à Lei do Valor. Ao introduzirem novas tecnologias ou novos modos organizativos, os capitalistas apenas estimam determinados impactos previsíveis ou supostos, mas sua envergadura real, em sua complexidade e abrangência lhes é inalcançável na totalidade. Inalcançável na totalidade até mesmo em responder à principal razão de seu emprego, ou seja, se a inovação aplicada irá ou não, efetivamente, reduzir seus custos e aumentar seus lucros. E, se o fizer, em que medida.

A impossibilidade de prever os resultados econômicos da aplicação da inovação não se deve a insuficiências no trânsito de informação ou informação imperfeita, mas ao funcionamento real cego da Lei do Valor. Mesmo com simulações e modelizações sofisticadas, será de fato somente após a realização dos investimentos e a fabricação dos produtos que essa incógnita se revelará. Somente no mercado, no *factum*, é que serão observadas a virtude ou a impropriedade das mudanças tecnológicas em incrementar os lucros da empresa que as aplica. O trabalho incorporado à escala da empresa capitalista, de forma privada, apenas será socialmente reconhecido se posto ao mercado, se vendido e comprado. O mercado é a pedra de toque da inovação.

A causa da predominância e domínio da incerteza na órbita tecnológica é a contradição entre a fabricação ordenada no interior da empresa capitalista e a circulação no mercado, o risco entre o investimento de trabalho e sua aceitação social. O mercado avalia sempre a *posteriori*. Somente depois de introduzida a renovação tecnológica, de ser posta a funcionar, e de ser submetida à ação crítica do mercado é que esse mesmo mercado lhe dará seu aval ou sua sanção. O sistema mercantil de preços premia ou castiga, *post-festum*, no linguajar de Hegel, o poupar ou o desperdiçar do trabalho social empregado pelos capitalistas que se adiantaram ou se atrasaram na corrida tecnológica.

Num processo contraditório, as mesmas energias e forças, o domínio da economia, que põem a funcionar a tecnologia e o sistema de inovações os arejam ou asfixiam. As mesmas forças competitivas que obrigam à inovação travam seu pleno aproveitamento, sua

⁵ Sem distingui-los totalmente, e considerando que guardam entre si uma estreita relação intrínseca, a inovação é o processo e a mudança tecnológica a sua aplicação à produção.

desenvoltura e o desenvolvimento continuado das novas tecnologias. Apesar de sua efetividade técnica, muitas inovações são postas no limbo por serem declaradas carentes de rentabilidade. Essa contradição entre as qualidades próprias de um produto resultante de uma inovação e sua inviabilidade para o mercado é um reflexo ‘tecnológico’ do antagonismo entre as forças produtivas em desenvolvimento e a estabilidade das relações de produção existentes. Formando “[...] *esta contradição absoluta entre as necessidades técnicas da grande indústria e as características sociais de que ela se reveste sob o regime capitalista.*”⁶

O impulso central da mudança tecnológica sob o capitalismo é a geração do trabalho excedente, proveniente da forma como se organiza a produção e o usufruto da produção social, preconizada pela questão da propriedade privada e suas prerrogativas. Não provém, portanto, de uma subjetividade ou intencionalidade ‘perversa’ da classe capitalista ou dos especialistas e inovadores, mas é, antes de tudo e essencialmente, uma realidade objetiva.

A introdução de melhoramentos e mudanças tecnológicas, se efetivas, elevam a parcela de trabalho realizado pelos trabalhadores, primeiramente sob a forma de mais-valia extra, e após, sob determinadas condições, de mais-valia relativa. As mudanças tecnológicas geram um incremento do trabalho não remunerado, dado o caráter dual do trabalho enquanto gerador de valor superior ao seu valor de troca. O capital inova para captar e maximizar essa propriedade, durante a jornada de trabalho. Principalmente, é por intermédio de grandes mudanças tecnológicas que o custo de subsistência do trabalho, determinante do valor de troca da força de trabalho, cai. Diminuindo, através da generalização das inovações e técnicas redutoras desse custo, o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho. E aporta a mais-valia relativa, via elevação da produtividade, que abastece o capital, via lucro.

A concorrência inter-capitalista, que necessita transformar continuamente a base produtiva, a forma de produzir, permite aos pioneiros na inovação assegurar cotas acrescidas de trabalho abstrato, geradas pelo trabalho concreto. A concorrência tem como objeto definir a proporção de trabalho social geral, não específico, produzido pelo trabalho concreto, que corresponderá a cada um, na disputa entre os empresários. Essa disputa tem

⁶ MARX, K.: **El Capital**, in MARX, K., ENGELS, F., *Obras Fundamentales*. México: Fondo Económico de Cultura, 1974, vol. 3, pág. 327. Em espanhol.

como armas a inovação e a tecnologia nova. A mudança tecnológica tem motivações lucrativas.

Os capitalistas introduzem inovações e mudanças tecnológicas em suas empresas para ampliar seus lucros. Compreendendo o processo que leva ao lucro, compreende-se o processo e a natureza que traz a mudança tecnológica. A introdução de novas tecnologias que aumentem o trabalho excedente garante o incremento, pelo simples cumprimento das regras – jurídicas, ético-morais etc. – de retribuição, reprodução, da força de trabalho.

A aceleração do ritmo de inovação e de mudança tecnológica solda-se dessa maneira à busca por maiores cotas de mais-valia e, conseqüentemente, à maior exploração, num processo contínuo e cotidiano, dada a dinâmica espontânea da acumulação, assentada na propriedade privada sobre os excedentes.

A aceleração das mudanças tecnológicas provocadas pela concorrência e a imprevisibilidade determinada pela ação da Lei do Valor, colocam a inovação no cerne dos desequilíbrios do sistema produtivo capitalista.

No capitalismo, o progresso tecnológico subordina-se aos interesses e necessidades do capital, mas, naturalmente, a existência do capital não é uma pré-condição à existência daquele. A transformação técnica acompanhou e acompanhará a humanidade sempre. Muito embora apareçam associados e interligados na reprodução capitalista, a inovação e o capital são fenômenos distintos, sendo o primeiro deles permanente. O valor de troca de um produto enquanto mercadoria e o valor de uso desse mesmo produto estão associados a dimensões bastante distintas do processo econômico: de um lado, o capital requer o processo de trabalho para se valorizar, de outro lado, a inovação pode realizar sua finalidade tecnológica sem recorrer às formas, aos meios e aos modos do capitalismo.

Não são as necessidades sociais como um todo ou as potencialidades produtivas que regem a vida dos equipamentos e processos tecnológicos, a vida destes está subordinada à lógica do capital. Sob o comando do capital se estabelece quanto e como será produzido ou empregado de cada equipamento ou processo tecnológico, segundo a expectativa de lucro e a demanda solvente. A exigência da maximização do lucro impõe aos parâmetros e características do sistema tecnológico, tais como eficácia técnica e organização produtiva, assim como à própria dinâmica tecnológica, princípios que não lhes pertencem e lhes são estranhos.

A eficácia técnica de um equipamento independe das variações da taxa de lucro; sua obsolescência ou superação técnica também. No entanto, a taxa de lucro, ao fixar a

intensidade do uso – ou ócio – dos meios de produção, sentencia a obsolescência ou superação desses mesmos equipamentos de acordo com os ditames do mercado e da concorrência, que estabelecem os tempos de sua vida e ditam seu afastamento prematuro ou o prolongamento artificial da vida desse equipamento. Isso faz com que os equipamentos e processos tecnológicos operem fora de suas capacidades e especificações técnicas, fora de seu *optimum*, ótimo operativo. Na maioria das vezes, abaixo, como capacidade ociosa.

O capitalismo acaba por subutilizar, de forma crônica, a variedade e o volume de tecnologias disponíveis que ele mesmo cria, impondo ociosidade crescente à sua própria capacidade instalada, que, muitas vezes é usada não para gerar riqueza, mas como uma barreira às pretensões da concorrência, desocupa ou subemprega forças de trabalho vivas, aceita um nível de automatização inferior em muito ao potencial dado pelo nível alcançado das ciências e tecnologias disponíveis, que poderia liberar tempo livre aos homens, enfim, desperdiça as possibilidades do desenvolvimento material da humanidade.

Colocando num mesmo grau as relações sociais capitalistas e a técnica, o capital atribui às máquinas, equipamentos e processos a capacidade de gerar lucro e criar valor, desconsiderando que essa capacidade de criação é exclusiva do trabalho humano⁷. A inovação e a mudança tecnológica parecem ser traços naturais do capitalismo apenas por estarem submetidas à sua lógica reprodutiva.

A submissão às leis da acumulação capitalista traz à tona a contradição oculta entre tecnologia e capitalismo. Longe de ser causada pela seleção deficiente das técnicas, ou pela aplicação inadequada das inovações, a crise na reprodução do capital não é uma eventualidade no mercado capitalista. É inerente a ele. A inovação e a mudança tecnológica são os vetores que alargam e tensionam a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalistas.

Essa tensão se interpõe como uma barreira ao próprio desenvolvimento superior da técnica, como um obstáculo na realização do valor das mercadorias e na conseqüente valorização do capital. A maximização do lucro é o estímulo capitalista da mudança tecnológica e do emprego da inovação. A queda periódica da taxa de lucro freia ou paralisa a motivação inovadora. A concentração do capital, própria do processo de acumulação,

⁷ Ver a esse respeito, MARX, K.. *Progreso Técnico y Desarrollo Capitalista, Manuscritos 1861-1863*. México: Pasado y Presente, 1982. Em espanhol.

leva a que a taxa de lucro se estiole em proporção direta ao volume e intensidade da inovação. É a própria existência do lucro que impede a continuidade crescente da inovação.

Nessas condições, os avanços na técnica não se incorporam ao desenvolvimento econômico em toda a sua potencialidade, se o faz é de forma quase sempre parcial, contida pelo estágio de desenvolvimento das relações de produção. Essa consequência esterilizadora, desvalorizadora dos capitais e destrutiva de riquezas, degrada as conquistas que foram incorporadas pela mudança tecnológica, ciência e inovação.

O capitalismo parece não ser capaz de aproveitar plenamente, em qualidade de vida social coletiva, as potencialidades das inovações que ele mesmo cria e renova. A busca do lucro e a concorrência pela inovação levam à produção desproporcionada de bens, superior à capacidade de absorção pelos mercados. A mudança tecnológica precipita a superprodução e as dificuldades draconianas da venda desses bens no mercado e da consequente realização de seu valor de troca como mercadorias.

A expansão dos gastos públicos e/ou do crédito podem amortecer seus efeitos, por sustentar e ampliar o consumo e a demanda. Mas, a reiteração de seu uso eleva a dívida pública e privada e gera inflação, desequilíbrios sistêmicos de envergadura ainda maior, pois as condições de produção e circulação caminham separadas.

A inovação e a mudança tecnológica, por potencializarem inicialmente a valorização geral do capital e a redistribuição dos lucros em favor dos capitalistas que as empregam na dianteira, são freadas quando a crise reduz a taxa de lucro. Explicitando a forma como as forças produtivas e seu desenvolvimento pleno estão presas pelas relações de produção, pois, a geração ampliada de valores de uso é submergida nas restrições do mercado e do lucro.

O capitalismo é um sistema que se desenvolve a partir da luta do capital para criar uma base adequada à sua valorização, criando uma sequência de formas, modos e meios, para sua necessidade crescente de controle sobre o trabalho. Desde suas origens, evoluiu das formas de cooperação simples para a manufatura, e dela para a grande indústria. Nesta última, o capital procurou eliminar todos os entraves ao seu completo domínio sobre o trabalho.

Ao contrário do que ocorria nas formas anteriores de organização capitalista, a grande indústria destrói o trabalho virtuoso, ao inverter a lógica produtiva: nela são as

máquinas que empregam o trabalhador, e não o contrário. Inaugura-se um período em que o trabalho abstrato adquire uma existência tecnicamente tangível.

Essa eliminação não é livre de contradições e negações, pois os meios a que o capital recorre para impor sua lógica de dominação sobre a sociedade desenvolvem, incontornavelmente, as forças produtivas. Negando o pilar de sua valorização – o trabalho vivo como criador de valor.

Essa contradição levou o sistema capitalista a uma encruzilhada com a possibilidade de trilhar dois caminhos: ou o sistema demonstra ser capaz de uma nova sucessão de formas de produção de mercadorias, ou essa encruzilhada pode levá-lo a uma crise deletéria terminal.

As modificações que se fizeram presentes, superadoras, determinaram a saída pela primeira das possibilidades: as modificações ocorridas nos processos de produção deram-se em nome do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de produção, e a própria produção, submetidas à lógica intrínseca ao capital, como sendo o centro e motor do mundo do trabalho e do operariado, e por generalização, do conjunto da sociedade, foi pioneira em dissecar seus intestinos. E mais, mesmo que soe como uma homenagem injusta a todos aqueles, que com ela ou ao mesmo tempo, foi pioneira em apontar para os rumos, que nos tempos em que se debruçou sobre o problema, anos 1970 e 80, estavam presentes apenas em formas embrionárias.

Um de seus maiores méritos está em perceber que tais embriões tinham viços para crescer, e que o crescimento posterior das estruturas produtivas se daria nos caminhos, naqueles tempos ainda incipientes, que ali faziam seu *dedut*. Sem perder de vista o passado fordista-taylorista e mostrando que o pós-fordismo é ainda capitalismo.

Para além da possibilidade ou não de uma inelutabilidade da passagem a um inteiramente novo paradigma “pós-fordista” – não está apenas em jogo a inevitabilidade de um sistema, o capitalista, com seus muitos aspectos de estrangulamento –, pelo contrário, está em jogo a prospectiva de combater uma pré-constituída subordinação da força de trabalho aos inexoráveis tempos modernos impregnados de concorrência oligopolista e liberdade para o mercado.

A decomposição da força de trabalho enquanto “*máquina humana*” constituiu o processo preparatório de fato dos vários estágios da mecanização. É um processo que o domínio capitalista apresentou constantemente como necessário.

As linhas que têm marcado o desenvolvimento capitalista, nestes tempos de neoliberalismo, estão ligadas ao processo de conformação dos mercados transnacionais e à Revolução Científico-Técnica, RCT, ligadas à emergência de novas tecnologias e novos materiais – são exemplos a nanotecnologia, a biotecnologia, a micro-eletrônica, o micro-processamento de dados e informática, a pesquisa de refratários, semi-condutores e materiais plásticos -, e ligadas à universalização do uso econômico e financeiro das telecomunicações etc..

Do ponto de vista econômico, a concorrência oligopolista teve como base a revolução microeletrônica, o emprego de novos materiais, a química fina etc. Em consequência, novas empresas gigantes surgiram e se alterou drasticamente o *ranking* dos países mais industrializados. Muitos países desenvolvidos tradicionais mergulharam em forte crise fiscal, com o retorno da inflação e do desemprego, após décadas de estabilidade assentada no *welfare state*, culminando na fuga de capitais. O caso da Suécia⁸ é disso um exemplo emblemático.

Em contrapartida, o movimento do capital e a inovação tecnológica introduzida nos processos produtivos não podem apagar as contradições inerentes ao capitalismo. Postos a serviço do capital, inovação e a concorrência estimulam a produtividade e criam as bases da superação, mas, simultaneamente impedem a generalização dos benefícios da tecnologia para toda a sociedade, concentrando-os em regiões de prosperidade, enquanto se negam a todo o resto. Hoje, na Alemanha, para que um posto de trabalho seja rentável a uma empresa é necessário mobilizar cerca de trezentos mil Euros⁹, segundo Marglin e Schor.

O desenvolvimento das ciências, elevadas à condição de força produtiva, a RCT, a introdução cotidiana da inovação, não fluiu para a ampliação de tempo livre de trabalho – hoje uma possibilidade real de pleno desenvolvimento das capacidades culturais e intelectuais do homem. Mediado pelo capital, o desenvolvimento das forças produtivas ligado ao universo científico e técnico permanece uma mercadoria, submetido ao mercado e à concorrência capitalista. Na concorrência “*não se põe como livre os indivíduos, mas se*

⁸ GORENDER, J.. **Marcino e Liberatore**. São Paulo: Ática, 1992, págs. 86 a 88.

⁹ MARGLIN, S. A., SCHOR, J. B., **La Era Dorada del Capitalismo**. 2ª edição, México: Siglo Veintiuno, 2006, pág. 179. Em espanhol.

põe como livre o capital", segundo a assertiva de Marx, o desenvolvimento é limitado por uma forma social que é forma de desenvolvimento do capital, não do homem.

As novas tecnologias prometem prodígios, prometem trabalhadores produtivos e com grande autonomia e tempo para suas vidas particulares, empresas com alto grau de produtividade e atividade econômica com pequenos impactos ambientais.

Prometem as distâncias encurtadas por meios de transportes efficientíssimos, pelo desenvolvimento de sistemas de telecomunicações globais, pela comunicação sem-fio, pela velocidade ótica e radio-emitida na produção e transmissão de informações e dados.

Nas palavras do empresário do setor de telecomunicações Flávio Grynspan, do grupo Motorola:

"Achamos que a comunicação sem fio vai ter, na verdade, um impacto maior que o da computação, porque mexe com duas variáveis, tempo e espaço, enquanto a computação só mexeu com a primeira. Atividades que antes só eram realizadas no local de trabalho, cada vez mais vão poder ser realizadas em outros lugares. E os dois extremos da atividade produtiva ganham: o empregado, que tem maior liberdade individual e mais tempo para dedicar-se à sua vida não-profissional, e o empregador, que tem ganhos de produtividade enormes. Outro fator positivo da comunicação sem fio é que ela não traz prejuízos ao meio ambiente (sic)".¹⁰

Essas tecnologias acabam repercutindo fortemente nas relações sociais de trabalho, nas culturas e nas mentalidades. As novas tecnologias prometem ao grande capital um paraíso terrenal: a ultrapassagem dos limites decorrentes das distâncias entre centros produtores e consumidores, a amplificação exponencial do tempo relativo de trabalho e da produtividade. Uma tendência apontada por Marx quanto ao caráter expansionista do capital em sua incessante busca de capturar a natureza e colocá-la a seu serviço. De transformar as leis naturais em leis sociais, a lei da população em lei social.

No referente ao mundo do trabalho, fala-se no fim da centralidade do trabalho, na fragmentação e na flexibilização dos processos de trabalho, na segmentação dos mercados de trabalho, na expansão das categorias técnico-profissionais qualificadas e das camadas sociais médias, contestando a polarização entre uma imensa legião de trabalhadores e um pequeno número de grandes capitalistas.

¹⁰ Flávio Grynspan, entrevista dada ao *Jornal do Comércio*, 14/05/1996.

No que se refere às formas de administração e gestão, fala-se no novo modelo de organização do trabalho, o chamado pós-fordismo, com a reengenharia, a precarização e a flexibilização do trabalho e das leis trabalhistas e contratuais, com as novas modalidades de controle de fluxos produtivos e controle de estoques – o *just-in-time* etc.

A hegemonia foi transformada em tutela militar norte-americana, no ‘Consenso de Washington’. No campo político-institucional, a ação de órgãos como o Banco de Desenvolvimento, BIRD, o Fundo Monetário Internacional, FMI, a Organização Mundial de Comércio, OMC, e as próprias Nações Unidas, ONU, revelam-se cada dia mais incapazes de estruturar e estabilizar a “nova ordem”, tão desejada nos encontros anuais do G-7 e em Davos, na Suíça. Os próprios encontros só podem ocorrer com forte regime de isolamento e repressão, para fazerem frente aos milhares de manifestantes que se acumulam nas portas dos hotéis de luxo e centros de convenções.

Nenhum otimismo dos apologistas e ideólogos neoliberais e nenhuma campanha de propaganda podem esconder a ampliação e o aprofundamento do desemprego - que atinge 16% na Europa, 9% nos USA e 19% na América Latina, a estagnação econômica, o recrudescimento das doenças endêmicas da fome - como a tuberculose e a hanseníase -, o ressurgimento do racismo, da intolerância e xenofobia, os conflitos étnico-religiosos, a “guerra contra o terrorismo”, a “diplomacia dos mísseis de precisão” e a ocupação militar. Com exemplos na ocupação militar do Afeganistão e Iraque, e as ameaças à Coreia do Norte, Irã e Venezuela, para somente citar conflitos de grande publicidade mediática.

REFERÊNCIAS

- DIEESE. *Os Trabalhadores Frente à Terceirização*. Pesquisa, São Paulo: Publicações DIEESE, 2004.
- GORENDER, Jacob. *Marcino e Liberatore*. São Paulo: Ática, 1992.
- GRYNSPAN, Flávio. Entrevista dada ao *Jornal do Comércio*, 14/05/1996.
- HOUNSHELL, David. A, *From the American System to Mass Production (1800-1932)*, Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1984.
- MARGLIN, Stephen; SCHOR, Juliet. *La Era Dorada del Capitalismo*. 2ª edição, México: Siglo Veintiuno, 2006.
- MARX, Karl. *Progreso Técnico y Desarrollo Capitalista, Manuscritos 1861-1863*. México: Pasado y Presente, 1982.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Obras Fundamentales*. México: Fondo Económico de Cultura, 1974.

SITES DE INTERNET CONSULTADOS

Visitados entre os dias 03 e 11 de outubro de 2018.

Banco Mundial, World Bank: www.worldbank.org

Instituto de Estatísticas da UNESCO: www.unesco.org

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD:

www.pnud.org

United Nations Statistics Division, UNSD: www.unsd.org, Em inglês.

ESBOÇO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA, IDEOLOGIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Alexandre de Jesus Santos*
Cláudio Eduardo Felix dos Santos**

Resumo

O que propomos realizar neste esboço é, trazendo a categoria da memória para o primeiro plano, uma articulação entre memória, ideologia e consciência de classe, buscando evidenciar como o reconhecimento de si nas memórias produzidas pela classe trabalhadora a partir das suas relações concretas é incontestável para o desenvolvimento de uma consciência de classe consistente que possa resistir aos ataques da ideologia burguesa. Com este objetivo evidenciamos como, mesmo a classe trabalhadora produzindo memórias diretamente condicionadas pela sua condição objetiva de vendedor de força de trabalho, seu entendimento sobre essa realidade é condicionado pelos imperativos da ideologia burguesa que dispõe dos mecanismos de legitimação social fazendo com que a classe trabalhadora negue, negligencie e ignore suas próprias memórias, aspecto esse que constitui um empecilho para o desenvolvimento de uma consciência de classe perene.

Palavras-chave: Memória; Ideologia; Consciência de Classes.

ESBOZO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE MEMORIA, IDEOLOGÍA Y CONCIENCIA DE CLASE

Resumen

Lo que proponemos realizar en este esbozo es, trayendo la categoría de la memoria al primer plano, una articulación entre memoria, ideología y conciencia de clase, buscando evidenciar cómo el reconocimiento de sí en las memorias producidas por la clase trabajadora a partir de sus relaciones concretas es incontestable para el desarrollo de una conciencia de clase consistente que pueda resistir a los ataques de la ideología burguesa. Con este objetivo evidenciamos cómo, incluso la clase trabajadora produciendo memorias directamente condicionadas por su condición objetiva de vendedor de fuerza de trabajo, su entendimiento sobre esta realidad está condicionado por los imperativos de la ideología burguesa que dispone de los mecanismos de legitimación social haciendo con que la clase trabajadora niegue, descuida e ignore sus propias memorias, aspecto que constituye un obstáculo para el desarrollo de una conciencia de clase perenne.

Palabras-clave: Memoria; ideología; Consciencia de Clases.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está colocada diante de um dilema crucial, cuja resolução através de uma tomada de decisão mediada por um posicionamento ético radical, enraizado numa consciência coletiva acerca da necessidade premente de superação do modo

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, graduado em História e graduando em Filosofia pela mesma instituição. Pesquisador do GEILC/CNPq – Grupo de Estudos de Ideologia e Luta de Classes/Museu Pedagógico/UESB. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *E-mail:* alexandre_magno2@hotmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011). Atualmente é professor adjunto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

de sociabilidade burguesa, poderá ser determinante para a construção de um futuro social e humanamente viável no qual a sociedade possa continuar a se reproduzir sem os perigos iminentes de sua autodestruição.

Muito embora Marx (2008) afirme categoricamente que uma sociedade não possa desaparecer antes que desenvolva todo o potencial produtivo (forças produtivas) suportável, bem como novas formas de relações sociais não podem suplantam as antigas “antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade” (MARX, 2018, p. 48), é chegado o momento crepuscular de refletir se o capitalismo não entrou num ciclo de autodestruição ininterrupto que arrastará junto consigo para o sepulcro toda a humanidade, caso não seja abruptamente impedido.

Ainda no início do século XX, Rosa Luxemburgo (1974) chamou, decididamente a atenção para necessidade da classe trabalhadora se posicionar diante do desenrolar dos graves acontecimentos que rondavam a Europa, considerando as possíveis desastrosas consequências para a humanidade caso o conflito imperialista entremeado por guerras chegasse as suas últimas consequências.

Mais recentemente, aproximadamente um século depois das acertadas advertências de Luxemburgo, Mézáros (2012) chama novamente a atenção para a necessidade urgente da classe trabalhadora se adiantar em relação à tendência do quadro geral de desenvolvimento do capitalismo fazendo frente ao que chama de *imperialismo hegemônico global* e criar uma alternativa viável que possa levar à superação das contradições sociais inerentes ao tempo histórico no qual está inserida rumo à construção de uma sociedade emancipada.

Entrementes, a efetivação desse quadro referencial que pauta a superação da sociedade do capital, cujos limites últimos de ampliação da taxa de lucro, bem como das possibilidades de acumulação parecem ter sido ativados ainda no final da década de 1960 (MÉSZÁROS, 2001; 2011) carece do desenvolvimento de uma consciência de classe consistente que seja efetivamente capaz de resistir aos assaltos da ideologia burguesa, bem como à suposta liquidez da modernidade que se aporta, antes, nas constantes metamorfoses com a qual o capital se reproduz.

É preciso salientar, todavia, que por mais importante que seja refletir sobre as possíveis saídas viáveis para resolver esse dilema sobre o qual a consciência de classe está posta – do qual depende, em certa medida, o próprio futuro da humanidade –, o enigma da

consciência encontra-se ainda entrelaçado com o da alienação – a manifestação desta no plano da consciência – e da quase irrestrita assimilação da ideologia burguesa por parte da classe trabalhadora.

Além deste marco para discussão apresentado telegraficamente, mas que deve ser considerado no levantamento do problema em foco, sob o risco de realizar não somente uma análise parcial acerca do processo, mas também de perder de vista a categoria da totalidade, nos parece pertinente advertir que uma solução definitiva para essa questão só pode ser encontrada no âmbito de uma efetiva filosofia da *práxis* que possa não somente considerar a unidade dialética entre teoria e prática, mas que seja forjada nas entranhas da própria classe trabalhadora, considerando seus imperativos estruturais inelimináveis.

Essas advertências se fazem necessárias na medida em que nos colocam diante do eminente caráter ensaístico destas linhas pois que, longe de pretender oferecer uma solução definitiva para a esfinge da consciência de classe o objetivo é, a rigor, lançar luz para um aspecto dessa questão até então negligenciado pela maior parte dos autores que se debruçaram sobre o problema, a saber, o papel desempenhado pela memória no desenvolvimento da consciência de classe.

Portanto, a questão que doravante norteia nossa reflexão pode ser sinteticamente apresentada nos seguintes termos: qual o papel da memória, definida aqui como a possibilidade de lembrar dos acontecimentos passados sejam eles frutos de experiências empíricas forjadas no âmbito da cotidianidade – ou transcendendo-a – ou legados pelas gerações passadas na forma de tradição (MARX, 2011), para o desenvolvimento de uma consciência de classe consistente e efetiva? Evidentemente, na perspectiva que pretendemos abordar a ideologia, compreendida como consciência social prática, essa pode desempenhar um papel positivo ou negativo para a memória, bem como para o desenvolvimento da consciência de classe.

A MEMÓRIA E A IDEOLOGIA

O último século foi marcado por profundas mudanças no cenário internacional, de tal modo que, estabelecer como marco qualquer acontecimento, seja no campo do desenvolvimento científico ou dos marcantes e aterradores acontecimentos históricos constitui uma escolha, por mais das vezes personalíssima, decisivamente associada a perspectiva teórica metodológica da qual se faz uso.

Entretanto, um dos elementos que ganhou força ao longo de todo o último século, associado aos marcantes episódios que cortaram a era dos extremos (HOBSBAWM, 1995), seja em detrimento das duas Grandes Guerras, dos dois blocos econômicos-sociais, do movimento pan-africanista, das viscerais ditaduras instaladas na América Latina e/ou das rápidas transformações ocorridas ao longo daquele século que mais uma vez fizeram com que a formulação de Marx e Engels (2010, p. 43) segundo a qual “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar” permanecesse extremamente atual, foi a discussão em torno da memória.

Apesar da longa tradição filosófica desenhada de Platão (2008; 2010) até Bergson (2010) que com mais ou menos afinco se debruçou sobre o problema da memória, é na transição dos séculos XIX para o XX e no deslocamento do campo filosófico para o sociológico e historiográfico, associada às grandes mudanças conjunturais da sociedade burguesa, que essa discussão ganha força. Maurice Halbwachs (1990) é o grande responsável por essa virada em torno da contenda sobre a memória.

Apesar das contribuições, junto a elas vieram os limites impostos pelo estruturalismo e pelo funcionalismo inerente as formulações halbwachianas resultantes das profundas influências desempenhadas pelas teorias de Emille Durkheim e de Henri Bergson sobre o pensamento de Halbwachs. Do mesmo modo, a terceira geração da *Escola dos Annales* em seus principais expoentes – a despeito das contribuições – não contribui para retirar a memória do campo do ostracismo no qual ela fora colocada¹. Por essa razão é preciso fazer alguns ajustes necessários para que possamos seguir.

Tais ajustes, no entanto, devem antes recolocar a discussão sobre a memória no seu devido lugar, trazendo-a para o interior objetivo das relações sociais, evitando os desvios idealistas² que tendem a negligenciar a constituição e funcionamento básicos da sociedade que, por mais bem intencionados, acabam por negligenciar o caráter mais fundamental de

¹ Uma revisão crítica substancial acerca da abordagem filosófica em torno da memória (de Aristóteles até Bergson) encontra-se em desenvolvimento e tão logo possível submeteremos este trabalho à crítica através de publicação.

² Em diferentes níveis são idealistas tanto as formulações bergsonianas que desembocam na memória enquanto uma dimensão espiritual, quanto aquelas inferências halbwachianas que também negligenciam as contradições inerentes a sociabilidade burguesa e, assim, seu papel no processo de constituição da memória. Idealismo aqui é, portanto, tomado como um conceito amplo do ponto de vista de que as formulações não correspondem ao movimento da realidade no que concerne a constituição e desenvolvimento da memória. Trata-se, em última análise, de uma crítica epistemológica.

constituição de toda e qualquer memória no mundo³, a saber, que ela é resultante do processo de desenvolvimento histórico da humanidade e das relações mais imediatas que se desdobram no âmbito da estrutura econômico-social a partir das suas manifestações na esfera da cotidianidade⁴ – aqui entendida como a esfera mais imediata fundada na práxis cotidiana da reprodução social (LUKÁCS, 2010).

Afirmamos com isso que sem a existência de homens no seu processo de reprodução social que se dá na esfera da cotidianidade, inicialmente a partir das relações mais imediatas de metabolismo social, não pode haver memória. Não sem razão Marx (2013) infere que,

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p. 120).

Muito embora a citação acima esteja relacionada com a produção do valor de uso e a condição necessária e eterna da categoria trabalho, podemos tirar daí importantes lições. O que importa para nós, inicialmente, é o metabolismo social⁵, pois, é nessa relação que os homens constituem experiências que se tornarão conteúdos de memória e que servirão, ao longo da odisséia humana, de subsídio para a criação do novo no mundo⁶. Nisso implica, evidentemente, o fato de que todo e qualquer conteúdo de memória é antes resultante de processos experienciais que se desenvolvem no âmbito da relação dos homens com o mundo, tanto em relação à natureza quanto aos outros homens. Assim,

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007. p. 33).

³ Vale ressaltar que a memória do ser social no mundo é a única que existe independentemente das especulações filosóficas a este respeito.

⁴ Para uma discussão mais substancial acerca da cotidianidade ver Lukács (2010) e Heller (2014).

⁵ Deixaremos em suspenso esse aspecto da contenda uma vez que se desdobra no papel ontológico desempenhado pela memória no processo de trabalho e na criação do mundo dos homens, sendo ela objeto de investigação no decurso do doutoramento do primeiro autor destas linhas.

⁶ Evidentemente, restringimos a inferência da oração ao problema mais fundamental da memória, a saber, seu caráter ontológico condicional para a criação do novo no mundo e, por conseguinte, do mundo dos homens – fazendo uma alusão a LESSA (2014). Entretanto, é cabal ressaltar que o papel da memória engloba uma infinidade de outras coisas, em ambos os casos, mediada pela consciência.

É, assim, a partir deste primeiro ato histórico basilar, no processo de desenvolvimento histórico social que os homens adquirem e alargam suas capacidades intelectivas e seus conteúdos de memória, inicialmente atrelado e diretamente condicionado pelo lastro material com o mundo.

Do ponto de vista de uma abordagem telegráfica mais ampla, a divisão entre trabalho físico e intelectual desenvolvida em detrimento do incremento das forças produtivas que viabilizou a sedentarização dos povos e o excedente produtivo é o que vai permitir ao homem se ocupar de coisas que inicialmente não estão associadas ao seu horizonte de reprodução social. Por conseguinte, é assim que se desenvolve, conforme assevera Marx e Engels (2007), a teologia, filosofia, política, ética e etc. Somente após a supressão das necessidades básicas de reprodução social é que o homem pode, em alguma medida, pensar sobre coisas que não-são.

Entrementes, nossa memória sobre o mundo não se restringe somente aos elementos materiais no âmbito de uma teoria da correspondência⁷, mas possuímos memórias acerca de coisas que não-são, sejam elas referentes a narrativas míticas em qualquer dimensão ou a conceitos e formulações abstratas. As falsas ontologias⁸, por exemplo, apesar de transmitidas de geração em geração enquanto coisas que são, nos chega pela mediação da tradição e se fixa em nossa memória como se fossem realmente.

Disso, podemos perceber, que a memória é composta de conteúdos que são efetivamente, que correspondem e/ou podem corresponder abstratamente aquilo que é (conceitos, categorias, formulações abstratas acerca do real, etc.) mas também daquilo que não é, sobretudo, associado às narrativas míticas, aos problemas teológicos e às inferências das filosofias especulativas – todas essas dimensões permeadas pelo lirismo e imaginação.

O que importa salientar, no entanto, é que realizado esse breve percurso acerca da constituição das memórias, mesmo versando sobre coisas que não-são, inicialmente podemos pensar nisso como desdobramento de algum tipo de necessidade explicativa ou

⁷ Chamamos aqui de teoria da correspondência na esfera da memória a inferência hipotética segundo a qual cada memória que possuímos corresponde aproximadamente a um determinado objeto do mundo material. Uma tal teoria negligencia o papel da imaginação ou mesmo de transtornos psíquicos que podem influenciar a percepção dos conteúdos de memória, mostrando-se em dificuldade para explicar a formação das ideias abstratas que podem não corresponder a objeto algum do mundo material. A esse problema o movimento empirista respondeu através do associacionismo, segundo o qual, a associação das ideias e representações simples produzem as ideias mais complexas.

⁸ Não pretendemos neste momento estabelecer um juízo de valor acerca do papel positivo/negativo desempenhado pelas falsas ontologias no processo de desenvolvimento social, aspecto esse investigado satisfatoriamente por György Lukács (2010).

mesmo contemplativa para as coisas que são. Evidentemente, no contexto do desenvolvimento histórico atual as falsas formulações explicativas sobre o mundo desempenham um papel extremamente negativo.

Assim, reiteramos que não há nada na memória que antes não tenha sido objeto de uma experiência empírica do homem com o mundo, ainda que enquanto desdobramento dessa relação. A tradição empirista, principalmente com Hume (2009) e Locke (1999), em suas asserções sobre a memória já percebera o caráter “causal” desta – a despeito da crítica humeana a teoria da causalidade lógica e a proposição indutiva – realizando duras críticas ao pensamento idealista. Dito isso, podemos afirmar que qualquer teoria da memória que ignore as condições materiais a partir das quais a sociedade se reproduz, está fadada a conceber uma teoria idealista e parcial acerca destes processos.

Assim, pensar a memória da sociedade moderna pressupõe, antes, refletir sobre as inelimináveis contradições da sociedade capitalista sobre as quais toda e qualquer memória se desenvolve. Vale lembrar que a sociedade capitalista é decisivamente dividida em classes sociais que se definem inicialmente a partir da sua objetividade em relação ao papel que desempenham no processo produtivo. Deste modo, as classes sociais possuem uma existência real enquanto classe-em-si definida pela função social que desempenha no interior da sociedade.

Portanto, os conteúdos de memória dos indivíduos que compõe a sociedade trazem consigo o ineliminável caráter das relações objetivas com as quais se reproduzem socialmente, de tal modo que, apesar da particularidade com a qual cada um dos indivíduos apreende os conteúdos de memória, esses conteúdos preservam seu incontestável caráter de classe tanto no sentido restrito quanto no sentido amplo.

O sentido restrito desses conteúdos de memória está associado a condição definida objetivamente pelo papel ocupado no processo produtivo. Assim, os conteúdos de memória dos indivíduos que vendem a sua força de trabalho estão, inicialmente, associados a essa condição necessária que desempenham na estrutura da sociedade. Os trabalhadores, deste modo, possuem, no sentido estrito, memórias das suas condições objetivas enquanto vendedores da força de trabalho com condição *sine qua non* para sua reprodução social. Do mesmo modo, mas no sentido oposto, a classe que se contrapõe aos trabalhadores enquanto existência antagônica, a burguesia, possui memórias associadas a condição de detentor dos meios de produção.

Em ambos os casos, vale ressaltar, a memória da qual são portadores está associada ao seu processo de reprodução social com a qual possuem uma relação objetiva no âmbito da cotidianidade⁹. Evidentemente, estamos falando de uma pluralidade de apreensões particulares de realidade que produzem conteúdos de memória acerca do mundo, mas que, no sentido mais amplo todas trazem essa dimensão da objetividade produtiva. Aqui a diferença dos conteúdos de memória e do papel desempenhado no interior da sociedade não se confundem.

No sentido mais amplo, poderíamos dizer que as experiências individuais e coletivas que estão “para além” do processo produtivo imediato, mas que também se reproduzem no domínio da cotidianidade demarcam largamente o caráter de classe da reprodução social. Ainda que com um grau maior de maleabilidade, o processo de apropriação das objetivações genéricas da humanidade (DUARTE, 2008) está condicionado pela objetividade de cada uma das classes sociais. Neste sentido, as possibilidades de apreensão de conteúdos de memória, por mais amplas que possam ser cada uma das experiências particulares, esbarram diretamente nessa condição objetiva basilar a partir da qual cada uma das classes se constitui.

Afirma-se com isso, que as vivências objetivas na esfera da cotidianidade consideradas ampla e restritamente a partir das quais se formam as memórias, por mais que se possa ponderar acerca das diversas frações de classes e seus indivíduos, cada uma com sua particularidade e singularidade no seu processo de reprodução social, determinam amplamente os conteúdos de memória de cada uma das classes sociais consideradas objetivamente.

Ora, se cada uma das classes constitui suas memórias a partir de experiências empíricas como explicar, então, a ampla negação que principalmente a classe trabalhadora faz acerca das memórias que a constitui? É aqui que entra precisamente o papel da ideologia.

A ideologia¹⁰ aqui é tomada como consciência social prática (MARX, 2008) a partir da qual os homens tomam consciência da realidade e se relacionam com o conflito social fundamental se posicionando de alguma forma em torno da luta pelo controle do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2004). Assim, as ideologias são constituídas como

⁹ Evidentemente, a burguesia já é consciente de si e de seu papel histórico, motivo pelo qual ela se relaciona com as suas memórias de uma forma diferente em relação aos trabalhadores.

¹⁰ A crítica a restrição do conceito de ideologia a noção de falsa consciência foi realizada por Mézáros (2004; 2011).

formas particulares de compreensão do mundo que se propagam pelo interior da sociedade, exercendo, um papel preponderante na formação da consciência social. Segundo Mészáros, as ideologias contemporâneas se dividem em três grandes orientações:

A primeira apóia a ordem estabelecida com uma atitude acrítica, adotando e exaltando a forma vigente do sistema dominante [...] como horizonte absoluto da própria vida social. A segunda, exemplificada por pensadores radicais como Rousseau, revela acertadamente as irracionalidades de *formas específicas* de uma anacrônica sociedade de classes que ela rejeita a partir de um novo ponto de vista. Mas sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social [...]. E a terceira, contrapondo-se as duas anteriores, questiona a viabilidade histórica da própria sociedade de classe, propondo, como objetivo de sua intervenção prática consciente, a superação de todas as formas de antagonismo de classe (MÉSZÁROS, 2004, pp. 67-68).

Assim, é a partir de uma dessas grandes matrizes de orientação ideológicas que nossa consciência social prática se forma e se aporta. Evidentemente, a maneira como compreendemos a totalidade das relações sociais ancorada em algumas dessas matrizes ideológicas, que estruturam toda a nossa forma de pensar e de agir no mundo possuindo, portanto, implicações éticas. Por essa razão, Marx e Engels (2007) desconsideram aquilo que os homens pensam sobre si mesmos, pois esse pensamento está amplamente impregnado pela ideologia que tende a apresentar um viés particular acerca das relações sociais e do mundo. Formulam que,

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Assim, metodologicamente, do ponto de vista de uma teoria comprometida em apreender minimamente o movimento da realidade, as representações que os homens fazem acerca de si mesmos devem ser consideradas secundariamente, dando primazia ao seu processo de vida real. Nos mesmos termos devemos pensar as memórias, pois se a inferência segundo a qual todo o conteúdo de memória resulta de uma experiência objetiva estiver

correta, mesmo aquelas herdadas pela mediação da tradição social, devemos necessariamente supor que essas experiências produzem memórias como desdobramento da relação social ainda que elas não estejam imediatamente disponíveis a nossa consciência ou que nosso entendimento sobre elas seja muito diferentes do que realmente são.

Para tornar mais palatável o que estamos afirmando é preciso, mais uma vez, recorrer a Marx e Engels, pois que chamam atenção perspicazmente para o mecanismo de atuação e de propagação da ideologia burguesa, inferindo que,

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Deduz-se disso, que o entendimento e a compreensão que temos do mundo, em outras palavras, nossa consciência social prática é largamente influenciada e condicionada pela forma como as classes dominantes entendem o mundo, dado que uma vez possuidoras dos meios de produção material possuem também os mecanismos necessários para produzir e propagar uma visão de mundo compatível com a sua reprodução social. Evidentemente, esse não é um processo que se opera sem contradição, pois a classe trabalhadora desenvolve mecanismos de luta que se contrapõe à ideologia dominante oferecendo uma outra perspectiva para o entendimento das relações sociais, notadamente a terceira matriz de orientação ideológica da qual nos fala Mészáros (2004) – retomaremos esse problema.

Entretanto, é preciso chamar atenção para o fato de que a produção da ideologia dominante não é simplesmente uma inversão operada deliberadamente pela classe burguesa, mas resulta, antes, como inferem os próprios autores citados, de um desdobramento da própria forma de reprodução material dessas classes, evidentemente, na maioria das vezes associada à primeira matriz orientadora apresentada por Mészáros (2004). Os casos de manipulação deliberada, assim como os da falsa consciência, constituem momentos subordinados à totalidade do processo (MÉSZÁROS, 2011).

Dito isso, podemos agora, ainda que deficitariamente, responder à pergunta colocada anteriormente, a saber: porque a classe trabalhadora nega, negligencia ou ignora

suas próprias memórias? De posse do instrumental teórico necessário e numa análise preliminar ancorada numa teoria da correspondência pode-se dizer que, por um lado, não se pode negar as experiências objetivas a partir das quais os conteúdos de memória são produzidos, pois são dados da realidade amplamente constatáveis, mas, por outro, a percepção, apreensão e entendimento que a classe tem com o conteúdo que internaliza está grandemente relacionada com o fato de que a ideologia dominante se torna a orientadora social prática de parte da classe trabalhadora.

As implicações dessa inferência são brutais. Não se trata, deste modo, da negação dos elementos estruturais a partir dos quais se formam os conteúdos de memória da classe trabalhadora, mas sim, de dizer que a compreensão que a mesma tem desses processos está transpassada pelo viés ideológico dominante, que tem de negar as contradições sociais e propor uma interpretação que oculta ou desloca a contradição afim de torna-la compatível com seus próprios ideários.

Assim, a venda da força de trabalho da classe trabalhadora que é realizada afim de que esta possa assegurar sua reprodução social, passa a ser uma etapa integradora e sociabilizante da reprodução do capital e não uma atividade cujo fundamento último é o processo de exploração e de extração da mais-valia e, por conseguinte, de apropriação da produção coletiva por proprietários privados.

A classe trabalhadora começa a entender, portanto, que trata-se antes de um problema cognitivo e não ontológico, que não há nada de errado na forma como a sociedade burguesa se organiza nem que há qualquer processo de exploração, mas tão somente que está “colaborando” com o desenvolvimento da sociedade como um todo e fazendo jus a fatia do bolo que lhe sobra, a saber, o salário mínimo.

Esse aspecto da ideologia dominante que tende a mascarar a realidade contraditória é exaustivamente analisado por István Mészáros no livro *O poder da ideologia* publicado em 2004 no qual chega mesmo a afirmar que,

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seu comprometimento mais ou menos explícito (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

Inferindo ainda que,

Naturalmente, aqueles que aceitam de modo imediato a ideologia dominante como estrutura objetiva do discurso “racional” e “erudito” rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

Assim, por gozar de status privilegiado e dos critérios de legitimidade social daquilo que pode ou não ser considerado aceitável é que a ideologia burguesa, ao enviesar a estrutura cognitiva da classe trabalhadora faz com que essa – apesar de não modificar em nada sua relação com a realidade, ou seja, os trabalhadores continuam vendendo a sua força de trabalho e sendo explorados – negue, negligencie ou ignore suas próprias memórias.

A MEMÓRIA E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE

De que maneira a memória se relaciona com a consciência de classe? Elaborar uma resposta minimamente plausível para uma questão desta monta não será uma tarefa fácil muito menos consensual. A historiografia filosófica da escola marxista mostra que a consciência de classe já foi tomada como problema por grandes intelectuais, sendo que cada um ofereceu uma resposta mais ou menos aceitável acerca de tal objeto.

Evidentemente, não temos qualquer condição de revisar toda essa tradição filosófica nestas breves linhas, nem tal tarefa está no horizonte deste trabalho. No entanto, importa-nos resgatar as considerações marxianas em torno do problema, para daí pensarmos como a memória se insere neste contexto.

Ainda nos idos de 1845-6 Marx e Engels realizaram um pequeno esboço do processo de constituição das classes no interior da sociedade, pensando quatro aspectos indissociáveis e qualitativos, dentro de um processo de contradição, para se atingir uma consciência de classe necessária para se engendrar qualquer transformação social substancial. Analisemos – unicamente por uma questão de didatismo – cada uma das proposições separadamente.

Afirmam os autores que, uma vez exposta ainda na crítica a Feuerbach uma teoria materialista da histórica, se obtém os seguintes resultados:

1) No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da

necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que também pode se formar, naturalmente, entre as outras classes, graças à percepção da situação dessa classe (MARX; ENGELS, 2007, pp. 41- 42).

A formulação acima é assaz esclarecedora, pois, após uma exposição acerca do processo de desenvolvimento histórico da humanidade até os dias do capitalismo, os autores esclarecem de que modo se formam as classes que se antagonizam no interior da sociedade, bem como a condição na qual cada uma se encontra em determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas.

A constituição das classes sociais é, portanto, conforme mencionamos acima, um processo que ocorre a partir e em detrimento da objetividade, não dependendo da vontade dos indivíduos, pois, independentemente de como se compreenda no interior da sociedade, em razão das investidas da ideologia burguesa e dos processos de assimilação destas enquanto horizonte inquestionável da consciência social prática, do ponto de vista objetivo a situação de vendedor da força de trabalho ou possuidor dos meios de produção é uma condição real ineliminável da objetividade histórica na sociedade do capital.

Desde muito cedo esse caráter da contradição que se desdobra na formação objetiva das classes esteve presente de forma marcante no horizonte de Marx e Engels. Mas os autores continuam:

2) que as condições sob as quais determinadas forças de produção podem ser utilizadas são as condições da dominação de uma determinada classe da sociedade, cujo poder social, derivado de sua riqueza, tem sua expressão prático-idealista na forma de Estado existente em cada caso; é essa a razão pela qual toda luta revolucionária dirige-se contra uma classe que até então dominou (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Tal qual a inferência dos mesmos autores nos idos de 1848 na qual elegem o Estado como “comitê da burguesia” (MARX; ENGELS, 2010a), aqui, antes, já fazem essa ilação demonstrando que a classe que domina, acaba por manter sob sua influência direta todos os mecanismos de controle social destinados a assegurar a manutenção de determinada ordem social. Por essa razão, a luta da classe trabalhadora é dirigida contra a classe dominante e todas as suas formas de organização.

Inferem ainda que,

3) que em todas as revoluções anteriores a forma da atividade permaneceu intocada, e tratava-se apenas de instaurar uma outra forma de distribuição dessa atividade, uma nova distribuição do trabalho entre outras pessoas, enquanto a revolução comunista volta-se contra a forma da atividade existente até então, suprime o trabalho e supera [aufhebt] a dominação de todas as classes ao superar as próprias classes, pois essa revolução é

realizada pela classe que, na sociedade, não é mais considerada como uma classe, não é reconhecida como tal, sendo já a expressão da dissolução de todas as classes, nacionalidades etc., no interior da sociedade atual e (IDEM).

A revolução comunista é, portanto, a superação das próprias classes sociais, pois, se inicialmente ela se dirige contra a classe burguesa, uma vez efetivada se consubstancia como sociedade sem classes. Entrementes, para que tal processo possa se materializar a simples e pura existência da classe em si não é suficiente. É preciso que a classe trabalhadora tome consciência do seu papel histórico e enfrente os desafios que estão colocados na ordem do dia. Para tanto, o desenvolvimento de uma consciência de classe capaz de superar a imediatividade das relações cotidianas se tornando perene e consistente torna-se uma dimensão absolutamente necessária sem a qual dificilmente a classe trabalhadora conseguirá transpor os limites estritos impostos pela ordem burguesa com lutas, cada dias mais insipientes, em prol de pequenas conquistas econômicas.

É com esse horizonte, por fim, que Marx & Engels afirmam incisiva e categoricamente,

4) que tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução; que a revolução, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade (MARX & ENGELS, 2007, p. 42).

A consciência de classe é, portanto, a condição *sine qua non* para que se possa superar essa sociedade. Em diversos momentos de diferentes textos os autores deixam claro a necessidade de se desenvolver a consciência de classe para que se possa alçar em direção a uma sociedade emancipada.

Evidentemente, a burguesia e o proletariado não são as duas únicas classes que existem na sociedade capitalista, mas são elas que se antagonizam visceralmente e lutam pelo controle do metabolismo social (MARX & ENGELS, 2007; 2010a; 2010b) (MARX, 2008; 2010; 2011; 2012). As classes médias podem se agrupar de um lado ou de outro deste conflito de acordo a conveniência histórica.

É precisamente aqui, reconhecida a necessidade da transição da classe-em-si, existente como desdobramento do desenvolvimento capitalista, para a classe-para-si,

consciente da sua situação e do seu papel histórico autodeterminado quanto ao imperativo de superar a sociedade de classe que, inferimos, entra o papel da memória.

Somente agora, elencados os elementos cognitivos necessários, podemos responder à pergunta suscitada, a saber: De que maneira a memória se relaciona com a consciência de classe? Ao longo do processo de constituição da classe trabalhadora, articulando dialeticamente os momentos amplos e restritos, adquirir experiências que são inerentes a sua situação de classe objetiva. As lutas políticas, econômicas e sociais protagonizadas diariamente pela classe trabalhadora, mesmo no interior limitado do horizonte da democracia burguesa, passam a constituir, indubitavelmente, conteúdos de memória que se agregam a tantos outros já existentes como fruto dessas experiências objetivas.

Do mesmo modo, embora com nível de intensidade e percepção muito distintos, os elementos estruturais que unificam objetivamente classes e indivíduos que nem sequer trocaram uma palavra ou mesmo um olhar, a saber, o fato de em qualquer caso serem – apesar de todas as particularidades que cada um dos casos objetivos podem suscitar – trabalhadores alienados dos meios de produção e submetidos a um processo de exploração seminal que constitui a prerrogativa fundamental para a manutenção e reprodução do sistema capitalista, a tradição que se propaga no interior da sociedade acerca de lutas e processos históricos-sociais que não foram necessariamente vividos, podem ter um peso definitivo.

Marx reconhece, ainda que com uma abordagem negativa ante o objeto analisado, toda a força que uma determinada tradição pode desempenhar no processo de desenvolvimento histórico ao afirmar que,

[...] A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial. Assim, Lutero se disfarçou de apóstolo Paulo, a revolução de 1789-1814 se travestiu ora de República Romana ora de cesarismo romano e a revolução de 1848 não descobriu nada melhor para fazer do que parodiar, de um lado, o ano de 1789 e, de outro, a tradição revolucionária de 1793-95 (MARX, 2011, p. 26).

Cabe aqui ressaltar os dois aspectos autodeterminantes sobre os quais o processo histórico se desenvolve. O primeiro aspecto deste movimento refere-se à formação das

gerações futuras a partir das condições objetivas dadas. São, em última análise, a partir destas situações histórico-concretas que as classes e os indivíduos no seu interior terão de lidar no decurso histórico. Por essa razão, conforme afirma Marx, apensar de a história ser efetivamente feita pelos homens, razão pela qual dispensa qualquer ação teleológica¹¹ de natureza metafísica, não a fazem como querem “pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (IDEM). O segundo aspecto, não menos importante, é que há uma margem de autonomia ante as determinações estruturais que permite aos indivíduos de classe atuarem historicamente a fim de criar a sua própria história. Assim, autonomia e determinação são, a rigor, determinações recíprocas do processo histórico (MÉSZÁROS, 2010).

Assim, no âmbito da determinação a tradição tanto pode desempenhar um papel positivo quanto negativo a depender do foco dos interesses em jogo. O exemplo fornecido por Marx na citação acima é a materialização da forma negativa como a tradição pode se apresentar. Por outro lado, aquele fornecido por Rosa Luxemburgo (2011) no texto *greve de massas partidos e sindicatos* referente as greves gerais de 1905 que podem ser lidas grosso modo como um ensaio geral acerca da revolução de 1917, fornece elementos suficientes para considerar sua dimensão positiva enquanto aprendizado histórico e reconhecimento de si naquelas lutas. Assim, nesse curto espaço de tempo, de 1905 a 1917, as experiências adquiridas historicamente foram capazes de ganhar consistência e passaram a constituir a consciência de classe da classe trabalhadora.

Por essa razão, é imperativo o resgate e alastramento dos processos históricos-sociais que estão no horizonte de constituição concreta da classe trabalhadora. O resgate desta tradição de lutas, conflitos e embates, das conquistas e das derrotas, a opressão e das perseguições e de todo o labor e martírio pelos quais a classe trabalhadora vêm passando ao longo dos séculos é absolutamente necessário.

Entrementes, é preciso ter clareza que o resgate puro e simples de tais tradições, de tais memórias e histórias acerca desta trajetória hercúlea da classe trabalhadora não é por si só suficiente para que a consciência de classe possa ganhar consistência e se tornar perene, capaz de fazer frente às investidas da ideologia burguesa. É imperativo, que para tal consciência se perenizar, a classe trabalhadora se reconheça a partir de suas memórias. O reconhecimento de que a história de luta das gerações passadas é, também, parte viva e

¹¹ Evidentemente, teleologia só é possível no âmbito do ser social. Ver Lukács (2013), Lessa (2012; 2014).

constituente de nossa própria história, razão pela qual o aqui e agora torna-se apenas mais um momento de um logo processo de copiosas lutas viscerais é absolutamente necessário, para que possamos mudar nossa atitude diante do mundo, mudando nossa postura ética enquanto classe e dando um salto qualitativo da condição de classe-em-si para a classe-para-si. É Lukács quem nos alerta para o fato de que,

Devemos entender o “passado” em sentido ontológico e não no sentido da teoria do conhecimento. Considerado do ponto de vista da teoria do conhecimento, o passado é o que já é inteiramente transcorrido. Ontologicamente, ao contrário, o passado nem sempre é algo passado, mas exerce uma função no presente; e não todo o passado, mas uma parte dele que, aliás, varia (LUKÁCS, 2014, p. 43).

Evidentemente, a dimensão da crítica ao passado não pode ser negligenciada. Não sem razão, Konder infere que “a consciência revolucionária não pode se prosternar diante das representações usuais do passado. A crítica revolucionária do que está acontecendo implica a crítica revolucionária do que aconteceu (1999, p. 14). Entretanto, isso não deve inviabilizar o resgate total e deliberado do processo de constituição histórica da classe, afim de que tal passado possa, a rigor e imediatamente, se tornar presente. Mas, para além disso, constituir o plano da consciência social prática orientadora da classe trabalhadora para que a sua consciência de classe deixe de ser apenas momentânea e se torne efetiva, consistente e perene.

Um tal reconhecimento de si da classe trabalhadora em suas próprias memórias, seu conhecimento e seu autorreconhecimento como um desdobramento dessa dura tradição é de indispensável importância para que se possa fazer frente às investidas da ideologia burguesa e deixar de interpretar e se reconhecer no mundo a partir do horizonte ideológico imposto e propagado pelos mecanismos de controle social da burguesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperativo que, ante os riscos eminentes de destruição da viabilidade histórica de reprodução da humanidade, bem como da própria humanidade enquanto totalidade social, mas também daquela condição que nos torna humanos, a classe trabalhadora tome as rédeas do processo histórico, emancipando a humanidade dos imperativos do capital e reorientando as forças produtivas para atender às reais e axiomáticas demandas da humanidade.

Para tanto, é imprescindível que resgatemos toda a carga histórica da classe trabalhadora e que esses conteúdos de memória possam passar a fazer parte do plano da consciência, tornando a classe trabalhadora capaz de superar as imposições da

imediatividade. Evidentemente, se essa não é a única condição para o salto qualitativo da classe-em-si para a classe-para-si, como de fato não é, sem dúvidas, é uma condição essencial para que se reconhecendo nas memórias produzidas ao longo do processo histórico, a classe trabalhadora possa fazer frente ao horizonte de atuação da ideologia burguesa, bem como se constituir enquanto classe.

O resgate da memória, da tradição, de todas as lutas sociais neste âmbito protagonizadas pela classe trabalhadora é de fundamental importância no contexto histórico atual, não só para que a classe trabalhadora se torne efetivamente capaz de colocar seu projeto político-social emancipatório na ordem do dia, mas também para que, resgatando a valorosa observação de Rosa Luxemburgo, sabiamente parafraseada por Mészáros, dado que a humanidade está colocada diante de um dilema histórico brutal no qual terá de escolher entre o socialismo ou degenerar, deliberadamente, numa barbárie atroz e incontornável, a classe trabalhadora possa efetiva e indubitavelmente retomar o controle do metabolismo social, fundando uma sociedade emancipada.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 4º. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuições teóricas*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOBWBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991*. Tradução: Marcos Santarrita e revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUME, David. *Tratado da Natureza Humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais*. Tradução: Débora Danowski. São Paulo: UNESP, 2009.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3º. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- LESSA, Sergio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução: Anuar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- LUKÁCS, Geörgy. *Conversando com Lukács : entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz*. Tradução: Gisiele Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- _____. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social : questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento e supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. *Para uma ontologia do ser social, 2*. Tradução: Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBRUGO, Rosa. *A crise da social democracia*. Rio de Janeiro: Presença; Martins Fontes, 1974.

_____. *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos*. Tradução: Stefan Klein (alemão) ... [et. al.]. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARX, Karl. *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2º. Tradução: Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O capital: crítica da economia política, livro terceiro: o processo global de produção capitalista, volume IV*. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. supervisão editorial, Leandro Konder. Tradução: Nélio Schneider, Luciano Cavini Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Luta de Classes na Alemanha*. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Manifesto Comunista*. 1º ed. revista. Tradução: Alvaro Pinto e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. Tradução: Paulo César Castanheiras. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *A crise estrutural do capital*. 2º. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. *Estrutura social e formas de consciência: a dialética da estrutura e da história*. Tradução: Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O Poder da Ideologia*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Século XXI: socialismo ou barbárie?* Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.

PLATÃO. *Diálogos III: (socráticos): Fedro (ou do belo); Eutífron (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do dever); Fédon (ou da alma)*. Tradução: textos complementares e notas Edson Bini. Bauru - SP: Edipro, 2008.

_____. *Diálogos V: o banquete; Mênon (ou da virtude); Timeu; Critias*. Tradução: textos complementares e nota Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2010.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano

MEMÓRIA, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

O CHILE NAS TRAMAS DA TRANSIÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA NA REDEMOCRATIZAÇÃO

Leonardo de Oliveira Souza¹

Resumo

A proposta de pesquisa historiográfica intitulada “O Chile nas tramas da transição: história e memória na redemocratização”, dedica-se ao tema da redemocratização chilena a partir dos relatórios finais das Comissões da Verdade, de 1991 e 2004, para compreender a produção da memória histórica do país frente as violações de direitos humanos ocorridas no regime autoritário de 1973 até 1990. Pretendemos analisar a maneira como o Chile lida com esse passado recente de violações e como o relaciona com os mecanismos de memória política e justiça de transição entre os anos de 1991 e 2013. Nesse sentido, nosso problema acadêmico se desdobra sobre como a sociedade chilena construiu sua memória histórica e os marcos legais orientadores dos processos políticos na relação que o país estabelece com o passado recente. Quais foram as etapas e o caminhos dessa elaboração? Como a política de memória se relaciona com os mecanismos da justiça de transição ao longo do tempo? Quais atores, estratégias, conflitos e práticas sociais envolvem esse passado presente da vida social chilena? Como esse processo se contrasta com as experiências do Cone Sul? Essas são questões estruturais para a investigação proposta que envolvem espectro teórico-metodológico da chamada nova história política. Em síntese, os Informes finais representam marcos fundamentais no processo de redemocratização do país, são produtos e produtores de experiência, seus efeitos se reatualizam no tempo presente fazendo dessas memórias um tema cíclico recorrente na vida social chilena. Para essa incursão historiográfica, lançamos um olhar interdisciplinar, relacionando a história, a memória e o campo do direito a partir da justiça de transição à luz dos direitos humanos.

Palavras chave: memória; comissão da verdade; justiça de transição.

CHILE EN LAS TRAMAS DE LA TRANSICIÓN: HISTORIA Y MEMORIA EN LA REDEMOCRATIZACIÓN

Resumen

La propuesta de investigación historiográfica titulada "Chile en las tramas de la transición: historia y memoria en la redemocratización", se dedica al tema de la redemocratización chilena a partir de los informes finales de las Comisiones de la Verdad, de 1991 y 2004, para comprender la producción de las memorias históricas del país frente a las violaciones de derechos humanos ocurridas en el régimen autoritario de 1973 hasta 1990. Pretendemos analizar la manera como Chile lidia con ese pasado reciente de violaciones y cómo lo relaciona con los mecanismos de memoria política y justicia de transición entre los años 1991 y 2006. En ese sentido, nuestro problema académico se desdobra sobre cómo la sociedad chilena construyó su memoria histórica y los marcos legales orientadores de los procesos políticos en la relación que el país establece con el pasado reciente. ¿Cuáles fueron las etapas y los caminos de esa elaboración? ¿Cómo la política de memoria se relaciona con los mecanismos de la justicia de transición a lo largo del tiempo? ¿Qué actores, estrategias, conflictos y prácticas sociales involucra ese pasado presente de la vida social chilena? ¿Cómo ese proceso se contrasta con las experiencias del Cono Sur? Esas son cuestiones estructurales para la investigación propuesta que involucra espectro teórico-metodológico de la llamada nueva historia política. En síntesis, los Informes finales representan marcos fundamentales en el proceso de redemocratización del país, son productos y productores de memoria, sus efectos se reatualizan en el tiempo presente

*Doutorando do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Professor do Instituto Federal Goiano, *Campus Iporá*. E-mail: leoufg@hotmail.com

haciendo de esas experiências un tema cíclico recurrente en la vida social chilena. Para esa incursión historiográfica, lanzamos una mirada interdisciplinaria, relacionando la historia, la memoria y el campo del derecho a partir de la justicia de transición a la luz de los derechos humanos.

Palabras clave: memoria; comisión de la verdad; justicia de transición.

INTRODUÇÃO

Quando noticiou-se, no Chile, que, na manhã do dia 17 de outubro de 2017, um ex-oficial da Força Aérea (FACH) solicitou recolher-se ao banheiro no seu instante final de liberdade, antes de ser conduzido pela polícia a prestar contas com a justiça do país, ceifando, lá de dentro, sua própria vida com um disparo de pistola na cabeça, a sociedade não tinha mais dúvidas do quão presente pode ser o passado². Esse episódio é apenas mais um dos ingredientes recentes no complexo processo de transição que se mantém vivo no presente do Chile e em demais países da região.

Desde o processo de redemocratização, as sociedades do Cone Sul relacionam-se com o tema da transição a partir de questões primordiais: como lidar com a herança autoritária? Como afirmar-se democraticamente em meio a tantas fraturas? Quais medidas de reparação e de justiça deveriam (ou devem) ser tomadas? Quais medidas eram (e são) possíveis de serem tomadas? As recentes liberdades eleitorais e civis não foram garantias de estabilidade democrática e jurídica em praticamente nenhum país.

Nesse sentido, a superação dos regimes militares na região exigiu muita disposição política e um conjunto de esforços marcados por intensas lutas sociais, de forma que o mote da violência e da justiça ainda são demandas bem atuais, tornando o tema da memória uma espécie de paradigma social e acadêmico que articula diversas outras categorias, como: dever; direito, verdade, vontade e disputas, sobre as quais se desdobram um imperativo ideológico que envolvem suas dimensões. Nas palavras do professor José Maria Gómez, “a memória abre expedientes que a ciência (o direito e o poder) dá por encerrados, e é através deles que uma ‘tênue força messiânica a que o passado tem direito’ pode alcançar as novas gerações (GOMEZ, 2014, p. 7).

Acerca desses desdobramentos, no Chile – objeto central dessa proposta – após o fim da ditadura, que durou entre setembro de 1973 e março de 1990, a experiência autoritária deixou marcas profundas na memória, nas identidades e na cultura política do país, tornando o tema uma pauta sempre em evidência na agenda democrática. Esse processo transacional

² Disponível em: <<http://www.latercera.com/noticia/se-revela-carta-de-jo-ex-oficial-la-fach-se-suicido-instantes-arrestado/>>. Acesso em 10 de jan. 2018.

é o marco dessa proposta de pesquisa – aqui resumida – que seleciona como fontes principais as narrativas finais dos relatórios produzidos pelas duas Comissões da verdade instauradas no país em momentos distintos: a primeira, entre 1990 e 1991, e a segunda, ente 2004 e 2005, e que foi novamente reaberta e concluída em 2011. Com base nesses documentos, pretende-se avaliar a maneira como o Chile lida com as memórias de seu passado recente de violações e como as relaciona com os mecanismos da justiça de transição.

NAS TRAMAS DA TRANSIÇÃO

Contextualmente, o Chile vivenciou uma realidade muito complexa no processo de transição, visto que a redemocratização não representou a alteração das estruturas constitucionais, econômicas e jurídicas alicerçadas na própria ditadura. O regime só foi superado após a derrota do projeto de continuidade do governo de Augusto Pinochet, aferido pelo plebiscito de outubro de 1988 (previsto pela Constituição autoritária de 1980). Em seguida, houveram inúmeras negociações entre o Regime e o conglomerado de partidos de oposição, até que o candidato da coalizão de centro-esquerda: *Concertación de los Partidos por la Democracia*, Patricio Aylwin, consagrou-se eleito no pleito de 1989. E, ao assumir em março de 1990, entre suas primeiras medidas, ainda em meio à forte polarização social, o novo presidente a Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) ou Comissão Rettig³, com dois objetivos principais: esclarecer as violações ocorridas entre 1973 e 1990 e promover a reconciliação nacional.

Dadas as circunstâncias mencionadas, a Comissão foi cautelosamente composta por membros ligados aos direitos humanos e ao antigo regime, e foi incumbida de investigar apenas violações com resultado de mortes e desaparecidos, além de suas respectivas circunstâncias. Pouparam-se, dessa maneira, os violadores identificados e optou-se por uma narrativa que pode ser denominada como uma “verdade consensual” (CAVALLO, 1998, p. 88), que apontava para uma equilibrada equação entre esclarecimentos, reparação e memória, esquivando-se da justiça jurídica, como “parte do cuidadoso equilíbrio auto-imposto sobre as políticas do governo *Concertación*” (RONIGER e SZNAJDER, 2004, p. 113).

³ Trata-se do sobrenome do presidente da Comissão Nacional da Verdade, o jurista Raúl Rettig, um firme opositor ao regime militar, e que foi presidente do Colégio de advogados durante boa parte dos anos 1980.

A CNVR atuou por nove meses a partir de um conjunto de procedimentos que incluíram: audiências públicas, testemunhos privados e a investigação de documentos oriundos de entidades civis, para dar conta dos levantamentos das vítimas e dos possíveis paradeiros dos desaparecidos, o que nem sempre foi bem sucedido, principalmente diante da forte oposição mantida por setores das Forças Armadas, que praticamente não colaboraram com nenhuma informação.

En caso alguno la Comisión podrá asumir funciones jurisdiccionales propias de los Tribunales de Justicia ni interferir en procesos pendientes ante ellos. No podrá, en consecuencia, pronunciarse sobre la responsabilidad que con arreglo a las leyes pudiera haber a personas individuales por los hechos de que halla tomado conocimiento. (CNVR, Decreto Supremo nº 355 artículo 2º, p. XII).

O relatório final foi entregue em fevereiro de 1991, sob forte mobilização pública, o Informe reconheceu a responsabilidade do Estado e identificou, naquele momento: 2.298 vítimas mortas, sendo 2.115 vítimas de violações de direitos humanos (1.068 mortos, 957 detidos desaparecidos, 90 mortos, vítimas de particulares atuando por pretexto político, e 164 vítimas de violência por circunstâncias políticas), incluindo 132 membros das Forças Armadas ou do ordenamento público de segurança.

O Informe propôs também recomendações para a reparação da dignidade das vítimas vivas e dos familiares dos mortos, distribuídas principalmente entre políticas relacionadas ao bem-estar social. Orientou ainda reformas que promovessem uma cultura de direitos humanos no país, cuja insuficiência, aponta o texto, teria sido “*la verdadera causa de la violación de los Derechos Humanos*” (CNVR, 1996:1269). Entre as reparações: o *Programa de Reconocimiento al Exonerado Político*, que contemplou quase 100 mil pessoas; e o *Programa de Asistencia aos Retornados del Exílio*. Nota-se, assim, que o Informe Retting passava a ser um denominador orientador de políticas públicas de memória e justiça. Mas mesmo assim, nem de longe o tema do passado parecia superado, ao contrário, Pinochet ainda era o Chefe das Forças armadas e, entre setores da sociedade, discursos de apologia ao regime se contrastavam com a militância incessante dos grupos relacionados às vítimas e aos direitos humanos.

Em estudos realizados pelo Observatório de Justiça de Transição⁴, Collins (2013) divide e avalia o processo de transição com uma distinção precisa entre dois períodos, a saber: o primeiro entre 1990 e 1998; e o segundo entre 1998 até 2013, enunciando como determinadas questões foram tratadas em relação ao passado. No primeiro período, poucas realizações foram elaboradas, ficando marcado pelos esclarecimentos da Comissão, algumas medidas simbólicas e outras reparatórias. O fato é que, como indicam as leituras, nesses primeiros anos seguintes à redemocratização, ainda imperava na sociedade uma memória relacionada à tese salvacionista das Forças Armadas, diante de uma possível degradação do país associada aos tempos da Unidade Popular que sustentava o governo de Allende até 1973.

Já no segundo momento, pós 1998, foi marcado por ações bem mais contundentes em termos de políticas de memória, verdade e justiça. As razões para essa mudança de perspectiva encontram elementos internos e externos, com destaque para: a renovações na Corte Suprema do país; novos paradigmas globais em relação aos direitos humanos; o impacto da prisão de Pinochet em Londres, em 1998; e os desdobramentos das investigações sobre corrupção com relação ao ex-ditador e à cúpula do regime (COLLINS, 2013:97-98).

Ocorreu, nesse processo, um deslocamento gradativo de uma memória coletiva “salvacionista” para uma memória que acusa e reconhece o terrorismo de Estado na experiência autoritária. Isso parece ter se consolidado em meio ao aniversário de 30 anos do golpe de 1973, simbolicamente retratado em um discurso histórico do então presidente Ricardo Lagos Escobar, quando ele sintetizou aquilo que era sentido em sociedade: “*No hay mañana sin ayer*”, ao anunciar o dever do Estado de seguir avançando na agenda transaccional e criar a segunda Comissão da verdade: *Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, ou Valech* (em razão do sobrenome de seu presidente, Sergio Valech), que foi criada em 2003.

La creación de esta Comisión respondió a la demanda constante de los sobrevivientes de tortura y prisión política, quienes no habían sido reconocidos como víctimas hasta entonces. Al mismo tiempo, con esa comisión se intentaba responder a la obligación contraída por el Estado de Chile en diversos instrumentos internacionales, en el sentido de reconocer y reparar a las víctimas de tortura. (COMISIÓN PRESIDENCIAL, 2010, p. 1).

⁴ O Observatório de Justiça Transicional trata-se de um núcleo de estudos acadêmico ligado à Faculdade de Direito da Universidade Diego Portales, Santiago, Chile.

A nova Comissão colheu e investigou 36.035 testemunhos até suas conclusões finais sobre as violações. O relatório final foi entregue em 28 de novembro de 2004, qualificando 33.221 detenções e considerando 27.255 casos de violações humanas nos critérios do Decreto presidencial nº. 1.040.5 (COMISIÓN PRESIDENCIAL, 2010:80). Posteriormente, novas considerações foram realizadas até que, em maio de 2005, Lagos anunciou o total de 28.459 vítimas oficiais. Novamente o conteúdo do Informe Valech, serviu para novas políticas públicas relacionadas à reparação, memória e justiça, como a criação da Lei nº. 19.992, de 24 de dezembro de 2004, que “*Establece pensión de reparación y otorga otros beneficios a favor de las personas que indica*” (BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE, 2004)⁶.

Ao longo da primeira década do século XXI, verificou-se uma grande quantidade de ações judiciais, fruto de uma nova relação com o tema dos direitos humanos e com o passado traumático, o que levou ainda a uma nova abertura da Comissão Valech, entre 2010 e 2011, a pedido de organizações de direitos humanos e autorizado Parlamento chileno, para que apurassem, durante seis meses, novos testemunhos que, por razões quaisquer, não haviam se pronunciado anteriormente. Após as novas conclusões, 30 novos casos de desaparecidos e executados foram acrescentados, atingindo – entre novas (des) qualificações – um total de 3.225 vítimas mortas/ desaparecidas; e 38.254 vítimas de detenções ilegais e torturas, ultrapassando mais de 40 mil o total de vítimas reconhecidas em documentos oficiais.

Sob o domínio desses documentos, pode-se afirmar que alguns dos embasamentos teóricos metodológicos que acompanham o trato com o objeto são: as dimensões da memória e da justiça de transição no entrecruzamento de diferentes gerações da sociedade chilena. É nessa trama que a proposta dessa pesquisa de situa, privilegiando as disputas das narrativas dos Informes, sua gênese política e seus manuseios públicos. Os Informes são fontes privilegiadas que se configuram como memórias históricas para compreender como a sociedade chilena lida com o passado e como assimilam essas memórias com as noções de

⁵ Essa diferença entre detenções (33.221) e vítimas violadas (27.255) ocorreu devido ao fato de que muitas pessoas foram presas ou torturadas mais de uma vez.

⁶ A mesma lei estabeleceu ainda um segredo de 50 anos em relação às declarações recebidas pela Comissão.

verdade, reparação e reconciliação histórica – expressão esta tão presente nos documentos e discursos públicos no país.

Para construir uma análise que dê conta dessas questões, dois pontos são essenciais para a compreensão do lugar que os Informes ocupam no processo de transição, ambos edificadas por meio de uma retórica narrativa constituidora de identidades e cultura política. O primeiro ponto refere-se ao elemento linguístico-discursivo, avaliado por meio das diferenças nos enredos e significados em termos linguísticos conceituais, tais como: passado, verdade, memórias, violações e justiça. Posto isso, uma indagação se apresenta: afinal, esses conceitos mudaram de uma década para a outra ou as representações que se fazem deles foram altaredas? Para uma melhor investigação sobre essa questão, a presente pesquisa almeja analisar também a recepção dos relatórios finais nos principais jornais chilenos.

O segundo ponto diz respeito ao tratamento estatal conferido a cada relatório, em termos de políticas assumidas e questões jurídicas realizadas. Entre 1991, ano de conclusão do primeiro relatório, e o final de 2004, ano de conclusão do segundo relatório, diferentes tratamentos foram verificados em relação às violações e reparações encaminhadas. Provavelmente, o único discurso que se manteve semelhante se refere às vozes dos grupos vinculados às vítimas e aos direitos humanos. Por conseguinte, outra indagação se faz presente: quais foram os contextos, os acordos possíveis e as razões para os diferentes encaminhamentos públicos acerca das violações humanas?

Essa posição ratifica a ideia de que o passado não é um recipiente de histórias imutáveis; ao contrário, “é uma espécie de écran sobre o qual cada geração projeta a sua visão de futuro, e, por tanto tempo quanto a esperança viva no coração dos homens, as ‘histórias novas’ suceder-se-ão” (SCHAFF, 1995, p. 126). É, portanto, lugar comum, no qual se realizam constantes e distintas (re)avaliações, apropriações e representações por meio das narrativas, uma vez que:

[...] narrar é prover um lugar para o refugio, alinhar com palavras usadas e estupefatas memórias frágeis, reter os pedaços desterrados pela língua dos acordos, opor-se à indolência de uma democracia sem sentimentos trágicos que devolveu à modernização uma forma de barbárie embelezada [...]. Não é o caso de rememorar [...] e sim de recuperar o presente negado, pois nem todo passado se realiza no passado, advertia Walter Benjamin, parte dele é o modo de resistir às imposturas do atual (OSSA, 2000, p. 73-74).

No que concerne esse arcabouço teórico, Rüsen salienta que “a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação no futuro” (RÜSEN, 2001:65). Neste sentido, essas três dimensões do tempo são articuladas pela representação que se realiza mediante a narrativa, o que também envolve um ato de vontade, com capacidade de “ativar o passado no presente” (RICOUER, 1999, p. 16). E, na medida em que se introduz nos processos históricos essa subjetividade humana temporal, realiza-se uma espécie de irrupção do tempo.

Koselleck (2014) também apresenta colaborações essenciais para o trato que se pretende com o objeto em questão (a maneira como o Chile lida com as experiências do tempo), a partir de sua premissa célebre que relaciona o tempo histórico, o espaço das experiências e o “horizonte de expectativas”, já que essas categorias também são construídas historicamente e suscetíveis às mudanças em outras gerações, pois o tempo histórico é plural, “vinculado a unidades políticas e sociais de ação, a homens concretos que atuam e sofrem, a suas instituições e organizações” (KOSELLECK, 2014, p. 68).

Já em Benjamin (apud GAGNEBIN, 1987, p. 58), também está presente o princípio de evocar as memórias na arte de (re) construir e narrar o passado, para “fazer emergir esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente”. E esse reconstruir-se é uma das ferramentas principais da chamada justiça de transição, e por mais que o conceito de verdade seja demasiadamente relativo, interessa capturar a “vontade de verdade”.

É a narrativa “fundando temporalidade”, a qual advertia Sarlo (2007). No texto O narrador, Benjamin (1994, p. 201) afirma que a verdadeira narrativa possui um objetivo utilitário, na medida em que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência, ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Dessa forma, a transmissão da experiência envolve o aconselhamento por parte do narrador, sobretudo por intercambiar conhecimento. A arte de narrar é própria de uma organização coletiva, comunitária, ritualística e artesanal.

Na obra *Lembrar Escrever Esquecer*, Gagnebin (2006) adverte que, ao buscar as verdades do passado, deve-se analisar, primeiramente, os interesses que movem essa busca pelo esclarecimento ou as intenções cuidadosamente compreendidas, como em Nietzsche: “vontade de verdade”. Acrescenta a autora: “Entendo com isso que a verdade do passado remete mais a uma ética da ação presente que a uma problemática da adequação

(pretensamente científica) entre ‘palavras’ e ‘fatos’” (GAGNEBIN, 2006, p. 39). Ainda neste sentido, o episódio histórico não pode ser recuperado, e sim “articulado”.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo. (...) ‘A história’, acrescenta Benjamin, é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas aquele preenchido pelo tempo-agora (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 2006, p. 40-41).

Reconstruir histórias, sobretudo, de um passado traumático, é permitir com que novas versões sejam relatadas e registradas; é criar um elo de lealdade com o pretérito por meio das memórias individuais e coletivas que podem ser contadas. E esse reconstruir é um dos mecanismos primordiais das Comissões da Verdade, ainda que o conceito de verdade seja demasiadamente relativo e envolva, por meio das dinâmicas das audiências e dos testemunhos, uma verdade direcionada, às vezes limitada, capaz de esclarecer uma “vontade de verdade”, que atenda a determinados interesses, que nem sempre estão claros. De toda forma, o tema da verdade funciona como uma crença inabalável na sociedade contemporânea, e quem a domina tem em mãos um valioso instrumento de poder social, especialmente nas sociedades ocidentais – herdeira do pensamento iluminista racionalista.

Nesse ponto há uma questão estrutural entre duas expressões fundamentais para esta pesquisa: a “vontade de verdade” e o “dever de memória”, a que se refere Jelin (2013). A “vontade” e o “dever” articulam-se por meio do resgate que se faz das memórias e de seu uso, instaurando uma forma de saber que sugere uma ação política como um tipo de hermenêutica da consciência social vinculada a determinados paradigmas. Essa seletividade dos processos não opera no vácuo, pois envolve disputas e distintos projetos, que remetem novamente à intencionalidade. Jelin (2013, p. 138) participa desse debate destacando o conceito de “dever de memória” como um ato de convenção entre o passado e o futuro, como garantia de não repetição das violações e um compromisso pedagógico com as novas gerações e com as vítimas. É assim que as interpretações memorialísticas tornam-se elementos estruturantes para os processos de reconstrução de identidades sociais em sociedades que emergem após conflitos.

Hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política [...] La «memoria contra el olvido» o «contra el silencio» esconde lo que en realidad es una oposición entre

distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es en verdad «memoria contra memoria» (JELIN, 2002, p. 6).

É por meio dessa relação tênue e dialética – entre o lembrar e o esquecer – que se constroem as identidades culturais, por isso as “vontades”, os “deveres” e as batalhas da memória são tão delicadas para a construção de uma cultura política em sociedade. Jelin (2002, p. 24-25) chama a atenção para essa relação, destacando que, qualquer identidade, individual ou coletiva, depende de um sentimento mútuo de pertencimento ao tempo e ao espaço de produção das memórias, de forma que “las identidades, y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias” (GILLIS, 1994 *apud* JELIN, 2002, p. 25).

Em sociedades ditas democráticas, ao rememorar passados traumáticos, cria-se uma responsabilidade tácita com o dever político da ação, como um ato de lealdade entre a justiça e a lembrança reprimida, injustiçada pelo passado violento. Nesse ponto, duas ideias se conectam, a saber: a memória elaborada e o esquecimento construído. No primeiro caso, em que as lembranças são produzidas como projeto, deve-se considerar o risco iminente das intenções memorialistas se disseminarem no tecido social com significados ou intenções distintas das previstas quando foram elaboradas enquanto projeto.

Sobre o segundo ponto, há de se considerar que o ato da memória envolve interesses, sentidos e escolhas, o que leva a uma seleção do esquecimento, o qual também é necessário, seja pelo acúmulo de memórias impraticáveis, seja como projeto político em busca de poder, redenção moral ou mesmo coesão social. Paradoxalmente, o fato social esquecido – intencionalmente ou por fracasso –, pode sempre emergir novamente, adquirindo significados e consequências difíceis de serem dominadas, como uma fagulha ao se alastrar no material inflamável da memória coletiva.

Outro ponto, que sustenta e fundamenta essa pesquisa, diz respeito à chamada justiça de transição. Atualmente, o debate sobre justiça transicional apresenta-se como um tema em evidência nos estudos acadêmicos e em matéria de políticas públicas no âmbito do Direito Internacional. Essa valorização tem profunda relação com o crescente movimento de justiça globalizada e em defesa dos direitos humanos, contrapondo-se ao crescimento de movimentos nacionalistas e intolerantes. Tudo isso estimula uma espécie de revisão

histórica, acrescida por mobilizações sociais e jurídicas sobre o tipo e as condições de redemocratização vivenciadas, principalmente, por países latino-americanos.

Esta revisão dos recentes esforços de responsabilização na América Latina destaca o papel desempenhado por grupos da sociedade civil, em particular organizações de direitos humanos e grupos de sobreviventes e parentes de vítimas, na busca pela verdade e pela justiça na região (BURT, 2011, p. 333).

Nota-se que a justiça de transição vem sendo compreendida como um conjunto de processos e mecanismos – não apenas jurídicos – associado às tentativas da sociedade em atingir um ideal de justiça do presente em relação ao passado de abusos, para que a nação possa realizar-se democraticamente, mediante uma revisão do passado, que permita esclarecimentos, reparações e punições aos violadores dos direitos humanos. E para que esse processo avance, é fundamental a participação do Estado, que não pode se abster de uma resposta institucional às violações cometidas em seu nome por ex-agentes do governo.

Em nossos dias há um consenso muito claro em afirmar que as violações aos direitos humanos do passado recente reclamam uma resposta afirmativa do Estado e, na falta deste, da comunidade internacional. Não só se espera que os Estados cumpram com essas obrigações, como também a comunidade internacional designou instituições para cumpri-las em caso de impossibilidade ou falta de vontade por parte do Estado, para dar às vítimas o recurso efetivo que o direito internacional exige (MÉNDEZ, 2007, p. 3).

Sendo assim, pode-se afirmar que justiça de transição é “uma justiça adaptada a sociedades que estão se transformando após um período de marcantes abusos aos direitos humanos”⁷ (INTERNATIONAL CENTER FOR TRANSITIONAL JUSTICE, 2009, p. 1). Ademais, deve-se considerar que, embora haja referências e instrumentos internacionais, cada país lida com esses mecanismos conforme suas possibilidades, contextos e conjecturas históricas. Como salienta Pinto (2010, p. 128),

não há uma fórmula única para lidar com um passado de abusos aos direitos humanos. Todas as formas de justiça transicional estão baseadas na primazia dos direitos humanos, mas, ao final, cada sociedade determina sua própria forma de lidar com as feridas causadas pelos abusos.

⁷ Documento marcante para a Justiça de Transição foi a expedição do relatório pelo ex-Secretário-Geral do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, Kofi Annan, intitulado “O Estado de Direito e a justiça de transição em sociedade em conflito ou pós-conflito”, expedido no ano de 2004.

Neste sentido, o conceito exprime métodos e fórmulas que almejam a integração entre justiça e reconciliação. Em 2011, o Ministério da Justiça do Brasil, por meio da Comissão de Anistia, produziu, em parceria com pesquisadores da Universidade de Oxford, um documento intitulado de Justiça de transição: manual para a América Latina. Na introdução da obra, Van Zyl (2011) define justiça de transição deste modo:

Pode-se definir a justiça transicional como o esforço para a construção da paz sustentável após um período de conflito, violência em massa ou violação sistemática dos direitos humanos. O objetivo da justiça transicional implica em processar os perpetradores, revelar a verdade sobre crimes passados, fornecer reparações às vítimas, reformar as instituições perpetradoras de abuso e promover a reconciliação. O que foi mencionado anteriormente exige um conjunto inclusivo de estratégias formuladas para enfrentar o passado, assim como para olhar o futuro, a fim de evitar o reaparecimento do conflito e das violações (VAN ZYL, 2011, p. 47).

Como parte desses mecanismos, optou-se, inicialmente, pela criação de Comissões da Verdade, a fim de buscar, por meio de investigações, o esclarecimento dos fatos referentes às violações humanas. Atualmente, existem referências bem mais completas em termos da operacionalização de uma Comissão. A própria Comissão da Verdade, no Brasil, criada apenas em 2012, admitiu ter sido beneficiada por essa atualização técnica-metodológica, que tem o suporte de órgãos da ONU, atentos aos trabalhos dessas investigações.

Para tanto, há dois documentos: o primeiro, Princípios Joinet (1997)⁸, em alusão ao jurista francês Louis Joinet, responsável por sua redação; e o segundo, Mecanismos legais para Estados saídos de conflitos: comissões da verdade (2006)⁹. Ambos foram elaborados

⁸ 1. Determinar os fatos ocorridos e evitar que provas desapareçam. 2. Garantir a independência e a imparcialidade dos trabalhos da Comissão, salvaguardando sua legitimidade. 3. Delimitar as funções e o mandato da Comissão. 4. Garantir os direitos das pessoas acusadas, concedendo a possibilidade de tal pessoa expor sua versão dos fatos. 5. Garantir a segurança e proteção das vítimas, fazendo com que seus testemunhos ocorram de modo estritamente voluntário. 6. Garantir os meios financeiros, materiais e pessoais para o funcionamento da Comissão. 7. Produzir recomendações para o Estado e tornar público os relatórios que resultem do trabalho da Comissão.

⁹ 1. A realização de uma Comissão da Verdade deve ser uma escolha do país em questão e os aspectos que a devem orientar não podem ser impostos por instâncias exteriores ao país. 2. As Comissões da Verdade devem ser compreendidas como parte da perspectiva e das estratégias de efetivação dos direitos da Justiça de Transição. 3. As experiências de outros países podem influenciar na adoção do modelo de funcionamento de uma Comissão da Verdade, mas esta deva ser, prioritariamente, construída com base no contexto local e específico do país. 4. As comissões se demonstram mais bem sucedidas quando estão vinculadas a uma genuína vontade política e a uma real independência operacional. 5. As Comissões podem receber apoio internacional, seja financeiro, técnico ou de

pela ONU e servem como eixos norteadores para a atuação das Comissões da Verdade, bem como garantias na promoção dos direitos relativos à justiça de transição.

Uma vez concluídas as investigações, as seguintes questões se fazem presentes: o que fazer com os relatórios das comissões? De que forma essa “verdade” institucionalizada deve ser manuseada para efeitos de justiça?

No debate atual sobre a relação justiça e memória, existem duas correntes principais. Na primeira, destacam-se pensadores partidários da ideia de que a verdade esclarecida deve remeter à reconciliação por meio da superação e do pensamento subjacente do esquecimento, pois, segundo eles, a judicialização desse passado recairia na sociedade em forma de conflito, dificultando o avanço democrático. São adeptos dessa visão autores como Guilherme O’Donnell e Schmitter (1986), Samuel Huntington (1991), José Zalaquett (1992), Goldsmith e Krasner (2003) e Coban (2006). Estes acreditam na separação entre verdade e justiça, e privilegiam as Comissões da Verdade como opção aos julgamentos.

A segunda corrente, ao contrário, relaciona verdade e justiça e aponta a trilogia memória, verdade e justiça como indispensável para a (re)construção democrática das sociedades violadas. Destacam-se nessa vertente os seguintes autores: Ruti Teitel (1991), Sikkink e Walling (2007) e Elizabeth Jelin (2013).

Na introdução da coletânea Justiça e memória, de Ruiz (2009), é possível encontrar algumas considerações importantes para lançar um olhar crítico sobre essas proposições e suas possíveis razões. Nessa obra discute-se a importância de uma revisão crítica do ideal de justiça que revisite o passado, a fim de conferir ética e sentido à sociedade presente, sem esquecer que justiça e reconciliação são tarefas sempre em andamento.

Onde localizar a potência crítica da justiça? Ela reside no paradoxo de ser um acontecimento ético e consequentemente utópico que se insere no presente, trazendo a memória do passado com demandas do futuro. A justiça existe na forma de temporalidade aberta. Ela integra a potência anamnética que presentifica o passado e contém a potência utópica de antecipar o sentido de futuro almejado. A abertura temporal da justiça é um desdobramento da sua condição ética (RUIZ, 2009, p. 8).

A par dessa consideração, infere-se que políticas de memória dizem como a sociedade, por meio de suas instituições públicas, interpreta e apropria-se do passado com

outros tipos (COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS, 1997, p. 6; MEMÓRIAS DA DITATURA, 2016, s. p.).

vistas ao delineamento de um futuro pretendido. À medida que essas memórias são definidas – privilegiadas ou negligenciadas –, verifica-se um ato de intencionalidade, um ato político que se liga ao exercício do poder, tornando-se parte inerente da história de uma determinada sociedade.

As ‘políticas de memória’ sociais e culturais são parte integral do processo de construção de várias identidades coletivas sociais e políticas, que definem o modo como diferentes grupos sociais veem a política e os objetivos que desejam alcançar no futuro. A memória é uma luta sobre o poder e sobre quem decide o futuro, já que aquilo que as sociedades lembram e esquecem determina suas opções futuras (BRITO, 2009, p. 72)

Neste sentido, as Comissões da Verdade, os depoimentos das vítimas, as investigações, todas as iniciativas voltadas à abertura de arquivos e as ações sociais (não oficiais) configuram-se em mecanismos que promovem um vínculo com o direito à memória e à verdade. Trata-se de um direito que representa “as mais diversas formas de reivindicação e concretização, não estando necessariamente preso à legislação estatal, tendo em vista que sua formulação e reivindicação continuam a existir mesmo que a legislação imponha políticas de esquecimento” (SILVA FILHO, 2009, p. 79).

Neste contexto, cabe mencionar Ignatieff (1997 *apud* BRITO, 2009, p. 73) e a sua ideia de “tempo de sonho da vingança”, que aborda uma expressão recorrente na literatura: a de irrupção da memória (WILDE, 1999, p. 475). Compreende-se, assim, que o tipo de transição e o conseqüente legado de violações prolongam-se no tempo, tornando-se presente, de maneira cíclica e inescapável da vida nacional (COLLINS, 2013, p. 85).

“Neste contexto, crimes nunca podem ser seguramente isolados no passado histórico; eles permanecem trancados num eterno presente, clamando por vingança” (IGNATIEFF, 1997 *apud* BRITO, 2009, p. 73).

Destarte, justiça e verdade colaboram para amenizar angústias que as vítimas carregam dentro de si, ainda que, para muitos, esse passado pareça ser mesmo insuperável, a ponto de se levantar a “hipótese de que houve uma reconciliação política democrática, mas não uma reconciliação social” (BRITO, 2009, p. 75).

Ao analisar a memória como objeto social, Jelin (2002) traz importantes colaborações para a compreensão do universo dos traumas sociais em países que experimentaram elevadas experiências de violência política. A autora identifica que, em nações que vivenciaram catástrofes sociais, é possível que ocorra um processo de dissolução

de sistemas imaginários e simbólicos, com forte abatimento emocional. Esse cerceamento transcende as instituições sociais e as gerações, provocando rupturas representativas sensoriais que afetam a saúde psíquica de determinados grupos em sociedade. Em outros termos, há de se perceber que calamidades sociais geram fatalidades psíquicas, desagregam e dividem; ao contrário das catástrofes naturais, que, segundo Freud, produzem união e solidariedade (KAËS, 1991, p. 144-145; JELIN, 2002, p. 11).

Com a expressão Trabajo de la memoria, Jelin (2002) procura apontar esse recurso da condição humana como uma atividade de intervenção para produção e transformação social, o que, nesse caso, trata-se de transformações simbólicas, pedagógicas e de elaboração de sentidos do passado para o futuro (JELIN, 2002, p. 14). Tais ideias revelam-se mais preeminentes em sociedades com passados traumáticos, em que se vivencia um dilema – ou um duelo –, o que, segundo a autora: “el de un «exceso de pasado» en la repetición ritualizada, en la compulsión que lleva al acto, y el de un olvido selectivo, instrumentalizado y manipulado” (JELIN, 2002, p. 14).

O dilema da compulsão pelo passado e esquecimento intencional exige um processo de amadurecimento “intrapésíquico”, o que requer tempo e trato com os dramas existentes. Jelin (2002, p. 12) recorre à psicanálise para estabelecer essas relações de modo a perceber a existência de “múltiplas subjetividades y horizontes temporales”, que consistem em desafios complexos nos planos individual e coletivo. Em outras palavras, memórias não podem ser apagadas, pois se referem a “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p. 9).

Portanto, os desafios da memória e da justiça de transição estão relacionados como o modo como cada geração lida com o seu passado, visto que o âmbito de ação aumenta ou diminui “conforme o tempo passa, dependendo da habilidade e da vontade das sociedades em vias de democratização de alargar ou aprofundar a democracia em termos políticos, institucionais, sociais e ideológicos” (BRITO, 2009, p. 72).

No desafio de lidar com o passado, muitos esforços empreendidos no Chile concentraram-se no ideal da reconciliação, anunciado pelo próprio título da 1ª Comissão. As razões para isso decorram, talvez, do fato que verdade e justiça são, por substância e semântica, termos muito rigorosos, que exigem uma integralidade complexa em um cenário de relações antagônicas em se tratando das memórias do período autoritário. Uma hipótese aventada no processo chileno versa sobre a gramática da justiça de transição empregada:

verdade e justiça foram realizadas na medida do necessário, o suficiente para construir um equilíbrio social em busca da reconciliação nacional, reservando à memória e às reparações uma política mais completa e abrangente.

La razón más frecuentemente invocada ha sido la necesidad de cimentar la reconciliación nacional luego de períodos de confrontación violenta. En sus expresiones más crudas esta tesis sostiene que un ejercicio de verdad y justicia no tiene lugar en un contexto de reconciliación y que esos reclamos deben subordinarse a las necesidades políticas del momento (TAYLER, 1996, p. 13).

Outro fator que parece ter emperrado a agenda transacional no Chile diz respeito ao processo que ficou conhecido como democracia protegida¹⁰, evocada pela Junta Militar de Governo, a partir da Carta Constitucional de 1980. Dadas as condições da redemocratização, embasadas nas reformas constitucionais de agosto de 1989, o termo “democracia protegida” continuou em voga com a manutenção de políticas acordadas que limitavam candidaturas fora das grandes coalizões estabelecidas na direita e esquerda, forçando a um equilíbrio no parlamento, que restringia a possibilidade de garantir um modelo punitivo no país, tornando rígidas as heranças e as possibilidades de mudanças estruturais na sociedade. Esses são os “enclaves autoritários”¹¹ a que se referiu Garretón, erguidos sobre as bases do projeto autoritário.

Dessa forma, na transição democrática, a legalidade autoritária não foi revogada no Chile; ao contrário, diversos autores concordam que ela foi a base da nova democracia. Não por acaso, no Chile, as condenações por crimes políticos sentenciados por tribunais militares não foram imediatamente suspendidas. A maioria dos 3.600 decretos promulgados por Pinochet permaneceu em vigor, além da manutenção de presos políticos quando Aylwin tomou posse, sendo liberados apenas nos anos seguintes (PEREIRA, 2010, p. 248).

¹⁰ Esse termo foi cunhado a partir do artigo 8º da Carta Constitucional de 1980, que, em seu texto, criminalizava doutrinas fundadas na luta de classes que atentassem contra a família ou contra o Estado chileno nos moldes autoritários estabelecidos por aquela Constituição.

¹¹ Expressão cunhada pelo sociólogo Manuel Garretón, que se refere a um conjunto de entraves que permaneceram pós-ditadura. Basicamente, refere-se à presença dos senadores nomeados pelo Conselho de Segurança Nacional, dos Tribunais Constitucionais; a um sistema eleitoral binominal, que possibilitava à direita vetar qualquer mudança no legislativo; à rígida carta constitucional; à Lei de Anistia, de 1978; ao modelo neoliberal econômico; ao alto grau de autonomia reservado às Forças Armadas e a uma série de outras condições que ajudaram a preservar o ordenamento político ideológico fundado na ditadura.

Essas particularidades fizeram da transição chilena um processo muito doloroso. A estrutura burocrática erguida no período autoritário enraizou-se na máquina pública em dezessete anos de regime, de forma que o novo governo e seus direígentes “concluíram que limpar o judiciário de todos os juizes que haviam acobertado e colaborado com a repressão era um objetivo irrealista, o mesmo valendo para a redução das prerrogativas e da autonomia dos militares” (PEREIRA, 2010, p. 250).

Soma-se a isso a própria Lei de Anistia de 1978, criada para resguardar os crimes cometidos, atendendo às pressões internacionais e antecipando-se ao anúncio da visita de uma comissão das Nações Unidas, encarregada de investigar violações aos direitos humanos.

Em meados de abril de 1978, o governo militar buscava dar outra cara ao tema dos direitos humanos dentro e fora do país. Imaginava-se que uma ampla anistia poderia lubrificar a maquinaria política para o novo gabinete, coincidindo com o término do estado de sítio, a autorização do retorno de Jaime Castillo e Bernardo Leighton e indultos de várias pessoas processadas pelos tribunais militares. No contexto das discussões políticas sobre uma nova Constituição, a anistia também podia pavimentar o caminho para a aprovação e implementação da nova Carta (LIRA; LOVEMAN, 2005, p. 452).

A Lei de Anistia só seria contestada em 1998, pela Corte Suprema do país, permitindo, com isso, avanços significativos em termos de investigação e processos penais relacionados com as violações, colaborando, desse modo, para avanços da justiça na segunda fase, apontada por Collins (2013), ao estabelecer os marcos do processo transacional chileno entre antes e depois de 1998.

Considera-se ainda outra dificuldade no processo chileno, que diz respeito à forte tradição altamente hierarquizada nas Forças Armadas e ao redor da Junta de Governo chefiada por Pinochet, o que, em tese, tornaria mais evidente o estabelecimento das devidas responsabilidades em relação à violência empregada.

No Chile, por outro lado, a estrutura centralizada e legalista de comando assegurava a aplicação literal das ordens. Essa dimensão tem implicações importantes para a questão que está no centro da agenda pública depois da redemocratização: quem deve ser punido? Os que davam as ordens? Aqueles que as executavam? Somente os que se destacavam ao colocar a repressão em prática? (RONIGER; SZNAJDER, 2004, p. 38).

Tal como a Lei de Anistia, essas questões só seriam enfrentadas a partir de 1998, por meio de mudanças no Poder Judiciário, preludiando um novo momento no qual o país iria

lidar com as questões pendentes em relação às violações. Até então, o conjunto de políticas empreendidas era irrisório diante do que estava por vir, pós-1998. De todo modo, prevaleceu a transição pactuada, nutrida pela retórica da reconciliação.

Ainda assim, verificou-se a existência de processos jurídicos punitórios. Em 2016, foram abertos processos criminais contra mais de um mil ex-agentes da ditadura, com mais de 600 processados e 300 com alguma sentença. Desses, 126 cumprem pena em regime fechado (CARVALHO; GUIMARÃES; GUERRA, 2016).

Entre a sociedade chilena houve sempre um clamor muito grande pela identificação dos sujeitos violadores e a punições destes, conforme a lei e as responsabilidades estabelecidas, embora os meios e os resultados dessas tentativas tenham apresentado efeitos bem diversos.

Acerca das políticas reparatórias, mais uma vez o conteúdo dos Informes Rettig e Valech formaram os eixos norteadores das políticas públicas, considerando que essas recomendações tiveram participação elementar das organizações de vítimas, dos familiares e grupos de direitos humanos, tanto para a elaboração no curso das investigações quanto em momento posterior, para efetivação. Dessa forma, algumas associações tiveram participação fundamental, a saber: Associação de Familiares Detidos-Desaparecidos (AFDD); Associação de Familiares de Executados Políticos (AFEP); Associação de Familiares de Prisioneiros Desaparecidos (AFPD); Comité Pro Paz (CPP), Vicariato da Solidariedade, ligado à Igreja Católica, Comissão Chilena de Direitos Humanos, entre outras organizações posteriormente criadas, que desempenharam papel ativo na luta por políticas associadas à justiça de transição.

Asimismo, cabe destacar que em Chile ha sido la sociedad civil, representada en las agrupaciones de familiares, ex prisioneros y organismos de derechos humanos, un actor fundamental para avanzar en los procesos de justicia y memoria vinculados a la dictadura. Son ellos quienes han llevando adelante variadas iniciativas, interpelando constantemente al Estado para que avance y se haga parte de estos procesos de memoria y democratización (GONZÁLEZ, 2015, p. 386).

Dentre as políticas reparatórias, encontram-se: as económicas, denominadas de pensão única; as sociais (saúde, educação e, em alguns casos, habitação); as de cunho jurídico condenatórias; e as simbólicas, incluindo políticas culturais e de memória. Além disso, importa citar a criação de programas específicos dirigidos a determinadas vítimas,

familiares, exilados ou desaparecidos. De acordo com a legislação chilena, as vítimas de violações durante a ditadura – na ausência delas, seus parentes –, reconhecidas pelos relatórios oficiais, têm direito a uma pensão mensal de cerca de US\$ 256, havendo, portanto, uma estimativa de gastos que superam US\$ 185 milhões por ano somente com indenizações.

Como já mencionado, no Chile houve muito destaque para as políticas de memória, especialmente as relacionadas com os “lugares”. Na pesquisa realizada pelo Núcleo de Direitos Humanos da PUC-Rio, nota-se uma análise que busca sintetizar algumas das características desses lugares de memória no Chile: até o ano de 2004, 176 monumentos, memoriais, placas ou lugares renomeados já haviam sido inaugurados (GONZÁLEZ, 2015, p. 404) como,

Intervenciones realizadas en el espacio: simbólicas (esculturas, monumentos, placas recordatorias, etc.); informativas (biblioteca, señaléticas, paneles, introducción, planos de emplazamiento, audioguías, etc.); funcionales, dirigidas a la atención de visitantes y al desarrollo de tareas administrativas (oficinas, recepción, baños, etc.).

Geralmente, esses ambientes estão ligados a espaços públicos que, anteriormente, foram utilizados para o terrorismo de Estado, e a existência e manutenção deles dependem do trabalho espontâneo de pessoas e grupos particulares, havendo, assim, uma mistura entre políticas públicas e atividades voluntárias, muito comum nesses casos.

A través del Programa de Derechos Humanos del Ministerio del Interior, el Estado chileno ha ejecutado las políticas de reparación simbólica focalizando recursos hacia la erección de monumentos y memoriales. Aunque la totalidad de lugares de memoria es de propiedad pública, el apoyo del Estado a la gestión de los lugares es débil o escasa. Por lo general los lugares de memoria han debido recurrir a diversas estrategias para proveerse de los recursos necesarios para sustentar sus actividades, lo que ha derivado en un desarrollo desigual en cuanto al alcance, envergadura y sostenibilidad en el tiempo del trabajo de memoria que se realiza en ellos. (GONZÁLEZ, 2015, p. 408)

Ressalta-se que a sociedade chilena ainda lida com uma série de questões decorrentes da experiência autoritária. O legado do passado é parte inexorável do presente, e as disputas de versões e narrativas ainda representam um fardo traumático no país, de forma que o golpe de 1973 e as experiências que se seguiram são temas ainda desafiadores para a sociedade. Essas memórias são recorrentes nos discursos, debates e nas disputas políticas de esquerda e de direita. Aparecem também nas produções culturais e no cotidiano da população,

demonstrando que a busca pela verdade e justiça não dá nenhum sinal de estar próxima de se esgotar; a reconciliação é uma constante.

Nas análises desenvolvidas por Roniger e Sznajder (2004), o caso do Chile se situa entre o da Argentina e o do Brasil, em uma escala para efeitos de comparação dos níveis de justiça de transição adotados desde a redemocratização em cada um desses países.

Em síntese, os Informes finais representam marcos fundamentais no processo de redemocratização do país, não são unanimidades nacionais, diversas organizações criticam sua metodologia e resultados, mas são narrativas oficiais e configuram-se em bases sobre as quais se ergueram as políticas públicas nos termos da justiça de transição. Como memória nacional, é fundamental compreender que, sobre os Informes finais, também pairaram silêncios, negligências, divergências, esquecimentos e expectativas acerca de seus usos políticos. E como reforça Elizabeth Jelin, ao tratar de memórias, há de se considerar seu presentismo, sua pluralidade, dinamicidade e contextualidade, de forma que:

Hablar de memorias significa hablar de un presente. En verdad, la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar; también en función de un futuro deseado. Ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al “espacio de la experiencial” (JELIN, 2018, p. 12).

Há, nesse sentido, uma relação dialética e temporal entre aquilo que foi lembrado e esquecido, que contribui para elucidar a cultura política de uma nação reforçando compromissos na medida em que se revisita o passado. Conforme Roniger e Sznajder (2004), Huyssen (2005) e Jelin (2002), debruçar-se sobre esse passado é uma tarefa essencial para que as novas gerações planejem a sociedade que se pretende.

Na passagem de uma geração para outra, tais questões são necessariamente reabertas e reinterpretadas. Em qualquer dado momento, embates podem ser travados sobre o seu significado, especialmente no que tange ao passado. [...] No contexto das sociedades que confrontam o não solucionado legado das violações do passado dos direitos humanos, a representação do passado, por meio da memória coletiva ou da história, transforma-se num feito político, numa realização prática (RONIGER; SZNAJDER, 2004, p. 267).

Portanto, as narrativas finais dos Informes consistem em marcos oficiais que se relacionam com a construção das identidades, representando um importante subsidiador de sentidos, com *status* de Estado, materializado como um testemunho da memória nacional

com “valor moral, político e jurídico” (CNVR, 1996, p. XII). E nesse sentido, partem de um *lugar* e um *tempo*, não exercem função jurisdicional, mas configura-se como uma função investigativa e consultiva, colaborando para que o saber histórico se complete com o saber jurídico, articulando através da lembrança e esquecimento a relação entre passado, presente e futuro.

Portanto, no Chile e nos países do Cone sul, esse ainda é um debate bem atual, que versa sobre os processos de redemocratização e envolvem toda a sociedade, fazendo com que a experiência autoritária, suas disputas e narrativas ainda representem um fardo traumático e desafiador, fazendo das memórias um tema recorrente, que atravessa a esfera pública e frequentemente aparecem também nas produções culturais e no cotidiano da população, demonstrando que a busca pela verdade e justiça não dão sinais de esgotamento, a reconciliação é uma constante.

REFERÊNCIAS

- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. *Establece pension de repacion y otorga otros beneficios a favor de las personas que indica*. 2004. Disponível em: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=233930>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BRITO, Alexandra Barahona de. Justiça transicional e a política da memória: uma visão global. In: *Revista Anistia política e justiça de transição*, n. 1, jan./jun., 2009, pp. 53-83. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.
- CARVALHO, Claudia. Paiva; GUIMARÃES, José Otávio Nogueira; GUERRA, Maria Pia. *Justiça de transição na América Latina: panorama 2015*. Brasília, DF: Ministério da Justiça: Comissão de Anistia, Rede Latino-Americana de Justiça de Transição (RLAJT), 2016.
- CENTRO DE DERECHOS HUMANOS UDP. *Quienos somos: Presentación [on line]*. 2016. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/index.php/observatorio/quienes-somos#quienes-somos>. Acesso em: 10 maio 2017.
- COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CNVR). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Santiago: Andros Impresores, Tomo I, 1996.
- COLLINS, Cath. Chile a más de dos décadas de justicia de transición. *Política /Revista de Ciência Política*, v. 51, nº. 2, pp. 79-113, 2013.
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. *Consejo Económico y Social*. 1997. Disponível http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/documentos/Capitulo1/Nota%2016%2019%20-%200092_0000101_2015-93%20-%2000K.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.
- COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA. Discurso de S.E el presidente de la república, Don Ricardo Lagos E. 2005. Disponível em: <http://www.conicyt.cl/blog/2005/10/discurso-de-s-e-el-presidente-de-la-republica-don-ricardo-lagos-e/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

- COMISIÓN ASESORA PRESIDENCIAL PARA LA CALIFICACIÓN DE DETENIDOS DESAPARECIDOS, EJECUTADOS POLÍTICOS Y VÍCTIMAS DE PRISIÓN, POLÍTICA Y TORTURA. *Informe y nómina de personas reconocidas como víctimas en la Comisión Asesora Presidencial para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión, Política y Tortura*, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/600/Informe-ValechII.pdf?sequence=5>. Acesso em: 15 out. 2017.
- COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. *Verdade e Reconciliação*. 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/outros-destaques/576-verdade-e-reconciliacao-dentro-e-fora.html>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. *Caso Omar Humberto Maldonado Vargas y otros vs. Chile*. 2015. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_300_esp.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.
- GAGNEBIN, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: *BENJAMIM, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GÓMEZ, José Maria. A justiça transicional e o imprevisível jogo entre a política, a memória e a justiça. In: *Comunicações do ISEER: 50 anos da ditadura no Brasil: memória e reflexões*. Rio de Janeiro, 2014.
- GOMÉZ, José Maria (Coord.). *Políticas públicas de memória para o estado do Rio de Janeiro: pesquisas e ferramentas para a não-repetição. Projeto de Pesquisa (2014-2016)*. NDH/PUC-Rio, 2015. Disponível em: <http://www.cev-rio.org.br/site/arq/NDH-PUC-Políticas-Publicas-de-Memoria-para-o-Estado-do-RJ.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- INTERNATIONAL CENTER FOR TRANSITIONAL JUSTICE. *Brasil: seis passos decisivos para uma Comissão da Verdade de sucesso*. 2011. Disponível em: <http://ictj.org/node/14123>. Acesso em: 09 jul. 2013.
- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, Memorias de la represión, 2002.
- _____. *Memoria y democracia. Una relación incierta Política*, Chile, v. 51, n. 2, p. 129-144, 2013.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2014.
- LOVEMAN, Brian; LIRA, Elizabeth. *Políticas de Reparación. Chile 1990-2004*. Santiago: LOM Ediciones, 2005.
- MÉNDEZ, Juan. Ernesto. Los medios y los fines en la política internacional. *Diplomatica, Segunda Epoca. Derechos humanos y un nuevo orden global*, n. 2, p. 7, dez. 2007.
- NORA, Pierre. *Entre memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- OSSA, Carlos. El Jardín de las Máscaras. In: RICHARD, Nelly. (Org.). *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Próprio, 2000.
- PINTO, Simone Rodrigues. Direito à memória e a verdade: comissões da verdade na América Latina. *Revista Debates*. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 128-143, jan.-jun. 2010.
- RICOEUR, Paul, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Barcelona, Arrecife, 1999.
- RONIGER, Luis; SZNAJDER, Mario. *O legado de violações dos direitos humanos no Cone Sul: Argentina, Chile e Uruguai*. Tradução de Margarida Goldszajn. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- RUIZ, Castor Bartolomeu. Introdução. In RUIZ, Castor Bartolomeu. *Justiça e memória para uma crítica ética da violência*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2009.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SILVA FILHO, José Carlos Moreira. Dever de memória e a construção da história viva: a atuação da Comissão de Anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade. In: PADRÓS, Enrique. Serra. *et. al.* (Orgs.). *A ditadura de segurança nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória*. Porto Alegre: Corag, 2009.
- TAYLER, Wilder. *La problemática de la impunidad y su tratamiento en las naciones unidas: notas para la reflexión*. 1996. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06843-7.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- VAN ZYL, Paul. Promovendo a justiça transicional em sociedades pós-conflito. In: REÁTEGUI, Felix. (Org.). *Justiça de Transição: manual para a América Latina*. Brasília: Ministério da Justiça, 2011.
- WILDE, Alexander. Irruptions of Memory: Expressive Politics in Chile's transition to democracy. *Journal of Latin American Studies*, v. 31, n. 2, p. 473-500, 1999.

ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL¹

Victor Reis dos Santos²

Resumo

O presente artigo busca entender e explicar o processo que deu origem à industrialização brasileira, suas primeiras experiências, as diferentes políticas econômicas adotadas e sua transformação e desenvolvimento a partir do final do século XIX. Por meio de uma abordagem envolvendo tanto a História Econômica quanto uma análise da administração colonial, utilizando principalmente conceitos do materialismo histórico, pretende-se neste trabalho uma análise das condições e fatores externos e internos que influenciaram de alguma forma a economia colonial brasileira e o início de sua industrialização, assim como as principais transformações que estas mudanças causaram, fazendo uma revisão bibliográfica de autores que tratam do tema, como Eric Hobsbawm, Francisco Iglesias, Marly Rodrigues, entre outros. Desta forma, o artigo inicia a partir de uma breve explicação sobre a Revolução Industrial e suas transformações na Europa e, posteriormente, no Brasil, fazendo um relato das primeiras experiências das poucas oficinas de artesanato e manufatura que existiam durante a época colonial, passando por proibições e restrições, até as primeiras décadas da República. O artigo critica também a tendência que ainda permanece entre alguns historiadores de entender o surgimento da industrialização brasileira a partir do eixo Rio/São Paulo, demonstrando a existência de uma indústria têxtil na Bahia desde o século XIX. Por fim, este artigo também discute sobre o processo de formação de indústrias e o desenvolvimento de um parque industrial brasileiro, abordando os processos de modernização e urbanização nas primeiras décadas do século XX e os impactos da Primeira Guerra Mundial, analisando suas implicações na economia e na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Industrialização – Brasil – Revolução Industrial

ORIGENES Y DESARROLLO DE LA INDUSTRIALIZACIÓN EN BRASIL

Resumen

El presente trabajo busca entender y explicar el proceso que dio origen a la industrialización brasileña, sus primeras experiencias, las diferentes políticas económicas adoptadas y su transformación y desarrollo a partir del final del siglo XIX. Por medio de un abordaje involucrando tanto la Historia Económica como un análisis de la administración colonial, utilizando principalmente conceptos del materialismo histórico, se pretende en este trabajo un análisis de las condiciones y factores externos e internos que influenciaron de alguna forma la economía colonial brasileña y el inicio de su industrialización, así como las principales transformaciones que estos cambios causaron, haciendo una revisión bibliográfica de autores que tratan del tema, como Eric Hobsbawm, Francisco Iglesias, Marly Rodrigues, entre otros. De esta forma, el artículo comienza a partir de una breve explicación sobre la Revolución Industrial y sus transformaciones en Europa y posteriormente en Brasil, haciendo un relato de las primeras experiencias de los pocos talleres de artesanía y manufatura que existían durante la época colonial, pasando por prohibiciones y restricciones, hasta las primeras décadas de la República. El artículo critica también la tendencia que aún permanece entre algunos historiadores de entender el surgimiento de la industrialización brasileña a partir del eje Rio / São Paulo, demostrando la existencia de una industria textil en Bahía desde el siglo XIX. Por último, este artículo también discute sobre el proceso de formación de industrias y el desarrollo de un parque industrial brasileño, abordando los procesos de modernización y urbanización en las primeras décadas del siglo XX y los impactos de la Primera Guerra Mundial, analizando sus implicaciones en la economía y en la sociedad brasileña.

¹ Artigo foi apresentado ao colegiado do curso de História da UNEB – Campus X como requisito de avaliação parcial do componente Brasil Século XX. Orientadora: Prof^a. Me. Liliâne Maria Fernandes Cordeiro Gomes.

² Graduando do curso de licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia – Campus X/Teixeira de Freitas. E-mail: victor_vanm@hotmail.com

Palabras clave: Industrialización - Brasil - Revolución Industrial

INTRODUÇÃO

Desde que se iniciou o processo de colonização no atual território brasileiro, onde houve a exploração dos recursos naturais e a produção de matérias primas visando à exportação para a metrópole até as últimas décadas do século XIX, o Brasil se caracterizou como uma nação majoritariamente rural e agrária, apesar de já existirem algumas oficinas e manufaturas que fabricavam os produtos essenciais para a subsistência do mercado interno. No entanto, o surgimento da industrialização brasileira só vai ocorrer de maneira efetiva apenas no final do século XIX, quando se dá início a um processo de modernização e urbanização das cidades, além de outros fatores que de alguma forma possibilitaram a criação de novas indústrias e fábricas no Brasil.

A partir desta percepção, surgem algumas questões importantes, que ajudam a explicar muito da história da industrialização brasileira. Por exemplo, por que o processo de mecanização das manufaturas no Brasil somente ocorreu após mais de um século desde a Revolução Industrial surgida principalmente na Inglaterra na segunda metade do século XVIII? Como se deu essa industrialização? E quais as mudanças que a industrialização causou na economia e na sociedade brasileira? Com base nessas e outras perguntas, é possível compreendermos muitos dos aspectos que compõem a atual situação econômica brasileira, assim como as influências das mudanças internacionais e a inserção do Brasil no sistema capitalista.

Para isso, faremos uma retrospectiva da história brasileira, a fim de podermos entender o surgimento das primeiras fábricas no Brasil, como também o desenvolvimento das cidades e da industrialização. Mas antes de prosseguirmos, é necessário também abordarmos, mesmo que superficialmente, o surgimento da Revolução Industrial, descrevendo suas características e seus efeitos na história da humanidade.

PANORAMA SOBRE A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Até a primeira metade do século XVIII, grande parte dos países da Europa concentrava seus esforços na colonização de territórios da África, Ásia e América, se preocupando exclusivamente na importação de produtos tropicais vindos de suas colônias. Nessa época, os produtos manufaturados ainda eram produzidos manualmente por artesões ou por oficinas de manufatura e sua produção visava o consumo interno e a exportação para

as colônias. Portanto, com regimes absolutistas e com sua economia guiada pela lógica do mercantilismo, a Europa ainda buscava apenas a exploração dos recursos naturais, especialmente metais preciosos, de suas colônias e tinha a maior parte de seus investimentos voltados para o comércio marítimo.

É neste cenário de comércio e exploração de colônias pelas potências europeias que surge na Inglaterra do século XVIII a Revolução Industrial. Desde então algumas cidades se tornaram centros industriais, onde as manufaturas passaram a usar máquinas que substituíram o trabalho dos artesãos e aumentaram bastante a escala de produção. O artesão, que antes conseguia a matéria prima, produzia e vendia por conta própria, agora se torna um trabalhador assalariado, empregado pelo dono de fábrica para operar as recém-adquiridas máquinas.

Eric Hobsbawm (2011) faz uma excelente análise sobre a Inglaterra do século XVIII e do por que ela foi pioneira no processo da Revolução Industrial. Segundo ele, a Inglaterra contava com uma trajetória de 200 anos de desenvolvimento econômico, e com a crise do século XVII, onde Portugal e Espanha perderam parte de seu poder marítimo e comercial, ela passou a ser a primeira potência mundial, contando com a maior frota naval do mundo e sendo o primeiro país a contar com uma política externa. Além disso, possuía grande quantidade de colônias e pontos de comércio no Oriente, o que lhe garantia amplos mercados consumidores de seus produtos manufaturados.

Estes fatores, aliados a uma política econômica liberal, fruto de uma revolução anterior que instituiu o parlamentarismo na monarquia, e conseqüentemente permitiu a representatividade da nova burguesia industrial, possibilitaram o surgimento dos primeiros empresários industriais que, adquirindo as inovações tecnológicas da época, iniciaram o processo de mecanização das manufaturas, dando surgimento à Revolução industrial. Da Inglaterra, a industrialização atingiu outros países da Europa durante o século XIX e os Estados Unidos após a sua independência.

O Brasil, no entanto, não adquiriu os frutos dessa mudança devido a uma série de fatores que têm origem desde o início de sua colonização pela Coroa portuguesa. O processo de industrialização no Brasil só vai ocorrer de maneira intensa e trazer transformações profundas apenas no final do século XIX, com o fim da monarquia e a proclamação da República.

ANTES DA INDÚSTRIA: PROIBIÇÃO E IMPORTAÇÃO

Por ser concebido desde o século XVI como uma colônia de exploração, o Brasil levou um tempo maior em relação aos países da Europa para desenvolver um parque industrial que trouxesse mudanças na lógica colonial de exportação de produtos tropicais para a Metrópole. Esse período “pré-industrial” brasileiro teve como característica marcante a adoção de medidas econômicas por parte da Coroa portuguesa que visavam à promoção dos produtos agrícolas, em outras palavras, o monopólio da produção e comércio desses produtos. Em virtude dessa política econômica, qualquer esforço dos colonos para o desenvolvimento de outras atividades que não estivessem alinhadas com os interesses portugueses era impedido, de forma que a Coroa tomava medidas que buscavam proibir seu exercício. Esse esforço para garantir o monopólio nas colônias e impedir o desenvolvimento da manufatura se traduziu no Pacto Colonial. Sendo assim, “O obstáculo definitivo para a indústria no Brasil foi a produção de gêneros agrícolas em alta escala para o exterior, mola do sistema colonial” (IGLÉSIAS, 1994, p. 26).

Dentre essas atividades estava a manufatura de bens de consumo não duráveis, como alguns alimentos e bebidas, vestuários, calçados, móveis, etc., e apesar da proibição da Coroa, ainda assim existiam alguns estabelecimentos dentro da colônia que produziam exclusivamente para manutenção das fazendas, sem transformar de fato a estrutura agroexportadora e rural da época. Todos os outros produtos manufaturados que não eram elaborados aqui eram importados da Metrópole. Dessa forma, a configuração da atividade econômica colonial foi ditada pela lógica mercantilista da metrópole portuguesa, que buscava à todo custo manter o monopólio da exploração e do comércio em seus territórios colonizados. No entanto, é importante ressaltar que nessa época a Revolução Industrial ainda não havia surgido, sendo a manufatura realizada por artesões em oficinas domésticas ou em corporações de ofício.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS INDUSTRIAIS NO BRASIL

Após o processo de industrialização dos países da Europa no século XVIII, o Brasil ainda se encontrava inserido na estrutura colonial de exportação. Entretanto, algumas mudanças na colônia fizeram surgir a necessidade de desenvolver indústrias no Brasil. Francisco Iglésias, em seu livro *A industrialização Brasileira* (1994), demonstra algumas dessas mudanças:

No fim do século XVIII, com população de cerca de 3 milhões de habitantes, a tarefa de elaborar a matéria-prima já precisava de

consideração. As necessidades de subsistência criam atividade local, admitida enquanto não tivessem vulto. O Brasil, como outras colônias, devia reger-se pelo pacto – só a Metrópole transforma (IGLÉSIAS, 1994, pp. 23-24).

Sendo assim, começam a surgir as primeiras tentativas de industrialização em território brasileiro, visando suprir as necessidades da população que crescia cada vez mais. A importação desses produtos da Metrópole era insuficiente, pois o custo de sua importação era alto, causando a elevação dos preços no mercado interno. Nada mais justo do que o Brasil investir na produção desses bens para suprir o consumo da sua população.

No entanto, o surgimento da industrialização brasileira é barrado pela intervenção da Coroa portuguesa, que elaborou uma severa política de restrições econômicas, dentre as quais se destacou o Alvará de 1785 de D. Maria I, ordenando a proibição das manufaturas aqui existentes, como as de tecido, calçados, etc.

Eu, a rainha, faço saber aos que este alvará virem: que sendo-me presente o grande número de fábricas e manufaturas, que de alguns anos a esta parte se tem difundido em diferentes capitanias do Brasil, com grave prejuízo da cultura, da lavoura e da exploração das terras minerais daquele vasto continente, [...] hei por bem ordenar, que todas fábricas, manufaturas, ou teares de tecidos; [...] todas as mais sejam extintas e abolidas em qualquer parte onde se acharem nos meus domínios do Brasil (LISBOA, Alvará de 5 de janeiro de 1785)

A partir de então, todas as indústrias que começavam a se instalar em território brasileiro foram proibidas, sendo permitidas apenas a indústrias de tecidos de algodão grosso para a confecção de roupas para os escravos.

Portanto, podemos dizer que em toda a era colonial brasileira e também durante o império, a manufatura ou a indústria exerceu apenas um papel de atividade secundária e acessória dentro do contexto macroeconômico. Esse quadro irá mudar a partir da segunda metade do século XIX, quando se dá início a uma série de transformações que irão alterar a economia brasileira.

DESENVOLVIMENTO NO FINAL DO SÉCULO XIX

Apesar das transformações que ajudaram a modificar o cenário brasileiro (como a vinda da família real em 1808) e até mesmo após a Independência em 1822, a primeira metade do século XIX foi um período de estagnação econômica e conflitos políticos. O trabalho escravo ainda era amplamente utilizado na agricultura de exportação e era o

principal alvo de investimentos. Esse contexto muda a partir da proibição do tráfico negreiro em 1850 pela Inglaterra, onde o comércio de escravos com a África passa a ser impedido, assim como todo e qualquer navio negreiro.

Diante de tal mudança, o tráfico de escravos ainda persistiu por algum tempo entre as províncias, mas isso fez com que o capital investido tomasse outros rumos. As riquezas disponíveis geradas pela exportação, sem aplicação no antigo negócio, encontram-se prontas para serem investidas em outros setores. Sendo assim, neste período “a lavoura cafeeira já é riqueza sólida e tende a expandir-se; depois de 1860 há mais exportação que importação. A renda gerada pelo café vai ser aplicada em negócios que não os agrícolas” (IGLÉSIAS, 1994, p. 45).

Podemos perceber então que, apesar de no início a lógica brasileira dos grandes latifúndios e da agricultura exportadora impedir o desenvolvimento da manufatura e da industrialização no Brasil, é ela mesma quem vai criar os capitais necessários para o investimento no setor industrial.

Os lucros auferidos com a produção e comercialização do café propiciaram em parte o capital para o desenvolvimento da indústria em nosso país. Muitos cafeicultores passaram a investir seus lucros em atividades urbano-industriais, diversificando seus interesses. Os formidáveis lucros obtidos com o café permitiram que eles passassem a aplicar capital não só na agricultura, mas também no comércio, na indústria e nas finanças (DECCA, 1991, pp. 4-5).

A partir de então, várias iniciativas irão formar grandes números de fábricas, indústrias, bancos, ferrovias, ainda que não alterassem a predominância das fazendas de exportação nem a população que ainda vivia em sua maioria nos campos. Dentre essas indústrias, o setor têxtil foi o mais importante e mais numeroso na nascente indústria brasileira. No entanto, diferente dos países da Europa, especialmente a Inglaterra, onde o setor têxtil se desenvolveu a partir de uma longa tradição de oficinas e manufaturas, no Brasil esse setor surgiu já com intensa mecanização.

Até as décadas finais do século XIX existiam poucas fábricas, dispersas pelo território nacional. Para se ter uma ideia, até 1866, encontravam-se em todo o país apenas nove fábricas têxteis, com 13977 fusos produzindo quatro milhões de metros de tecidos. O setor têxtil, o mais importante da nascente indústria brasileira, é bem representativo do crescimento industrial no país. Por volta de 1866-1885 ocorre sensível expansão: 42 fábricas com 66466 fusos produzindo mais de 20 milhões de metros (DECCA, 1991, p. 21)

O CASO DA BAHIA

Para diversos autores das mais diversas correntes teóricas, a industrialização brasileira teve como foco de origem o polo Rio – São Paulo, pois seria o local onde a cafeicultura estava mais presente e obtinha mais lucros, dessa forma, os donos de fazendas podiam investir os excedentes em outras atividades além da agricultura. Isso explicaria, supostamente, o fato de São Paulo e Rio de Janeiro terem o maior parque industrial do Brasil.

Como se sabe, a grande riqueza nacional do século XIX havia sido o café, produzido no Rio de Janeiro, no vale do Paraíba e, finalmente, no Oeste Novo Paulista. [...] As atividades industriais começaram a adquirir importância nas décadas finais do século XIX, portanto, especialmente no eixo Rio de Janeiro – São Paulo (DECCA, 1991, pp. 4-5)

No entanto, antes mesmo da consolidação da indústria brasileira no final do século XIX, a Bahia já apresentava intensa atividade industrial no setor têxtil. Em sua dissertação de mestrado, Aldrin Castellucci (2001) demonstra claramente como o setor têxtil estava presente na Bahia no século XIX.

De todos os ramos de produção que surgiram e se desenvolveram no Brasil a partir do século XIX e nas três primeiras décadas republicanas, a indústria de fiação e tecelagem foi, sem sombras de dúvidas, a principal delas e a Bahia foi o seu centro por excelência até pelo menos a década de 1860, quando foi suplantada pelo Rio de Janeiro e depois por São Paulo (CASTELLUCCI, 2001, pp. 24-25).

Portanto, já no século XIX a Bahia se destacava por apresentar as primeiras indústrias têxteis do Brasil, e Castellucci apresenta os fatores que fizeram dela a pioneira deste ramo da industrialização.

Em 1866, por exemplo, das 9 fábricas têxteis brasileiras, 5 estavam na Bahia. [...] Essa concentração industrial inicial na Bahia está relacionada à presença abundante de matérias-primas, em especial o algodão, de fontes de energia e à existência de mercados locais rurais e urbanos formados por uma grande massa de escravos e trabalhadores livres pobres, consumidores potenciais de tecidos grossos. Acrescente-se também a disponibilidade de capitais nacionais e estrangeiros, um razoável sistema portuário e fluvial e uma legislação protecionista que taxava produtos de exportação ensacados com panos importados (CASTELLUCCI, 2001, p. 25).

Dessa forma, a ideia de que a industrialização brasileira se deu unicamente no Sudeste do Brasil é confrontada pelo fato de mesmo antes da República a Bahia contar com a maior parte das indústrias do setor têxtil.

O SÉCULO XX: INDUSTRIALIZAÇÃO E MODERNIDADE

Como já mencionado anteriormente, os lucros obtidos pelo crescimento das exportações de café permitiram que os cafeicultores investissem em outras atividades, e isso possibilitou a criação de inúmeras novas indústrias, fazendo com que o número de trabalhadores operários crescesse bastante. Além disso, eles investiram no setor de construção civil, ferrovias, energia, etc., causando um verdadeiro processo modernizador das cidades.

No caso do Brasil, o desenvolvimento industrial foi mais recente e determinou a rápida transformação espacial de muitas das capitais de estado [...]. O crescimento e a modernização urbana impunham-se como síntese e representação do progresso. [...] As transformações não se restringiram ao espaço, mas, por força da presença da indústria, de um apreciável contingente de imigrantes e de um novo tipo de trabalhador, o operário, afetaram diversos aspectos da vida (RODRIGUES, 1997, pp. 34-35).

Assim sendo, a partir da última década do século XIX em diante, a indústria brasileira apresentará um crescimento bastante forte, fruto de uma acumulação de riquezas geradas pelo setor da agricultura de exportação, principalmente o café. A virada de século mostra também a consolidação de uma massa operária e de um êxodo rural, causador do crescimento e da modernização das cidades. Deste modo, a indústria é ligada à ideia de progresso:

A ideia de progresso constante, embora encontrando opositores, permearia desde então o pensamento da sociedade ocidental, acompanhada de outra, a ideia de evolução. Ambas estavam relacionadas à máquina, objeto que ocupa um lugar de destaque no imaginário do século XX (RODRIGUES, 1997, pp. 8-9)

Porém, essa ideia de progresso será confrontada em 1914 pela Primeira Guerra Mundial, embora tenha garantido “benefícios” para alguns personagens. A guerra foi um momento chave no processo de industrialização brasileira. Alguns estudiosos que estudaram o tema, como Caio Prado Jr., viram o conflito do início do século como um fator que incentivou a industrialização por meio do processo de substituição de importações. A guerra teria provocado uma suspensão da importação de alguns produtos manufaturados, fazendo com que investimentos fossem aplicados na criação de fábricas no país.

A Grande Guerra de 1914-1918 dará grande impulso à industrialização brasileira. Não somente a importação dos países beligerantes, que eram nossos habituais fornecedores de manufaturas, declina e mesmo se interrompe em muitos casos, mas a forte queda do câmbio reduz também consideravelmente a concorrência estrangeira (PRADO JR., 1993, p. 257).

Sendo assim, o final da guerra e o início da segunda década do século XX podem ser considerados a última etapa da consolidação da indústria no Brasil. Apesar de ainda não alterar o papel da agricultura e da exportação de café na economia brasileira, a industrialização já era um fator de grande importância tanto na economia como na sociedade brasileira, pois já havia a existência de um grande parque industrial e uma massa de operários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos a industrialização brasileira, podemos perceber alguns fatos interessantes sobre seu surgimento e desenvolvimento. Por exemplo, é peculiar o fato de que as primeiras indústrias surgiram a partir do investimento de lucros excedentes gerados pela agricultura de exportação, justamente o setor que durante a maior parte da história brasileira foi o principal obstáculo para a industrialização do nosso país. Isso demonstra as singularidades da nossa história, e como a indústria surgiu primeiramente por uma necessidade da crescente população que migrava cada vez mais dos campos para as cidades. No entanto, até a década de 30, a indústria brasileira se concentrava apenas no setor de bens não duráveis, mas já nessa época a indústria gerava grandes transformações na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- CASTELLUCCI, Aldrin A. S. *Salvador dos operários: Uma história da greve geral de 1919 na Bahia. Dissertação de mestrado*. Salvador: UFBA, 2001.
- DECCA, Maria Auxiliadora G. de. *Indústria, trabalho e cotidiano: Brasil – 1889 a 1930*. São Paulo: Atual, 1991.
- HOBSBAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial inglesa ao Imperialismo*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2011.
- IGLÉSIAS, Francisco. *A industrialização brasileira*. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PORTUGAL. LISBOA. *Alvará de 5 de janeiro de 1785*. Disponível em: <http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674&catid=145&Itemid=268>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- PRADO JR., Caio. *História Econômica do Brasil*. 40ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- RODRIGUES, Marly. *O Brasil na década de 1910: A fábrica e a rua, dois palcos de luta*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

DAS ARTES E OFÍCIOS À TECNIFICAÇÃO: MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL NO DISTRITO FEDERAL (1917 – 1937)

Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba¹

Resumo

O presente texto busca apresentar e discutir os atravessamentos provocados pelo ideário da modernidade e pelo projeto de modernização imposto ao sistema educacional brasileiro em seus primórdios, no início do século XX, quando o mesmo ainda não estava estruturado a nível nacional e detinha uma organização incipiente. Tomando como base para nossa análise a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, relevante instituição de ensino profissional para a História do Ensino Profissional de nosso país, debatemos como o ímpeto modernizador e industrializante que almejava afastar o Brasil da tradição agrária impactou o cenário educacional na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Situado no campo da História da Educação, mais especificamente na esfera da História das Instituições Educacionais, esse trabalho interpela o processo de criação da escola e inquiri sua trajetória para suscitar diferentes questões relacionadas às transformações nas premissas do ensino voltado para a formação da classe trabalhadora ocorridas em um período de tempo tão curto: duas décadas. Sem deixar de evidenciar as contradições da modernização e de expor as incoerências da modernidade insufladas pelos projetos de nação conduzidos desde a Primeira República até o primeiro governo de Getúlio Vargas, iniciamos nossa digressão trazendo à baila as expectativas depositadas sobre o então “ensino industrial-manufatureiro” como esperança para remediar as chagas das infâncias e das juventudes pobres e marginais. Em seguida, estabelecemos uma interlocução com a Escola Nova e seus princípios Liberais, que mantiveram o corolário vigente, mas vislumbravam a escolarização como processo capaz de diminuir o abismo das desigualdades sociais entre os trabalhadores, as classes médias e as elites. Por fim, trazemos algumas provocações sobre a contribuição do projeto educacional varguista, diante de circunvoluções no paradigma industrialista, para o desmonte da instituição educativa aqui focalizada.

Palavras-chave: Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás; Modernidade; Ensino Profissional

DE LAS ARTES Y OFICINAS A LA TECNIFICACIÓN: MODERNIDAD, MODERNIZACIÓN Y ENSEÑANCIA PROFESIONAL EN EL DISTRITO FEDERAL (1917 - 1937)

Resumen

El presente texto busca presentar y discutir los atravesamientos provocados por el ideario de la modernidad y el proyecto de modernización impuesto al sistema educativo brasileño en sus inicios a principios del siglo XX cuando aún no estaba estructurado a nivel nacional y tenía una organización incipiente. En el marco de la investigación de la Escuela Normal de Artes y Oficios Wenceslau Brás, relevante institución de enseñanza profesional para la Historia de la Enseñanza Profesional de nuestro país, discutimos cómo el ímpetu modernizador e industrializante que anhelaba alejar a Brasil de la tradición agraria impactó el escenario educativo en la ciudad de Río de Janeiro, entonces Distrito Federal. En el campo de la Historia de la Educación, más específicamente en la esfera de la Historia de

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. *E-mail:* rodrigocnb@gmail.com

las Instituciones Educativas, este trabajo interpela el proceso de creación de la escuela e inquirió su trayectoria para suscitar diferentes cuestiones relacionadas a las transformaciones en las premisas de la enseñanza orientada a la formación de la clase trabajadora ocurridas en un período de tiempo tan corto: dos décadas. Sin dejar de evidenciar las contradicciones de la modernización y de exponer las incoherencias de la modernidad insufladas por los proyectos de nación conducidos desde la Primera República hasta el primer gobierno de Getúlio Vargas, iniciamos nuestra gira trayendo a la luz las expectativas depositadas sobre el entonces enseñanza industrial-manufacturera como esperanza para remediar las llagas de las infancias y de las juventudes pobres y marginales. En seguida, establecimos una interlocución con la Escuela Nueva y sus principios Liberales, que mantuvieron el corolario vigente, pero vislumbraban la escolarización como proceso capaz de disminuir el abismo de las desigualdades sociales entre los trabajadores, las clases medias y las elites. Por último, traemos algunas provocaciones sobre la contribución del proyecto educativo varguista, ante circunvoluciones en el paradigma industrialista, para el desmonte de la institución educativa aquí focalizada.

Palabras clave: Escuela Normal de Artes y Oficios Wenceslao Brás; la modernidad; Enseñanza Profesional

INTRODUÇÃO

O conceito de Modernidade pode ser discutido sobre vários ângulos. Sendo assim, Le Goff (1997), ao tentar resgatar os significados do termo e os usos atrelados a ele, adverte que “moderno” é um conceito polissêmico, com sentidos orientados de acordo com discursos situados no tempo e no espaço e condicionados por determinados lugares de fala. Por ser uma construção histórica erigida de forma arbitrária, o “moderno” às vezes pode dialogar com o passado e representá-lo mais do que imaginamos corriqueiramente. Destarte, é importante percebermos que as dicotomias antigo/moderno e velho/novo precisam ser problematizadas, afinal a capacidade de perceber o que estava posto anteriormente e de operar uma ruptura com ele são pré-requisitos para a consolidação de uma versão do passado, que pode ser legitimada ou não.

Por ser uma construção histórica erigida de forma arbitrária, a Modernidade às vezes pode dialogar com o passado e representá-lo mais do que imaginamos corriqueiramente. Destarte, é importante percebermos que as dicotomias antigo/moderno e velho/novo precisam ser problematizadas, afinal a capacidade de perceber o que estava

posto anteriormente e de operar uma ruptura com ele são pré-requisitos para a consolidação de uma versão do passado, que pode ser legitimada ou não.

Atentos às considerações acima, produzimos o presente texto: um ensaio que almeja retomar a relação entre as noções de Modernidade e Modernização com a educação no distrito federal do Brasil no início do século XX sob um enfoque diferente - o do ensino profissional -, pois muito já foi escrito sobre tais entrelaçamentos com o ensino dito “geral” no país, principalmente sob a ótica dos movimentos da Escola Nova e a respeito das reformas implementadas no alvorecer do século passado, mas

o ensino industrial-manufatureiro, destinado à formação da força de trabalho diretamente ligada à produção, é um tema que tem sido quase ignorado nos estudos sobre a gênese e as transformações da educação brasileira (CUNHA, 2000, p. 1).

Assim sendo, utilizaremos a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás como parâmetro para balizarmos nossas discussões sobre a chegada da Modernidade e da Modernização ao Rio de Janeiro, bem como as consequências delas na educação profissional na cidade, então capital do país. Situamo-nos, portanto, dentro do campo da História da Educação, principalmente na esfera da História das Instituições Educacionais. Por isso, esclarecemos que, assim como Mendonça e Xavier (2009), compreendemos as instituições educacionais como coletivos de trabalho e sistemas de relações que ao serem estudados possibilitam a investigação de lógicas, normas e mecanismos de reprodução e transformação de práticas sociais. De acordo com as autoras, pesquisas nesse sentido evidenciam que

a despeito da tendência de estandarização, cada escola possui uma cultura ímpar, particular e específica, que corresponde aos modos de apropriação das normas burocráticas e dos ditames do poder político, engendrando formas próprias de (re)criação dos imperativos de ordem econômica, política e institucional, e constituindo práticas pedagógicas características, em sintonia com as formas de expressão cultural vigentes no seu meio social (MENDONÇA; XAVIER, 2009, p.12).

Dada a ciência de que partimos desse princípio e estamos ancorados nas reflexões que oxigenaram a pesquisa sobre a história das instituições escolares (BUFFA, 2007), convém sinalizar que, como premissa para nossa análise, entendemos que as revoluções liberais, burguesas e científicas, bem como o advento do Capitalismo e da urbanização, marcaram e definiram a chegada da Modernidade no Ocidente ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. Porém, com Oliven (2001) somos instigados a refletir sobre o tipo de Modernização peculiar que aconteceu aqui e sobre as concepções nutridas face o entendimento hegemônico sobre o que vem a ser Modernidade:

No Brasil, a modernidade frequentemente é vista como algo que vem de fora e que deve ser admirado e adotado, ou, ao contrário, considerado com cautela tanto pelas elites como pelo povo. A modernidade também se confunde, muitas vezes, com a ideia de contemporaneidade, uma vez que aderir a tudo que está em voga nos lugares adiantados tende a ser entendido como moderno. Atualmente, o que caracteriza o Brasil é uma contradição entre uma crescente modernidade tecnológica e a não realização de mudanças sociais que propiciem o acesso da maioria da população aos benefícios do progresso material (OLIVEN, 2001, p.1).

Qualificada como um movimento conservador por conjugar progresso com miséria, tradição com inovação e mudança com continuidade, é preciso estar claro que a Modernização em nosso país ocorreu sob disputas e embates em torno da consolidação de uma “brasilidade”, principalmente nos anos 1930 (OLIVEN, 2001). Aliás, ressaltamos que países europeus, como França e Inglaterra, desenvolveram o Capitalismo a partir das Revoluções Burguesas no século XIX com apoio da acumulação primitiva do capital que deu condições para a burguesia se instalar no poder tendo meios para cumprir suas promessas. Nesse aspecto, a revolução burguesa foi um acordo social. Como nosso país não contou com uma revolução burguesa, já que a vocação agrária sempre pesou muito na constituição da identidade do brasileiro, mantivemos as contradições de uma Modernização passível de ser intitulada como conversadora.

Não obstante, de acordo com Antônio Cândido (1984), a década de 1930 pode ser encarada como um marco para a entrada e a consolidação da Modernidade no Brasil, uma

vez que a partir desse período esteve em voga uma forte discussão em torno da identidade nacional que se estendeu por quase todos os anos subsequentes. Além do mais, cabe ponderar que a Modernização pode ser entendida como uma imposição externa, ligada a um ímpeto “europeizante”, enquanto a Modernidade é um movimento mais amplo e inerente a cada nação. Portanto, Modernização e Modernidade não são conceitos consensuais e nem sempre podem ser tidas como sinônimas (FAORO, 1992).

A seguir, apresentaremos as conexões do projeto de desenvolvimento industrial brasileiro, almejado com a Modernização do país, com o sistema de ensino público federal para a formação do operariado. Depois, a escola que servirá como modelo para nossas análises será exposta e enunciada sua trajetória, orientada por seguir no encaixe de uma Modernidade pedagógica aliada ao ensino profissional. Por fim, serão explorados encadeamentos dessa jornada em busca da Modernidade pedagógica com o movimento de renovação educacional da Escola Nova.

No entanto, é justo e necessário explicar que o recorte temporal escolhido está diretamente ligado ao fato de o mesmo abarcar marcos modernizatórios da sociedade brasileira que influenciaram a educação pública, dentre os quais está circunscrito o período de vigência oficial da escola. Ademais, o presente texto é fruto de uma discussão teórica, construída com o aporte empírico da pesquisa de historiadores da educação que se debruçaram sobre a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás ou objetos correlatos.

AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES E O PROJETO BRASILEIRO DE MODERNIZAÇÃO

Segundo Luiz Antônio Cunha (2001), foi das correntes positivistas que participaram ativamente dos primórdios da república brasileira que eclodiram as primeiras preocupações com o ensino de ofícios para a preparação das forças de trabalho. De acordo com o autor, havia a preocupação de se incorporar o proletariado à sociedade republicana de modo que o mesmo pudesse servi-la e dois problemas que despontavam naquele cenário

fossem resolvidos: a falta de instrução dos operários para manejar máquinas da indústria que buscava se modernizar e a necessidade de educar os trabalhadores a fim de que cumprissem espontaneamente seus deveres morais e produtivos para com a pátria. Com isso, o progresso e a ordem, respectivamente, teriam espaço na vida social brasileira para dignificar a pobreza, eliminar a miséria e limitar as pretensões do proletariado. Oliven (2001), sob outra perspectiva, também suscita uma reflexão similar:

Para parte das elites brasileiras, o positivismo era uma ideologia que vislumbrava a modernidade e justificava os meios autoritários para alcançá-la. Foram militares positivistas os primeiros que se preocuparam em relação ao que fazer com os indígenas. (...) O positivismo era uma forma não só do Brasil se modernizar em relação à Europa, mas também dos índios se civilizarem em relação ao Brasil. Era tudo uma questão de estágios, numa linearidade evolucionista que se encaixava na idéia de progresso do positivismo. (...) É da época da República Velha a tendência de intelectuais pensarem o Brasil e discutirem a viabilidade de haver uma civilização nos trópicos. Dois seriam os obstáculos a este projeto: raça e clima (OLIVEN, 2001, p.5).

Naquele momento, segundo Faoro (1992), tentava-se entender a situação brasileira e pensar o Brasil como uma nação coesa para que a vocação do país pudesse ser encontrada e compreendida, apesar da complexa divisão internacional do trabalho que se estabelecia e da diversidade regional tipicamente brasileira. O positivismo, nesse bojo, embasou práticas políticas diferenciadas que marcaram os modelos políticos brasileiros modernos, deixando rastros perceptíveis na ideologização política dos governos autoritários que se instauraram em 1937 e 1964. Para eles, o progresso estaria ligado à ideia de Modernização e ela seria um projeto a ser imposto.

Quando em 1909, em pleno surto de industrialização brasileira, foi criada a rede de Escolas de Aprendizes Artífices (CARDOSO, 2000), o Brasil passava por um conturbado momento. Afrontadas por greves operárias abundantes e articuladas, as classes dirigentes vislumbraram o ensino profissional como o antídoto contra as “ideias exóticas” trazidas pelas correntes anarco-sindicalistas circulantes no proletariado (CUNHA, 2001). Não por acaso, nas considerações do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criou 19

escolas de aprendizes artífices para o ensino primário profissional e gratuito, consta que para o então presidente Nilo Peçanha:

o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; [...] para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...] é um dos primeiros deveres da Governo da República formar cidadãos úteis à nação.

A ideologia dual, ao mesmo tempo conservadora e progressista, do industrialismo se incumbiria de elevar o Brasil ao *status* de nação civilizada. O ensino profissional, ademais, era visto como um poderoso dispositivo para apaziguar questões sociais devido ao seu caráter assistencialista e disciplinador. Assim, Cardoso (2005) ressalta que o ensino de ofícios já despontava para as classes dominantes como uma opção para (con)formar as camadas populares da sociedade desde o final do século XIX. Segundo a autora, a sociedade brasileira já se deparava com discussões sobre mecanismos de manutenção da ordem via educação para ocupar e civilizar os ociosos e as crianças abandonadas desde a década de 1870. Com isso, a implantação das escolas de aprendizes artífices também pode ser vista como uma manobra governamental para a aquisição de apoio político junto às classes dominantes (CUNHA, 2001).

Portanto, podemos presumir que as instituições educacionais de ensino industrial ou técnico de certa forma nasceram também predestinadas a (con)formar uma unidade em termos de práticas sociais. Pautado em valores, princípios, dogmas, mitos e crenças sagradas (mesmo que laicas) que iam além da tradição evidente e do princípio de utilidade social, um programa institucional foi arregimentado para evocar princípios e inculcar valores universais nos atores escolares. Tais orientações, voluntariamente construídas, serviriam para arrancar tais sujeitos das experiências banais e familiares de seus próprios mundos (DUBET, 2006).

A rede de escolas de aprendizes artífices formava um sistema singular, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, por possuir instalações, currículos, metodologias didáticas e regimentos próprios (CUNHA, 2001), que sinalizavam uma nova relação entre educação, sociedade e tecnologia porque visavam incluir o mundo do trabalho na escola, ampliando a percepção de educação escolar ao fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem dita industrial. Todavia, Tereza Fachada Levy Cardoso (2005a) adverte que a formação para o trabalho praticada nas oficinas escolares estava muito atrelada ao adestramento para técnicas manuais e dispensava a base teórico-científica na formação de mão de obra em nível primário.

Apesar de todas essas novidades na rede federal de educação profissional, uma carência ainda precisaria ser resolvida de forma urgente: a escassez de professores qualificados e especializados para ensinar as artes e os ofícios. De acordo com Cardoso (2005a), professores primários e mestres de ofícios de fábricas foram convidados para trabalhar nas escolas de aprendizes artífices e não lograram um bom desempenho. Para os primeiros, faltava habilidade prática; para os segundos, base teórica e formação pedagógica. Era necessária então uma escola de formação de professores para o ensino profissional, ou seja, uma escola que fosse normal e ao mesmo tempo do trabalho. Tal projeto se concretizou no Rio de Janeiro em uma experiência única em todo o país de 1918 até 1937 (CARDOSO, 2013), como veremos a seguir.

A ESCOLA NORMAL DE ARTES E OFÍCIOS WENCESLAU BRÁS

Criada em 11 de agosto de 1917 pelo decreto 1.880, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás foi fruto de uma parceria entre a União e a Prefeitura do Distrito Federal que objetivava a construção de uma escola normal para formar professores habilitados a lecionarem na rede federal de escolas de aprendizes artífices (CARDOSO, 2013). A moderna instituição, pioneira na formação de professores para o ensino profissional, teve como espaço físico a antiga residência do Duque de Saxe, o palacete Leopoldina (DIAS, 1973).

Quando em 1919, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás foi repassada pela Prefeitura do Distrito Federal ao Governo Federal e integrada à rede de Escolas de Aprendizes Artífices (CARDOSO, 2000), os ofícios lecionados eram mais artesanais do que manufatureiros e distanciavam-se dos anseios industrialistas e das propostas de diálogo com o trabalho fabril real (CUNHA, 2001). Entretanto, de acordo com Cardoso (2013), a escola deteve um importante papel social por ter proporcionado um novo tipo de inclusão da mulher na vida cidadina por meio da oferta de oficinas femininas e por trazer à baila discussões sobre educação profissional e valorização da profissão docente. Torna-se, portanto, necessário ressaltar que as instituições educacionais respondem a concepções pedagógicas daqueles que transitam pelos espaços escolares, mas também a necessidades sociais (BUFFA, 2007).

Sendo sempre uma instituição mista e oferecendo basicamente dois cursos: o Curso Técnico Profissional para alunos e o Curso de Trabalhos Manuais, feito majoritariamente por alunas, não havia uma evasão escolar significativa (CARDOSO, 2005a). No entanto, é interessante observar que a escola apresentava sempre um número maior de alunas que de alunos em suas turmas e que a direção se preocupava em garantir uma boa inserção do corpo discente feminino no mercado de trabalho, embora isso também significasse proporcionar uma forma(ta)ção conveniente às classes dirigentes da sociedade (CARDOSO, 2005a). Contudo, a grande quantidade de alunas na escola foi motivo para duras críticas da opinião pública em relação ao cumprimento das finalidades da instituição, uma vez que a maioria das escolas técnicas da época era masculina e o preparo de professores homens não era privilegiado na Escola Normal Wenceslau Brás (CARDOSO, 2013).

A formação de docentes de trabalhos manuais e de contramestres foi interrompida em 1924 por força da aprovação de um regimento que tornava a escola exclusiva para o preparo de professores e mestres para o ensino profissional, o que Cardoso (2013) indica ter consolidado a característica de escola normal da Wenceslau Brás. A mesma autora defende que as propostas dos cursos promovidos, assim como seus respectivos currículos,

passaram por modificações ao longo da existência da Escola em resposta às reformas administrativas e pedagógicas que fervilhavam nas décadas de 1920 e 1930 com a influência dos “pioneiros da educação”. Por isso, veremos a seguir algumas metamorfoses na escola acarretadas por esse cenário histórico.

A ESCOLA NORMAL WENCESLAU BRÁS E A ESCOLA NOVA

O movimento pedagógico de renovação intitulado Escola Nova, surgido em nosso país no início do século XX, fundamentava-se nos conhecimentos da Psicologia, da Biologia e da Sociologia para estimular a utilização de materiais educativos que dialogassem com as características etárias dos estudantes e defender metodologias ativas de ensino.

Paulilo (2017) enfatiza que, ao longo das décadas de 1920 e 1930, a implantação política dos ideais pedagógicos da Escola Nova ocorreu justamente no momento em que a política educacional passou a orbitar em torno do distrito federal, refletindo o compromisso dos “pioneiros da educação” em organizar o sistema escolar da capital do país em um projeto de futuro para a nação que envolvia um forte ímpeto ideologizador, enquanto Cardoso (2013) afirma que o ensino profissional foi valorizado pelos escola-novistas por envolver algumas das características prestigiadas pelos “renovadores”. Contudo, cabe realizarmos uma análise mais aprofundada dessa aproximação entre os dogmas do movimento da Escola Nova com o cotidiano da Escola Normal Wenceslau Brás.

De acordo com Dias (1973), Carlos Américo Barbosa de Oliveira dirigiu a escola entre Março de 1924 e Fevereiro de 1931, tendo sido o segundo diretor de sua história ao substituir Corinto da Fonseca. Barbosa de Oliveira, primo de Rui Barbosa, fazia parte da mesma geração de engenheiros-educadores de Celso Suckow da Fonseca, que posteriormente se tornaria patrono da Escola Técnica Federal erguida anos depois a partir da Escola Normal de Artes Ofícios. Segundo Cardoso (2013), as práticas de Barbosa de Oliveira, enalteciam a educação e o trabalho profissional ao mesmo tempo em que

veiculavam a corrente desenvolvimentista, que enxergava na expansão da indústria a oportunidade que o Brasil tinha para crescer economicamente.

Na condição de intelectual cofundador da Associação Brasileira de Educação, Barbosa de Oliveira argumentava que a adoção dos princípios ligados à Escola Nova na educação profissional popular – inclusive feminina – traria grandes contribuições para o Brasil. Para ele, a “pedagogia moderna” gestada junto aos ideais escola-novistas e praticada na Wenceslau Brás ajudaria a combater o preconceito diante dos trabalhos manuais e os elevaria ao nível de prestígio das profissões intelectuais (CARDOSO, 2013).

Diante disso, é importante perceber que havia um ideal circunscrito ao pensamento liberal, conforme nos ensina Chaves (2000). O Liberalismo nunca pretendeu acabar com as diferenças entre as classes sociais, mas educadores liberais como Barbosa de Oliveira e Anísio Teixeira acreditavam na utópica possibilidade de que uma escola pública para todos, pautada na justiça, na igualdade e na meritocracia, diminuiria a diferença entre elas, já que antes do advento do Liberalismo a sociedade era tida como estamental.

Em consonância com a forma de pensar a educação profissional de Barbosa de Oliveira, justamente no momento de ascensão do Fordismo e do Taylorismo, Fernando de Azevedo, que, junto com Lourenço Filho e Anísio Teixeira, compõe o trio de maiores expoentes do “movimento renovador” da educação, não separava a educação profissional da formação geral do homem:

Eu tenho da vida, e, portanto, da educação, uma concepção integral, que não me permite considerar o homem apenas como “instrumento de trabalho”; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual aliás ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos (AZEVEDO, 1931, p.19).

Talvez por isso, ao realizar em 1928 uma grande reforma educacional no Distrito Federal, enquanto diretor da Instrução Pública, Fernando de Azevedo imprimiu aos cursos

técnico-profissionais o dever de preparar seus discentes também para a vida social, de modo que a escola não se restringisse a um espaço de socialização e se consistisse em um mecanismo de transformação social ao ser continuamente articulada com a sociedade, as famílias e os professores (CARDOSO, 2013). Um novo tipo de trabalhador precisaria ser forjado e moldado, alguém que unisse teoria e prática para ser mão de obra apta e qualificada para a indústria. Tal operário estaria consciente de seu papel social, já que a escola teria que dialogar com a sociedade (CARDOSO, 2005b).

No entanto, talvez seja conveniente assinalar a orientação de Oliven (2001) ao discutir a modernidade no Brasil para que possamos relativizar e matizar certos discursos. Por isso, cabe mencionar que no momento em que a Reforma Fernando de Azevedo foi planejada e executada, havia uma forte luta contra a tradição colonialista no Brasil somada ao esforço de consolidação da identidade brasileira. Apesar disso, Azevedo tentou defender a Escola Nova buscando a tradição portuguesa, “olhando para o passado”. Já Anísio Teixeira se pautou por uma perspectiva prospectiva e inspirada nos norte-americanos. Nesse sentido, é relevante frisar que nenhum dos dois “pioneiros” pensou a educação brasileira a partir do brasileiro.

Também cabe recordar que, na década de 1920, a escola era vista como um instrumento para educar um Rio de Janeiro que efervescia com o crescimento econômico, com as mudanças sociais e com as greves. “Reformar” as pessoas e modernizar a cidade naquele cenário era uma premissa para transformá-la em reflexo e espelho de todo o país (PAULILO e SILVA, 2012). O ideal urbano consolidado precisaria ser alcançado na capital da República e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás certamente fazia parte dos planos para a concretização desse esquema.

Assim, caberia à instituição empreender um trabalho de socialização que não refletisse apenas interesses individuais e particularidades da comunidade escolar. Com Dubet (2006) podemos pensar que a Escola Normal Wenceslau Brás pode ter sido um sítio privilegiado para que uma matriz de doutrinas e princípios fosse incutida nos sujeitos que circularam naquele espaço. De modo aparentemente homogêneo e coerente, isso permitiria

a padronização do que fosse plural, a fim de que seu *programa institucional* produzisse certa unidade entre distintas práticas sociais de seus atores escolares

Não obstante, como resultado da Reforma de Fernando de Azevedo (1927-1930), um novo regulamento para os cursos de ensino técnico-profissional ministrados nas Escolas de Aprendizes Artífices do Distrito Federal foi elaborado em 1929, embora essas instituições fossem ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Isso talvez seja explicado pelo fato de Barbosa da Oliveira, na condição de diretor da Wenceslau Brás, ter tido participação fundamental na redação de trechos do texto a fim de que o ensino profissional atendesse aos requisitos da “pedagogia moderna” (CARDOSO, 2005b; 2013). O documento, diz Cardoso (2005b), constatava ser essencial e inquestionável o ensino profissional como elemento educativo, de modo que o mesmo deveria ser generalizado para a formação de verdadeiros profissionais e exortava os pedagogos a aceitarem e propagarem o “manual training” como uma disciplina.

Além disso, outro ponto a ser realçado é que, de acordo com Cardoso (2013), Barbosa de Oliveira acreditava ser indispensável a criação de um colégio de aplicação para a Escola Normal Wenceslau Brás a fim de que os aprendizes pudessem exercitar a prática pedagógica como futuros mestres e docentes. Ainda que essa vontade tenha sido frustrada, sob a direção de Barbosa de Oliveira

observa-se a implementação de práticas educacionais e de gestão escolar baseadas na valorização do desenvolvimento industrial, nas ideias da Escola Nova, que seriam capazes, no seu entender, de contribuir para mudar a mentalidade tradicional brasileira com relação aos citados temas, para que o Brasil se tornasse um país “moderno”, no sentido de uma sociedade mais democrática, que se aproximasse dos países capitalistas mais desenvolvidos institucionalmente. Ao valorizar o trabalho de todo o corpo docente, minimizando as diferenças entre os professores, como por exemplo, entre os de disciplinas básicas ou gerais e aquelas do ensino técnico, numa época em que socialmente havia esse preconceito, sem dúvida a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz colaborou com essa mudança. (CARDOSO, 2013, p. 14)

Assim, para Cardoso (2005b), a entrada do mundo do trabalho na educação formal seria indiscutível. Essa incursão estaria em consonância com a Escola Nova, pois ela se pautava pela prática pedagógica calcada pela ação e pela atividade dos discentes. O trabalho como elemento formativo compunha, portanto, o ponto de intercessão entre a instrução técnica desejada pelos industrialistas e a educação ativa anunciada pelos escolanovistas. Com isso, ambas vertentes seriam contempladas pela formação da Escola Normal Wenceslau Brás, que em tese seria capaz de preparar cidadãos produtivos. Não por acaso, Dias (1973) conta que a organização do ensino experimental das disciplinas Física, Química e História Natural foi realizada durante a gestão de Corinto da Fonseca por Heitor Lyra da Silva, engenheiro e cofundador da Associação Brasileira de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Revolução de 1930 acarretou uma brusca movimentação no cenário sociopolítico brasileiro que levou a uma virada na história do país. Dias (1973), inclusive, narra uma cena inusitada: em janeiro de 1931 um funcionário do Serviço de Aprendizizes Artífices do Ministério da Agricultura entrou repentinamente no gabinete do diretor Barbosa de Oliveira, sentou em sua cadeira e avisou a todos que em nome da “revolução triunfante” estava tomando posse naquele exato momento da direção da Escola Normal Wenceslau Brás. O final desse imbróglio não foi registrado pelo autor, mas sabe-se que, de fato, Barbosa de Oliveira deixou a direção da escola no mês seguinte e fora substituído por Antônio Carneiro Leão que ficou até 1933, quando assumiu Sebastião de Queiroz Couto.

Em acordo com Cândido (1984), percebemos que nesse momento tentou-se uma integração política da nação e um esforço do Estado Nacional para criar e disseminar políticas centralizadas, integrando diferentes atores nacionais na política, tais como os tenentes, a classe média e algumas figuras políticas de esquerda na tentativa de consumir uma industrialização contundente – que só iria se concretizar nos anos de 1950 no governo de Juscelino Kubitschek, que por meio do nacional-desenvolvimentismo intensificou uma

política econômica orientada por um projeto de desenvolvimento menos autônomo em relação aos investimentos do capital estrangeiro no Brasil do que seus antecessores, que permitiam a presença desse capital em solo nacional, mas não depositavam nele a ênfase de suas pautas econômicas (CHAVES, 2014)

No bojo desses movimentos, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública gerou mudanças na educação técnico-profissional do país ao dar mais importância e visibilidade à causa, por mais que persistisse a separação entre “ensino técnico profissional” e “ensino geral”. De acordo com Chaves (2014), o projeto varguista de Educação seria uma dos alicerces para a concretização das transformações econômicas almejadas no período. Assim, o fomento da formação profissional e de carreiras embasadas na “cultura científica”, em detrimento da então “cultura clássica” vigente, implicaria na consolidação de um Brasil mais moderno, urbano e industrial e capaz de romper com suas tradição rural e agrária, caminhando em direção à industrialização.

A exigência da modernização pautada no desenvolvimentismo, fez com que a educação profissional fosse reavaliada para atender ao projeto traçado pelo capital industrial, afinal o moderno precisaria ser construído pelo próprio brasileiro (CÂNDIDO, 1984). Assim, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, até então preocupada em preparar docentes para o ensino industrial e em atender às demandas de escolas primárias do Rio de Janeiro, já não satisfazia tais anseios mesmo que outrora tivesse sediado a direção geral do Ensino Profissional (CARDOSO, 2005a).

Brandão (2009) complementa esse diagnóstico apontando que em 1934 uma ruptura no ensino profissionalizante em termos de concepção e função foi operada, de modo que a escola deixou de ser encarada tal qual uma solução moral ou ideológica para os problemas sociais e passou a ser destinada a formar mão de obra para a indústria nacional de acordo com as exigências da técnica moderna. Aliás, a política econômica varguista de fomento à indústria e de estímulo à urbanização culminou na produção de um *ethos* social que impactou diretamente o comportamento, o consumo, as preferências e as escolhas

profissionais dos jovens dos centros urbanos, tantos os oriundos das classes trabalhadoras, quanto das classes médias e elitizadas (CHAVES, 2014).

Portanto, é difícil não retomarmos Faoro (1992) no que tange percebermos a Modernidade como o caminho que deveria ter sido pensado para se chegar a um desenvolvimento mais amplo, que também abarcaria a Modernização. A Modernização brasileira, logo, foi restrita por ter sido uma imposição elaborada por elites privilegiadas que foram beneficiadas pela ação coercitiva do Estado. Já nos países do Capitalismo Central houve um acordo, as classes dominadas também fizeram parte do pacto e, ressalvadas as desigualdades, ganharam garantias de direitos.

A Constituição promulgada em 1937 pelo Estado Novo varguista definia como responsabilidade do Estado, das empresas e dos sindicatos a formação profissional das “classes menos favorecidas”. Além disso, de acordo com Cunha e Falcão (2009), o realinhamento da política brasileira entre os anos de 1938 e 1940 para uma posição pró-Aliados influenciou a reforma da educação profissional no país. Assim, os norte-americanos começaram a desempenhar estratégico papel de assistência técnica para a implementação da política industrialista do Estado Novo. Em consonância com essa inclinação, foram promulgadas duas decisões que acarretaram uma reviravolta na história da escola:

A Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, que determinava que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, assim como as demais escolas de aprendizes artífices, fosse transformada em um liceu destinado ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Tal lei findou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. A mesma daria lugar a um Liceu Industrial, jamais concretizado. Com o intuito de marcar a nova fase, o Palacete Leopoldina que abrigava a instituição foi demolido para que prédios que remetessem ao padrão fabril fossem construídos (DIAS, 1973). A arte do ofício forçosamente daria lugar à ciência da indústria (BRANDÃO, 2009).

- O decreto-lei n. 148 de 30 de dezembro de 1937, que aprovava o plano de construção de um liceu de ensino profissional que substituiria a Escola Normal de Artes de

Ofícios Wenceslau Brás e desapropriava, por utilidade pública e em regime de urgência, os imóveis situados em terrenos anexos à Escola Normal Wenceslau Brás para que uma nova instituição pudesse ser construída ali.

À guisa de finalização, convém mencionar que, para Cunha (2001), a “Lei” orgânica do ensino industrial promulgada pelo decreto-lei 4.073 de 30 de Janeiro de 1942, incumbiu as outrora escolas de aprendizes artífices de promoverem o ensino profissional em nível pós-primário, para ensinar ofícios que exigiriam uma formação mais densa e uma infraestrutura especializada, resguardando o conteúdo geral ao ensino primário. Afinal, o desejo de implementar o desenvolvimento econômico via industrialização fez com que o Estado brasileiro optasse por fomentar a formação de quadros para ocupar as novas funções atendendo as exigências de uma divisão social do trabalho, que, ao se sofisticar, passaria a necessitar de uma mão de obra qualificada e apta incumbida de comandar a nação (CHAVES, 2014).

Essa mudança, de acordo com autor, possibilitou que a própria escola primária elege-se os alunos possuidores de um *ethos* pedagógico mais compatível com o prosseguimento nos estudos, enquanto a rede de educação profissional pôde ficar responsável por absorver alunos menos preparados ou dispostos a prosseguir na escolarização, mas que tivessem “aptidão” para os ofícios, em sua maioria os de origens socioculturais mais humildes, contrariando preceitos da Escola Nova, outrora evocados como norteadores na extinta Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. Destarte, para encerrar esse texto, cabe um derradeiro apontamento, que também serve como lembrete, feito por Faoro:

Contra barreiras econômicas e políticas, muitas vezes escalando os muros sem derrubá-los, uma indústria moderna estava em nascimento. Mais tarde, ela se aliou às classes altas, num consórcio entre o burguês, o fazendeiro e o banqueiro. A essa conjunção de classes altas, conciliando-se a uma realidade patrimonialista e burocrática, somou-se a domesticação das classes subalternas no clientelismo. Essa coligação do alto, com o enfeudamento popular, excluiu os menos abastados, classe média e operários, do papel de árbitro das divergências dos grandes. Desta sorte, a sociedade civil, já sufocada pelo projeto modernizador,

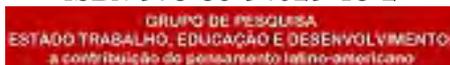


perdia toda a função política, e, por essa via, também a função econômica. Este era, na verdade, o limite da modernidade: mal e apenas permitia a autonomia das classes altas, ao contrário da modernização, que as aprisionava e as dirigia, mas, em comum uma e outra, excluía do pacto social o povo (1992, pp. 14-15).

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. *Novos Caminhos e novos fins. A nova política de Educação no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.
- BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. 1.ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, 2007. p. 151-164.
- BRANDÃO, Marisa. CEFET Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. *Revista Trabalho Necessário*, v. 7, 2009. p.1-22.
- CÂNDIDO, Antônio. *A Revolução de 30 e a cultura*. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP, n. 4, abril, 1984. p.27-36.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000*.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano
ISBN 978-85-94029-18-2



- _____. O Papel Social da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*. 2005a. p. 1-11.
- _____. A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional*, v. 5, n.14, 2005b. p.79-92.
- _____. Uma escola normal, uma “escola de trabalho”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, 2013. p. 56-70.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. O liberalismo de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, n. 110, 2000. p.203-211.
- _____. O ensino secundário católico no Rio de Janeiro na década de 1950: clássico ou científico? In: DALLABRIDA, Norberto e SOUZA, Rosa Fátima. (Org.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 5, p. 161-186.
- CUNHA, Luiz Antonio Constant Rodrigues da. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, 2001. p.89-107.
- DUBET, François. El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.
- DIAS, Demosthenes de Oliveira. *Estudo Documentário e Histórico sobre a Escola Técnica Federal “Celso Suckow da Fonseca”*. Rio de Janeiro: CEFET-RJ, 1973.
- FAORO, Raymundo. A questão nacional. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, v.6, n.14, jan/abril, 1992. p.7-22.
- LE GOFF, Jacques. *Memória e História*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 167-199.
- OLIVEN, Ruben George. *Cultura e modernidade no Brasil*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, vol. 15, n. 2, 2001, p.3-12.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; XAVIER, Libânia Nacif. Para o estudo das instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro. In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro (Orgs.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009. p. 11-15.
- PAULILO, André Luiz. Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 26, n. 61., 2017. p. 159-175.
- _____; SOOMA, José Cláudio. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 21, 2012. p. 127-143.

A LDB DE 1961 E A AUTONOMIZAÇÃO DO PROJETO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO

Renata Azevedo Campos¹

Resumo

Este trabalho compõe a pesquisa, que vem sendo realizada no curso de doutorado, acerca das transformações vividas no Ministério da Educação e Cultura/MEC, quando do golpe empresarial-militar de 1964. Em busca da gênese desse processo em que a educação se vê subsumida, de forma mais imediata, aos interesses do capital, aqui, trazemos o período de 1948 a 1964, quando as frações burguesas ligadas à indústria ainda não gozavam de autonomia para construção e defesa de um projeto educacional, mas começam a traçar as linhas daquela que viria ser a proposta para educação do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES. Em meio à tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Confederação Nacional da Indústria/CNI, apresenta um projeto no qual a palavra eficiência é reivindicada três vezes, palavra essa que estaria no cerne não só das propostas do IPES, mas também das políticas públicas educacionais do pós-64. O texto se introduz com umas breves considerações sobre as transformações pelas quais passou o Brasil, nos anos 1950, que se deram no âmbito da produção e na complexificação das formas de organização das classes e suas frações. Em seguida, trataremos a atuação da fração da burguesia industrial que, a partir dos seus intelectuais, incidia no interior do MEC, principalmente na Diretoria de Ensino Industrial/DEI, onde programas foram articulados, tendo em vista a formação da força de trabalho brasileira. No terceiro momento, analisaremos a fase final de tramitação da LDB, a partir de duas questões: como os empresários de ensino se beneficiaram da campanha articulada pela Igreja Católica e a participação da burguesia industrial que, via CNI, apresenta o seu projeto, antecipando pontos de uma proposta que não tardaria a se apresentar.

Palavras-chave: Empresários e a Educação; Ministério da Educação e Cultura; Lei de Diretrizes e Bases.

La “LDB” DE 1961 Y LA AUTONOMIZACIÓN DEL PROYECTO EMPRESARIAL DE EDUCACIÓN

Resumen

Este trabajo compone la investigación, que viene siendo realizada en el curso de doctorado, acerca de las transformaciones vividas en el Ministerio de Educación y Cultura/MEC, cuando del golpe empresarial-militar de 1964. En busca de la génesis de ese proceso en que la educación se ve subsumida, de forma más inmediata, a los intereses del capital, aquí, traemos el período de 1948 a 1964, cuando las fracciones burguesas ligadas a la industria aún no gozaban de autonomía para la construcción y defensa de un proyecto educativo, pero empiezan a trazar las líneas de aquella que sería la propuesta para la educación del Instituto *de Pesquisas e Estudos Sociais/IPES*. En la tramitación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la *Confederação Nacional da Indústria /CNI*, presenta un proyecto en el que la palabra eficiencia es reivindicada tres veces, palabra que estaría en el núcleo no sólo de las propuestas del IPES, sino también de las políticas públicas educativas del post-64. El texto se introduce con unas breves consideraciones sobre las transformaciones por las que pasó Brasil, en los años 1950, que se dieron en el ámbito de la producción y en la complejidad de las formas de organización de las clases y sus fracciones. A

¹ Mestre e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* renataazevedort@gmail.com

continuación, traemos la actuación de la fracción de la burguesía industrial que, a partir de sus intelectuales, incidía en el interior del MEC, principalmente en la *Diretoria de Ensino Industrial/DEI*, donde programas fueron articulados, teniendo en vista la formación de la fuerza de trabajo brasileña. En el tercer momento, analizaremos la fase final de tramitación de la LDB, a partir de dos cuestiones: cómo los empresarios de enseñanza se beneficiaron de la campaña articulada por la Iglesia Católica y la participación de la burguesía industrial que, vía CNI, presenta su proyecto, anticipando puntos de una propuesta que no tardaría en presentarse.

Palabras clave: Empresarios y la Educación; MEC; Ley de Directrices y Bases.

INTRODUÇÃO

Ainda que possamos estabelecer critérios que, fundamentados na divisão social do trabalho, permitam a definição da classe para além da consciência, *i.e.*, como uma posição em relação aos meios de produção, a dimensão subjetiva é parte central de sua reprodução ou superação. Esse *fazer-se classe*, como classe consciente de si, não se dá naturalmente, como um desdobramento mecânico das relações econômicas, mas requer uma *organização*, de caráter sistemático. Essa organização se dá, na teoria gramsciana, na sociedade civil, a partir da articulação dos Aparelhos Privados de Hegemonia/APHS, onde os interesses de uma classe ou de uma fração de classe são coesionados e difundidos (GRAMSCI, 2014). A tarefa de articular interesses e difundi-los, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política, é dos intelectuais, cuja formação é uma das principais tarefas dos aparelhos de hegemonia (GRAMSCI, 1979).

As frações da burguesia brasileira contavam com alguns APHS desde finais dos anos 1920, quando a FIESP foi criada e, logo depois, a CNI, ambas com a tarefa de organizar as demandas corporativas da indústria, no Brasil (MENDONÇA, 1985). No entanto, é somente na década de 1950 que veremos emergir um tipo de articulação mais ampla, tendo em vista a dominação e direção, de longo prazo, da sociedade burguesa. De certo que, na organização dos interesses de classe, uma de frações hegemoniza o processo e, nesse contexto, o foram as frações multinacionais e associadas (DREIFUSS, 1981).

A década de 1950 foi um contexto de transformação, no desenvolvimento capitalista brasileiro, quando não somente completáramos a capacidade de produção interna nos três departamentos², como também o faríamos a partir de um arranjo específico em que o capital estrangeiro assumia papel central. Com efeito, a especificidade de nosso

² Referimo-nos, aqui, aos bens de produção, bens de consumo não duráveis e bens de consumo duráveis, cuja capacidade de produção completa o ciclo de desenvolvimento capitalista, ainda que desigual e nunca estático (MENDONÇA, 1985).

capitalismo se manifestou em todo o seu desenvolvimento, uma vez que a possibilidade de produzir bens não duráveis veio da importação de maquinaria, nos anos 1930, e a de produzir bens duráveis veio da própria entrada do capital estrangeiro, nos anos 1950. Esse processo histórico não foi linear e teve no governo JK um momento de transformação.

O modelo de desenvolvimento, implantado nos anos 30, se fundamentava em dois pilares principais, nas inversões do mercado externo cafeeiro e na participação do Estado, tanto na administração quanto na execução (DRAIBE, 1995). As contradições desse modelo, assim como os seus limites, não tardariam a dar sinais, fazendo da Terceira República um período de grande instabilidade e indefinição. O governo de Juscelino Kubistchek trouxe as mudanças que definiriam o nosso novo modelo de acumulação, fundamentado na articulação entre a grande empresa estrangeira, a empresa privada nacional e a empresa pública.

A forma subordinada como o Brasil se inseria no capitalismo monopolista atualizava nossa dependência, há tempos construída, articulando não somente o moderno e o arcaico, mas também o capital interno e o forâneo, em suas relações hierárquicas. O nacional-desenvolvimentismo foi a expressão ideológica e programática dessa nossa Revolução Passiva que, não se apoiando em um desenvolvimento de bases populares, se ancorou no imperialismo e nos benefícios privados da relação de dependência (RIBEIRO, 2012). Ainda assim, a necessidade de dar materialidade ao par “nacional” dava abertura a projetos dissonantes ao modelo de desenvolvimento, podendo ameaçá-lo. O golpe de 1964 veio dar conta dessas contradições, repetindo e reiterando a contrarrevolução preventiva como solução para os momentos de crise (LEMOS, 2011).

O governo JK foi o principal símbolo do desenvolvimentismo e uma de suas políticas centrais foi o Plano de Metas, onde a educação aparece, de forma tímida, ao lado de energia, transportes, alimentação e indústria de bases. Ao contrário do que se difunde comumente, a educação não ocupou um papel de destaque nesse plano de desenvolvimento de JK e as razões para tal fato podem ser buscadas em um depoimento de Lucas Lopes, à época, técnico responsável pela expansão energética. “É claro que tínhamos preocupação em ter uma meta de formação humana, sabíamos que a formação era necessária, muito

mais no nível técnico, de preparação de mão-de-obra, e menos no nível de pesquisadores sofisticados, de PhD” (apud GUTTSCHOW, 2011, p. 32).

A demanda pela educação emergia, mas de forma subordinada às necessidades do desenvolvimento, e não como sua mola propulsora, tal como propunham os pioneiros da educação. Mesmo após o golpe de 1964, a Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973) foi incorporada mais como um recurso ideológico do que como uma proposição prática para a educação, uma vez que ela significava a reprodução do modelo de desenvolvimento, também na via educacional, e não a sua ruptura.

Os projetos educacionais em disputa, na Terceira República, se relacionavam com as vicissitudes de nosso desenvolvimento histórico, num contexto em que uma pauta liberal, quando nacionalista, representava maior ameaça que o tradicionalismo colonial. No entanto, se isso se tornou uma realidade no início dos anos 1960, não era essa a situação ao longo dos anos 1950. É demasiado tentador buscar e traduzir tudo do passado como indícios do que veio a ser o presente, quando, no processo, os projetos de futuro ainda estavam em aberto (THOMPSON, 1981).

Essa forma de abordagem amplia a perspectiva de análise, abrindo a possibilidade do erro, da mudança de posição e da contingência na história. É com essa abertura que buscamos analisar a burguesia industrial e sua atuação na Diretoria do Ensino Industrial (DEI), entendendo que, mesmo sendo esses os sujeitos do golpe de 1964, as suas ações não estavam previamente motivadas para tal fim. Abrimos, agora, duas seções para tratar da forma como a burguesia industrial veio construindo um projeto autônomo de educação, no contexto da Terceira República, a partir de duas análises principais: a ação de seus intelectuais na Diretoria de Ensino Industrial (DEI) e a sua atuação na tramitação da LDB, quando a CNI apresenta um projeto próprio, esboçando algumas das ideias que apareceriam no imediato pós-golpe.

A BURGUESIA INDUSTRIAL E O MEC NA TERCEIRA REPÚBLICA

Os intelectuais da burguesia industrial brasileira, desde o fim do Estado Novo, se engajaram com o ensino profissionalizante, tomando-o como parte do desenvolvimento econômico, então em construção. No que se refere ao Ministério da Educação e Cultura, no intervalo de 1948 a 1964, a Diretoria de Ensino Industrial era sua principal forma de

inserção, a partir da qual diferentes modalidades de educação profissionalizante foram articuladas. Nesse sentido, cursos de aprendizagem, básicos e técnicos se integraram na formação da força de trabalho exigida pelo mercado, a partir da atuação de instituições de nível primário, de nível médio e também do SENAI. Nos debates que movimentavam a DEI, observamos que duas questões principais, articuladas entre si, atravessaram todo esse período: a integração do ensino industrial de nível médio com o secundário e o protagonismo do SENAI na formação da força de trabalho. A primeira questão era defendida pelos intelectuais de tradição escolanovista e, de certo modo, favorecia a segunda que era capitaneada pelos seus próprios agentes organizados na CNI. Em termos de políticas públicas, os debates sobre a formação da força de trabalho se materializaram em dois programas, no decorrer da Terceira República: a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), de 1946 a 1962, e o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Industrial (PIPMOI), que inicia suas atividades em 1963.

Aprovado em 1951, o Acordo Básico da CBAI fixou suas atividades principais, bem como sua organização financeira e a posição privilegiada dos interesses norte-americanos, direcionando suas atividades, ao menos a princípio, para as instituições federais e estaduais. Quanto à organização, definiu que a comissão teria uma superintendência no MEC, ocupada pelo diretor da DEI, cuja atuação seria compartilhada com o representante norte-americano (FALCÃO; CUNHA, 2009).

Tendo em vista a construção de um sistema de ensino industrial, a CBAI se dedicou a algumas iniciativas, tais como: reunião de diretores das escolas federais de ensino industrial com palestras sobre temas administrativos e pedagógicos; cursos para professores do ensino industrial e também diretores, realizados no Brasil e nos EUA³; publicações de tipos variados, como um boletim, livros e folhetos. A partir de suas publicações e atividades, podemos observar a confluência da CBAI com as defesas dos reformadores em relação à pauta da aproximação entre os ramos secundário e profissional de modo que todo o ensino médio preparasse para a vida e para o trabalho. Além disso, a ênfase na formação docente e a atenção à alfabetização também uniam a perspectiva da DEI daquela articulada no INEP, cuja direção era ocupada, primordialmente por

³ Existiram cursos de especialização, de férias, cursos itinerantes etc. Muitos foram realizados em escolas e outros dentro das próprias empresas.

reformadores. Essa aproximação pode ser exemplificada a partir da contribuição da diretoria ao Plano de Formação Complementar⁴, do INEP, e da participação de diversos reformadores nos boletins da CBAI, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, João Roberto Moreira.

O exame do material empírico disponível permite concluir que a Comissão foi um protagonista eficaz na constituição da rede federal de ensino industrial conforme os padrões educacionais escolanovistas. Ademais, foi um eficaz difusor de método de treinamento segundo os princípios do taylorismo, o TWI (FALCÃO; CUNHA, 2009, p. 150).

A ligação da DEI e da CBAI com os reformadores era uma de suas dimensões, somada à perspectiva da formação industrial defendida pela CNI através do método TWI, cuja incorporação viria se firmar em meados dos anos 1950⁵. As novas demandas de uma indústria em transformação, que se voltava para a produção de bens de consumo duráveis, impulsionaram a criação da sub-sede de São Paulo, em 1952, articulada à Secretaria do Trabalho, Indústria e Comércio. Nesse mesmo ano, um acordo foi firmado entre CBAI e SENAI implicando o governo brasileiro na instrumentalização e aprimoramento de uma de suas Escolas técnicas. Esse acordo, tendo como protagonista Joaquim Faria de Góis Filho, materializava um novo momento da comissão em que ela se afinava ainda mais com o empresariado da CNI.

Esse novo momento não significou uma ruptura com o INEP e seus intelectuais que na defesa da modernização da escola regular, a partir da aproximação entre profissional e secundário, não ameaçavam e até fortaleciam o lugar do SENAI. Não por acaso, a comissão para tratar da reforma do ensino industrial, convocada pelo ministro Cândido Motta em 1955, reunia reformadores e intelectuais orgânicos da burguesia industrial. Dentre eles estavam Anísio Teixeira e Abgar Renault, do INEP, Eldridge Plowden, da delegação norte-americana da CBAI, e Flávio Penteado, Francisco Montojos, Ítalo Bologna e Joaquim Faria Góes, que participavam tanto da DEI quanto do SENAI⁶.

⁴ O plano de educação complementar era uma proposta, de Anísio, de extensão do primário por mais dois anos, quando o estudante poderia ter acesso a uma iniciação ao trabalho a partir de alguns eixos principais.

⁵ Souza (2012) defende que houve uma divergência na direção do SENAI de São Paulo, uma vez que a defesa de Ítalo Bologna acerca do TWI ia de encontro ao projeto de Roberto Mange de formação profissional dentro das escolas.

⁶ O Correio da Manhã. Edição de 15 de fevereiro de 1955.

Essa reforma vinha dar conta da inadequação da formação industrial para as novas demandas do surto industrial; inadequação essa que se expressava na escola regular e no SENAI. Foi para contornar esse problema que, após quatro anos de debate, em 1959, o 1º ciclo do ensino industrial perdeu seu caráter profissionalizante de modo que somente o SENAI permaneceu nessa função⁷.

As iniciativas, que tinham como base a defesa da secundarização do curso industrial, permaneceram ao longo dos anos 1960 e se institucionalizaram com a formação do “ginásio industrial”, em 1961. A própria Diretoria do Ensino Secundário (DES) criou, entre 1961 e 1965, diversos projetos inspirados nas Escolas técnicas secundárias que, dirigidas por Anísio Teixeira, funcionaram no Distrito Federal entre 1932 e 1935 (CARAYON, 1987). A recuperação dessas proposições, inspiradas na tradição escolanovista, continha, além das demandas econômicas, um forte componente ideológico, ao passo que alinhavam o Brasil aos parâmetros da democracia norte-americana – do suposto oferecimento de oportunidades iguais ao desenvolvimento das diferentes potencialidades⁸. Esse alinhamento em muito contribuiu para o apoio técnico e financeiro dos EUA, que teria na USAID o seu principal agente, após o golpe de 1964.

A própria nomeação de Armando Hildebrand para a DEI, em 1961, é um indício dessa tendência, uma vez que era ele um de seus principais defensores por dentro da DES. No ano seguinte à sua nomeação, as atividades da CBAI foram encerradas com justificativa do então presidente João Goulart. Ao contrário do que pode aparentar, a finalização da CBAI não significou uma ruptura das relações com os EUA, uma vez que foram desse período os primeiros acordos com a USAID, além da manutenção do PABAE, cuja parceria com os agentes do INEP foi destacada no capítulo anterior.

A partir desses elementos, podemos destacar que a relação com os Estados Unidos não foi inaugurada pela ditadura, mas remete aos anseios e acordos feitos por reformadores e intelectuais da burguesia industrial na primeira metade dos anos 1950. Nem mesmo o governo João Goulart representou uma interrupção nesse aspecto. De mesma forma, a profissionalização obrigatória do Ensino Médio, inaugurada em 1971, encerra um debate

⁷ Ainda que essa legislação se voltasse para a rede federal, também coagia o restante quando condicionava o registro do ministério à adequação a essa nova lei.

⁸ Esse movimento, ou tendência, talvez nos ajude a entender a profissionalização obrigatória da lei 5692, de 1971.

que lhe é muito anterior, atualizando, à sua maneira, a perspectiva escolanovista de trazer para a escola regular as necessidades da vida prática.

A despeito dessas continuidades, devemos também nos atentar para uma paulatina mudança na relação dos intelectuais organizados na DEI com os reformadores, que se inicia quando do acirramento do debate educacional, em fins dos anos 1950. Ainda que tenham mantido as relações com INEP e dado continuidade à ação conjunta na reforma do ensino industrial, a DEI começa a incorporar parte do discurso religioso (FALCÃO; CUNHA, 2009). Num período de crise, mais uma vez, vemos o recuo dos grupos dominantes numa já clássica aproximação com os grupos tradicionais.

Os intelectuais que transitavam entre a DEI e a CNI mantinham, desse modo, relações com reformadores e católicos, num considerável esforço para que a adequação da educação às necessidades de desenvolvimento econômico não trouxesse junto de si a perda de algum privilégio. Era o projeto de educação da burguesia industrial que vinha ganhando contorno e se autonomizando, mas ainda sem força para se destacar dos protagonistas do debate educacional. Sua versão mais acabada viria se apresentar, após o golpe de 1964, pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES).

A análise de Rodrigues (1998) acerca do pensamento educacional dos industriais brasileiros, a partir das falas de Euvaldo Lodi, aponta para as linhas desse projeto em construção. Já nos anos 1950, a pesquisa indica para uma perspectiva de escolarização que tem nas necessidades do mercado os limites para sua expansão. A rentabilidade é o critério de um pensamento que, apesar de se mostrar contrário à ideia de vocação agrícola brasileira, preza pelo crescimento econômico a partir da importação de mão de obra e de maquinaria. Numa defesa que já se aproxima dos ideais da Teoria do Capital Humano, a educação que serve ao desenvolvimento econômico, na verdade, tem nele os seus limites⁹.

Euvaldo Lodi, presidente da CNI de 1938 a 1954, tinha suas ideias representadas na DEI e também na Diretoria do Ensino Superior (DESu), dirigida pelo seu irmão Jurandir Lodi. Em conformidade com a limitada demanda pelo ensino superior, expressa na análise de Euvaldo, a gestão do outro irmão Lodi na DESu se caracterizou pela superficialidade das ações, em sua maioria voltadas para o registro de diplomas ou reconhecimento de

⁹ Ver Frigotto (1984).

instituições de ensino superior¹⁰. Essa situação começa a se modificar em fins dos anos 1950 quando, mesmo cerceada pelas limitações de um modelo dependente de desenvolvimento capitalista, a expansão da universidade começa a sofrer maiores pressões de diversos lados.

Nesse contexto, Dumerval Trigueiro assume a direção da DESu, por indicação de Anísio Teixeira, e inicia os debates para uma reforma universitária que viria a se concretizar em 1968. Além disso, chamamos atenção para duas iniciativas que desvelam não somente o crescimento da demanda para ensino superior, mas também o tipo de demanda, voltada à tecnologia, que então se construía: a criação da COSUPI e do PROTEC (SILVEIRA, 2011). A Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) é institucionalizada em 1960, a partir do decreto nº 49.355, após um período experimental que vinha desde 1958. Inicialmente voltada para a reconstrução do currículo da engenharia, logo assume a tarefa de formulação de um programa de educação tecnológica. Era subordinada diretamente ao Ministério e a partir de sua reforma, em 1962, passa a contar com o diretor da DESu como um de seus membros. A outra iniciativa a que nos referimos é o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC) criado em 1963, pelo decreto nº 53.325, tendo em vista a formação nos diversos ramos da engenharia e tecnologia em geral. Sua administração ficava a cargo de uma superintendência vinculada à DESu.

Gozando de maior dinamização, o início dos anos 1960 trouxe novas tarefas para a DESu e, mesmo a DEI, também se viu incentivada. As demandas que pesavam sobre a Universidade, vindas das transformações na produção econômica, também pesavam sobre o ensino industrial, quando dois de seus líderes, Ítalo Bologna¹¹ e Francisco Montojos¹², reivindicam a qualificação para o trabalho, sobretudo para a indústria automobilística. Após a promulgação da LDB/61, a DEI contribuiu com a implementação dos Ginásios Industriais, bem como de sua expansão, e no Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI)¹³. A importância dessa diretoria se dava não somente pela influência de seus membros, mas também pela compatibilidade de suas sugestões com os

¹⁰ O Correio da Manhã. Edições de 1949 a 1960.

¹¹ O Correio da Manhã. Edição de 7 de maio de 1958.

¹² O Correio da Manhã. Edição de 28 de setembro de 1958.

¹³ Para os Ginásios, já se pensava na articulação com as indústrias, o que foi efetivado com o PIPMOI.

interesses do governo no que tange o desenvolvimento econômico, até na gestão de João Goulart. Quando Hildebrand assumiu a Diretoria de Ensino Industrial, em 1961, de lá tocou o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra Industrial, mesmo após o golpe de 1964.

No que se refere à educação, o golpe de 1964 representou rupturas e continuidades que pretendemos compreender. A virada da década de 1960 já trazia elementos desses conflitos que se intensificaram nos anos seguintes e tiveram na tramitação da LDB um terreno propício para seu desenvolvimento.

AS FRAÇÕES EMPRESARIAIS E A LDB/61: AUTONOMIZAÇÃO DE UM PROJETO?

As frações da burguesia brasileira não foram as protagonistas do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases que viria a ser promulgada em 1961, o que não significa uma total ausência nesse conflito que mobilizou amplas parcelas da sociedade. Podemos observar alguma incidência, mas o papel secundário ocupado se traduziu em maior dispersão na ação de seus intelectuais.

Não obstante, o substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, em 1959, representou os interesses da escola particular e tinha por trás de si um de seus intelectuais mais proeminentes: Flexa Ribeiro, proprietário do colégio Andrews. Ele, que foi secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro quando Lacerda era governador¹⁴, se uniu à católica udenista, Sandra Cavalcanti, para contribuir com a escrita do projeto de lei (MONTALVÃO, 2011). No substitutivo, aparece o título “liberdade de ensino” que se traduz como “o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e o dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino” (BARROS, 1960, p. 505)¹⁵. Assim como a democracia, a liberdade de ensino também era um conceito em disputa (BUFFA, 1979) e essa era a definição defendida pela Igreja Católica, guardiã não somente das escolas particulares, mas da cultura difundida em seu interior.

¹⁴ O Correio da Manhã. Edição de 18 de fevereiro de 1961.

¹⁵ A obra “Diretrizes e Bases da Educação”, de Maciel de Barros, traz como anexo os diversos substitutivos e projetos que compuseram a tramitação da lei. Aqui, abordaremos alguns deles.

Esse projeto, mesmo bruto e rudimentar, trazia as principais demandas da defesa privatista quando pensava a responsabilidade do Estado com relação às verbas e não ao ensino, reduzindo, ao mínimo a fiscalização estatal sobre as escolas particulares. No entanto, é importante destacar que o cerne do debate não era a questão da escola privada, mas o tipo de educação a que se teria acesso; mais do que lucro, o que estava em jogo eram diferentes concepções de mundo. O tradicionalismo dos costumes, que se materializava na aversão e na criminalização do comunismo, tinha como expressão legal o direito da família em detrimento do direito do cidadão, tal como coloca o substitutivo de Lacerda: “a educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família” e “a escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família” (BARROS, 1960, p. 505).

O direito à educação, que aparecia no anteprojeto original, como um direito de todos os cidadãos a ser assegurado pelo dever do Estado e da família é substituído pelo direito de educar, agora como direito da família. E, como garantia, o Estado deveria assegurar a “distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos” (ibid.). Desse modo, se a motivação era uma determinada concepção de mundo, o seu efeito beneficiava, igualmente, escolas privadas cujo estímulo era o lucro.

A esse respeito, duas ponderações são necessárias. Em primeiro lugar, a satisfação dos interesses católicos e das escolas privadas a partir de uma mesma proposta legal não significou ausência de conflito, uma vez que correntes da Igreja se manifestaram contra os lucros obtidos com a educação (BUFFA, 1979). E, em segundo, a finalidade do lucro não exclui, entre os donos de escolas, o compartilhamento e a defesa de uma determinada concepção de mundo. Ou seja, o conservadorismo dos empresários de ensino não era somente um conveniente disfarce para seus interesses econômicos, mas uma cultura coerente com nosso desenvolvimento histórico.

A LDB aprovada retomaria alguns pontos do anteprojeto de 1948, como o “direito à educação”, mas manteria a primazia da família e a “liberdade de ensino”, como um título a assegurar os privilégios das escolas particulares, em contraposição ao, reiteradamente atacado, “monopólio de ensino” do Estado. Apesar dos educadores organizados terem se articulado para a desconstrução desse mito, em um país cuja tradição católica tinha sido

a marca educacional, foi ele quem deu o tom da nova legislação, mesmo sem aparecer nominalmente em nenhum dos artigos. Isso pode ser observado no parágrafo único do artigo 2º, no qual se delimita que “à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”¹⁶, mesmo que, para isso, o Estado tenha que garantir os recursos necessários à escolha com liberdade.

Em meio aos projetos principais que disputavam os rumos das políticas públicas educacionais, a CNI, junto ao SESI, elaborou uma proposta de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo em vista as demandas da burguesia industrial brasileira. Mostrando os limites de uma fração de classe que também não gozava de autonomia no debate educacional, o projeto apresentado mesclou os dois lados do conflito, em geral, trazendo uma ponderação entre as propostas. Nesse sentido, expressou uma preocupação com o ensino público, ao mesmo tempo em que propunha o estímulo à iniciativa privada, como forma de garantir os direitos da família. O artigo 1º expressa essa tentativa de conciliar interesses conflitantes, ainda que priorizando os interesses particulares:

A educação é direito de todos e obrigação dos poderes públicos que a promoverão com os recursos previstos pela constituição e lei, respeitando e estimulando a iniciativa privada e sempre apoiados na colaboração da família, à qual é assegurado o direito de escolher o gênero de educação para os seus filhos, no lar e na escola (BARROS, 1960, p. 565, grifos nossos).

Em meio às manutenções e ponderações, destacamos a incorporação de um conceito que até então não havia aparecido e que daria o fundamento das políticas educacionais da ditadura: a *eficiência*. Reivindicada três vezes, ao longo do projeto da CNI/SESI, a eficiência traz junto de si os ideais de produtividade tão fundamentais para a compreensão do projeto educacional do IPES, hegemônico na ditadura empresarial-militar. Desse modo, se o empresariado brasileiro ainda não tinha construído um projeto educacional autônomo, os indícios dessa autonomização já começavam a aparecer.

A incorporação da eficiência como um critério impõe uma racionalidade econômica que, a despeito do debate sobre a escola pública ou particular, expressa outra concepção de mundo. Podendo convergir com posições mais conservadoras ou progressistas, a depender

¹⁶ BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 27/08/2018.

das trajetórias particulares e da correlação de forças, esse projeto educacional tem como eixo de sustentação a rentabilidade de uma formação coerente com as exigências econômico-sociais. O substitutivo CNI/SESI apresentou duas propostas fundamentadas nesse novo critério: a iniciação ao trabalho no curso ginásial e a exigência do estágio para o exercício de profissões liberais.

O ministro Pedro Paulo Penido¹⁷ organizou encontros, em parceria com o SENAI e o SESI, para discutir os rumos da educação nacional com ênfase para o substitutivo da CNI que havia sido apresentado pelo seu presidente, Lídio Lunardi¹⁸. Ainda que essas pautas não tenham sido incorporadas pela LDB/61, elas já anunciaram o novo contexto em que o debate educacional se daria. O projeto educacional da ditadura veio a ser hegemônico por frações da burguesia industrial que não somente se fizeram presentes na sociedade política, mas também conseguiram delimitar os termos do debate.

Ao analisar o campo científico, Bourdieu (1983) defende que “a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (p. 128). Tomando essa assertiva por referência, observamos que a *eficiência* emerge como um critério da análise educacional, expressando esse novo momento em que, sem excluir os conflitos, seus termos se vêm informados pela economia política burguesa.

Essa mudança se deveu às transformações no modelo de desenvolvimento, vivenciadas ao longo dos anos 1950, e também aos desgastes políticos decorrentes de suas novas contradições. O conflito entre as possibilidades abertas pela ideologia nacional-desenvolvimentista e os limites de uma economia dependente tensionaram a sociedade brasileira, numa instabilidade que em 1958 já começava a se expressar. A radicalização da revolução burguesa, reivindicada por grupos da esquerda nacional, esbarrava nos interesses da própria burguesia brasileira que, vinculada aos grupos agrários e às companhias multinacionais, não tinham nenhuma motivação para rupturas mais profundas (MANTEGA; MORAES, 1979). Partindo de uma cultura política que se forjava nessa

¹⁷ Nesse período, Penido era membro do Conselho Nacional do SESI, onde permaneceu de 1956 a 1961. In: CPDOC. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb> Acessado em: 03/08/2018.

¹⁸ O Correio da Manhã. Edição de 28 de setembro de 1960.

dupla dependência, interna e externa, mesmo as frações mais dinâmicas da burguesia brasileira não se mostravam dispostas a agir por mudanças que conformariam o que Florestan chamou de “revolução dentro da ordem” (CARDOSO, 2005).

Se as crises, no capitalismo, são inevitáveis não o são as suas soluções. Quando o modelo de acumulação desenvolvido no governo JK entra, precocemente, em crise e o pacto populista não se mostra capaz de resolvê-la, distintos projetos de futuro entram em conflito, numa disputa cujas alianças nem sempre se explicam por razões econômico-corporativas. Entendendo que na luta de classes interfere a forma como as suas diferentes frações se organizam e calculam seus ganhos relativos aos outros projetos concorrentes, a análise deve ter como norte a correlação de forças e não a vitória ou derrota de um grupo.

O golpe empresarial-militar de 1964 foi a solução encontrada, nessa dada correlação de forças, para a manutenção das relações construídas no governo JK que, reafirmando a tendência autocrática de nosso desenvolvimento, impunham a contenção dos movimentos populares e das reivindicações da classe trabalhadora. Os anos 1950 haviam atualizado as relações de dependência, a partir da inserção das frações mais dinâmicas da burguesia brasileira no que Dreifuss (1981) chamou de capital multinacional e associado. O golpe de 1964, que irrompeu em meio a essa conjuntura, não emergiu contra ela, mas para ela resguardar.

Não queremos dizer que a burguesia brasileira defendesse um desenvolvimento autônomo até então, mas que a relativa indisponibilidade do capital estrangeiro, para o Brasil, na década posterior ao fim da 2ª Guerra Mundial, dava ao discurso nacionalista um mínimo de materialidade que se perderia nos arredores dos anos 1960. A crise, que se consolida em 1962, torna essas contradições incontornáveis ao pacto populista e a burguesia multinacional e associada, organizada no IPES desde 1961, assume a tarefa de romper com o arranjo político para a manutenção das relações econômicas. Como bem colocou Tomasi di Lampedusa, os movimentos de ruptura nem sempre denotam transformações, mas também ações para permanência: “Algo deve mudar para que tudo fique como está”.

O ISEB foi o espaço em que os tensionamentos apareceram de forma pioneira; espaço no qual a ideologia nacional-desenvolvimentista fora forjada e onde primeiro

mostrou seus limites. As discordâncias começam a despontar em 1958, quando é publicado um livro de Helio Jaguaribe, onde o isebiano defende o recurso ao capital estrangeiro e à privatização do setor petroquímico como caminhos para o desenvolvimento econômico. Muito questionado internamente, Jaguaribe deixa o ISEB, acompanhado de outros, como Alberto Guerreiro Ramos e Roberto Campos¹⁹.

Após a ruptura, o ISEB inclina-se mais à esquerda e inicia um questionamento acerca da possibilidade de a burguesia brasileira se unificar às tendências antiimperialistas. Com efeito, a própria ruptura teve a ver com essas ponderações que geravam projetos distintos de desenvolvimento para o Brasil, distinção essa cuja principal marca era a articulação ou não com as frações burguesas locais. Nos últimos anos do ISEB, no governo João Goulart, as reformas de base eram apoiadas a partir do entendimento de que elas poderiam guiar as transformações, na direção de um capitalismo autóctone, a despeito da subserviência da burguesia local (TOLEDO, 2005).

É nesse mesmo contexto que o debate em torno da LDB ganha maior intensidade, quando o Memorial dos Bispos de 1958, em resposta à defesa da educação pública feita por Anísio Teixeira, pede a sua deposição dos cargos que ocupava junto ao MEC. Ainda que sejam dois conflitos diferentes, o recrudescimento da instabilidade social construiria alianças diversas que, tendo como unidade a criminalização ao comunismo, atacaria todas as suas supostas expressões: o monopólio do Estado em matéria de educação, o controle à entrada de capital estrangeiro, a nacionalização de empresas e a reforma agrária. Incorporando essa e outras medidas, o governo João Goulart corporificava a ameaça comunista e precisava ser combatido.

No que se refere à educação, o MEC, no governo Jango, materializou os limites e as possibilidades de uma gestão que, apenas reformista, parecia tanto ameaçar os grupos dominantes. Em primeiro lugar, nos é bastante revelador que, de todos os seus diretores, somente dois tenham se mantido após o golpe de 1964, e, exatamente, aqueles que não foram nomeados no período em que Jango esteve na presidência; Lafayette Garcia já era diretor da DEC desde a sua criação e Armando Hildebrand havia assumido a DEI ainda

¹⁹ Roberto Campos é uma figura de extrema relevância para essa pesquisa ao passo que foi um dos fundadores do IPES, de onde ajudou a formular e a difundir o projeto educacional que estaria na base de sua atuação no Ministério do Planejamento no período posterior ao golpe (CAMPOS, 2016).

com Jânio Quadros²⁰. Isso denota a necessidade de transformação desse ministério quando da derrubada do governo, mas também os traços de continuidade que limitavam seu caráter, propriamente, revolucionário.

Se nos permitimos falar em alguma radicalidade, no MEC, nesse período pré-golpe, ela se deveu, muito mais, à postura de alguns de seus ministros do que de suas diretorias. Mesmo o INEP havia perdido parte de seu dinamismo com uma direção que, encabeçada por Anísio, parecia se contentar com a execução de políticas educacionais que representavam a derrota de seu projeto no período anterior.

Nesse contexto, de emergência da Teoria do Capital Humano e de uma abordagem tecnicista de educação, foi o ministro Paulo de Tarso que questionou essas recomendações internacionais, materializadas na Aliança para o progresso, chegando a afirmar:

A Aliança para o Progresso é um instrumento para prolongar os privilégios de minorias que persistem em colocar seus próprios interesses acima dos interesses nacionais [...] Os lemas da liberdade e da democracia não podem ocultar a opressão e miséria das maiorias e o poder das minorias. O Brasil está vivendo atualmente uma revolução social que nenhuma força poderá deter²¹.

Essa fala foi feita na III Conferência Interamericana de Ministros da Educação e, ainda que possamos relativizar o caráter transformador do governo brasileiro de então, o mesmo não pode ser feito com o efeito dessas palavras. Num contexto de Guerra Fria, em que os EUA tinham na América Latina sua área de influência, esse ministro se absteve de assinar a Declaração de Bogotá – materialização das recomendações da Aliança para o Progresso – por considerar que, sem reformas estruturais, ela reforçaria as desigualdades nacionais e internacionais. Nessa mesma conferência, e pelas mesmas razões, defendeu que os convênios da Aliança deveriam, em respeito às leis nacionais, passar pelos governos federais, antes de se firmarem com os governos estaduais²².

“Quem ignora que as verbas mais vultuosas e mais facilmente distribuídas pela Aliança foram para o governador da Guanabara, que é o líder da campanha contra a reforma da constituição que permitirá a reforma agrária?” Referindo-se a Carlos Lacerda,

²⁰ Dos outros diretores, somente Anísio Teixeira foi mantido por João Goulart e destituído do cargo após o golpe de 1964.

²¹ O Correio da Manhã. Edição de 7 de agosto de 1963, p. 1.

²² O Correio da Manhã. Edição de 10 de agosto de 1963.

Tarso defende as reformas de base de Jango, a partir da denúncia à resistência autoritária do político udenista que contava com respaldo e apoio de agências supranacionais. O próprio representante da Aliança, Teodoro Moscoso, entraria nesse enredo ao afirmar que o ministro tinha uma cegueira deliberada para as necessidades de uma revolução, verdadeiramente, democrática. Em resposta, Paulo de Tarso ironizou: “o pior cego é o vesgo com desvio para a direita”²³.

Tarso era uma figura contraditória que, na fase final da tramitação da LDB, apoiou o substitutivo Lacerda²⁴ e depois veio a confrontá-lo, nessa ocasião. A sua filiação ao Partido Democrata Cristão/PDC talvez nos ajude a compreender as ambiguidades dessa trajetória que, no mesmo ano do episódio com a Aliança, participou da XIV Conferência Internacional da Família, na qual manteve um tom mais conservador. De acordo com o periódico O Correio da Manhã, o ministro disse que “comparecia acompanhado da esposa, para demonstrar apreço e o alto sentido em que nosso país coloca o tema em debate, pois a família é a célula fundamental dos núcleos humanos e a mensagem de Cristo é a mensagem da família”²⁵. A ruptura com a Aliança e com as recomendações internacionais não significava, para ele, um questionamento dos valores tradicionais defendidos pela Igreja; mais do que uma demagogia, isso parece ser a expressão da complexidade do período em questão.

O ministro seguinte, Júlio Sambaqui, não teria nenhuma postura tão polêmica, mas seria o responsável pela incorporação do método de Paulo Freire como política pública, num contexto em que os organismos supranacionais já o tinham abandonado pelo seu viés transformador. Diversos movimentos, que tomavam a alfabetização como formação de sujeitos históricos, ganharam corpo nesse início dos anos 1960 – como o Movimento de Cultura Popular/MCP, os Centros Populares de Culturas/CPCs da UNE e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” são exemplos disso. O Programa Nacional de Alfabetização, construído pelo MEC, foi o coroamento desse processo.

Chamamos a atenção para esses dois casos tendo em vista a compreensão de que foi, nesse contexto, que as frações da burguesia, sobretudo aquelas ligadas à indústria,

²³ O Correio da Manhã. Edição de 14 de agosto de 1963, p. 3.

²⁴ CPDOC. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb> Acessado em: 23/07/2018.

²⁵ O Correio da Manhã. Edição de 7 de julho de 1963, p. 6.

construíram o seu projeto de educação. Se esse processo de autonomização se relaciona com as transformações econômicas e com o cenário internacional, também não devemos desconsiderar a forma como as tensões internas o impulsionaram. Os projetos não emergem, imediatamente, da estrutura econômica, mas devem ao conflito a sua elaboração.

A proposta educacional da burguesia multinacional e associada, protagonista velada do golpe empresarial-militar, já se apresentaria em 1964 e ganharia ainda mais força nos anos seguintes. A partir do IPES, essa fração de classe organizou seus interesses para a educação e os apresentou, à sociedade, como sendo a necessidade do próprio desenvolvimento; um conceito descrito como neutro e, inerentemente, positivo. Isso não significa que todos os elementos reivindicados fossem novos, mas que já tinham passado pela lapidação necessária para o afastamento de possíveis inconvenientes, tanto de ideias quanto de sujeitos. O lema reformador da “educação para o desenvolvimento”, por exemplo, se mantém; mas, no lugar do investimento em educação pública, a *eficiência* se eleva como o critério de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1960.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: Ortiz, Renato (Org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CAMPOS, Renata A. *O IPES E OS CONEPEs: Conflitos e Consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- CARAYON, Elza Marie Petruceli. *A educação para o trabalho no ensino de 1º grau - em busca da sua gênese. Dissertação (Mestrado em Educação)*, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1987.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Eduff/Autores Associados, 2005.
- CONGRESSO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 8., 1964, Salvador. Anais... Salvador, 1964.
- CPDOC. *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb> Acessado em: 23/07/2018.

- DRAIBE, Sônia. *Rumos e Metamorfoses: Estado e Industrialização no Brasil, 1930/1960*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação Política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia, Política e Educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 7, 2009, pp. 149-176.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *Cadernos do Cárcere, v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- GUTTSCHOW, Gisele Gutstein. *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo: implementação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville (1958-1963)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- LEMONS, Renato Regime político no Brasil pós-64 - uma proposta de periodização In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH*, São Paulo: ANPUH, 2011.
- MANTEGA, Guido; MORAES, Maria. *Acumulação Monopolista e Crises no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MENDONÇA, Sônia. *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- MONTALVÃO, Sérgio de Souza. *Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961)*. Tese (Doutorado em História Comparada). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.
- O CORREIO DA MANHÃ. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/uf.aspx>. Acessado em: 21/08/2018.
- RIBEIRO, Thiago Reis M. *Das Missões à Comissão: ideologia e projeto desenvolvimentista nos trabalhos da “Missão Abbink” (1948); e da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1951-1953)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- RODRIGUES, José. *O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SILVEIRA, Zuleide S. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- TOLEDO, Caio Navarro (Org.). *Intelectuais e política no Brasil: a experiência do ISEB*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

A PROFISSÃO DOCENTE NO GINÁSIO MUNICIPAL EXPEDICIONÁRIO AQUINO DE ARAÚJO (1956-1983)

Vinicius Kapicius Plessim¹

Resumo

O trabalho tem como objetivo investigar a profissão docente no Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição esta que foi responsável por ser a primeira a ofertar subsidiada pela prefeitura local o ensino ginásial em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Neste sentido, pretendemos compreender o papel do professor no processo de consolidação da instituição de ensino, assim como o seu papel e importância na formação discente. Como fontes utilizadas, analisamos o relato autobiográfico e memorialista da docente e diretora Josette de Campos Soares que nos permite elencar as diferentes práticas desempenhadas pelos professores na escola e na sociedade. Além desta fonte, estudamos as atas dos exames finais e admissionais realizados no colégio, as cadernetas escolares dos discentes e os boletins de frequência e aproveitamento. Como recorte temporal adotado no estudo, estabelecemos como marco inicial da reflexão o ano de 1956, sendo este o marco inaugural do ensino ginásial, e findamos nossa análise em 1983, período este que de término de atuação da professora e diretora pedagógica Josette de Campos Soares, que esteve a frente da instituição no último cargo por 12 anos (1971-1983). Como referencial teórico e metodológico, adotamos o conceito de região e regional inferido por Luciano Mendes Faria Filho (20092), enquanto posição de análise e sentido epistemológico. A história local através de Marlúcia Santos Souza, Tânia Amaro e Antonio Augusto, nos permite entender as confluências envolvendo o território e a escola ao longo de seu percurso de institucionalização do ensino. A profissão docente enquanto parâmetro de estudo por meio de Libânia Nacif Xavier (2014) e Antonio Nóvoa (1991), nos permite entender a construção social e histórica da categoria profissional.

Palavras-Chave: Ensino Ginásial, Profissão docente e Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo.

Resumo

O trabalho tem como objetivo investigar a profissão docente no Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição esta que foi responsável por ser a primeira a ofertar subsidiada pela prefeitura local o ensino ginásial em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Neste sentido, pretendemos compreender o papel do professor no processo de consolidação da instituição de ensino, assim como o seu papel e importância na formação discente. Como fontes utilizadas, analisamos o relato autobiográfico e memorialista da docente e diretora Josette de Campos Soares que nos permite elencar as diferentes práticas desempenhadas pelos professores na escola e na sociedade. Além desta fonte, estudamos as atas dos exames finais e admissionais realizados no colégio, as cadernetas escolares dos discentes e os boletins de frequência e aproveitamento. Como recorte temporal adotado no estudo, estabelecemos como marco inicial da reflexão o ano de 1956, sendo este o marco inaugural do ensino ginásial, e findamos nossa análise em 1983, período este que de término de atuação da professora e diretora pedagógica Josette de Campos Soares, que esteve a frente da instituição no último cargo por 12 anos (1971-1983). Como referencial teórico e metodológico, adotamos o conceito de região e regional inferido por Luciano Mendes Faria Filho (20092), enquanto posição de análise e sentido epistemológico. A história local através de Marlúcia Santos Souza, Tânia Amaro e Antonio Augusto, nos permite entender as confluências envolvendo o território e a escola ao longo de seu percurso de institucionalização do ensino. A profissão docente enquanto parâmetro de estudo por meio de Libânia Nacif Xavier (2014) e Antonio Nóvoa (1991), nos permite entender a construção social e histórica da categoria profissional.

Palavras-Chave: Ensino Ginásial, Profissão docente e Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo.

INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo analisar a profissão docente no Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição esta localizada no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Neste sentido, pretendemos identificar e mapear os professores que exerceram docência na escola, buscando compreender o seu papel e importância na formação discente e na sociedade local.

Como recorte temporal de análise, adotamos o marco inaugural da escola em 1956, como ponto inicial de nossa reflexão e findamos o estudo, no ano de 1983, momento este de encerramento das atividades sociopedagógicas desempenhadas pela professora e diretora Josette de Campos Soares que esteve a frente da instituição por 12 anos (1971-1983). Adotamos como fonte principal de investigação, os relatos memorialistas e autobiográficas da docente Josette de Campos Soares (2008), que nos permite entender a prática e a cultura escolar desenvolvida pelos professores. Através das cadernetas escolares, dos Boletins de Frequência e Aproveitamento, da Ata dos Exames Finais e admissionais, tornou-se possível o mapeamento dos professores, a compreensão do currículo e das formas de avaliação da escola, além das atividades extraclasse empreendidas pelos professores sobre a sociedade.

A pesquisa se justifica tendo em vista a intenção de contribuir para novos estudos sobre a profissão docente na Baixada Fluminense, área ainda esta pouco explorada sobre os trabalhos acadêmicos. A busca por equacionar lacunas existentes nas fontes, é um fator de destaque, uma vez que, o Ginásio Municipal ainda não foi contemplado por estudos advindos da academia, mesmo diante da sua importância para a sociedade caxiense, por ter sido o primeiro colégio a ofertar o ensino ginásial subsidiado pela prefeitura de Duque de Caxias.

A complexidade do tema envolvendo a profissão docente e seu ofício tem corroborado para real interesse da comunidade acadêmica na produção de estudos, seminários e congressos sobre a referida temática em questão. Além deste fato, se percebe a presença da insistência do governo e de suas autoridades política em interferir na prática e no trabalho docente, o que acarreta numa moldagem envolvendo o professor e os interesses das autoridades públicas de acordo com o seu projeto de sociedade (XAVIER, 2014, p. 829).

Em tempos de crise, cuja profissão do educador vem sofrendo perseguições e cada mais vez sendo silenciados pelo aparelho estatal e a maquinaria burocrática pública, a

compreensão e o reforço da importância do magistério, instiga dar voz a estes sujeitos sociais, o que leva a uma complexidade envolvendo a temática abordada (XAVIER, 2014, p. 829).

Na primeira seção da pesquisa, denominada: *A construção social e pedagógica do ginásio escolar pretende-se* de forma breve e contextual apresentar o processo de consolidação da escola, que acontece de forma paulatina, a partir da interação de diferentes agentes e agências advindas da sociedade civil e política local e nacional. Na segunda seção intitulada: *O magistério da escola*, pretendemos destacar e mapear os principais professores que exerceram docência na instituição de ensino, assim como as dificuldades enfrentadas pela categoria profissional. Na última seção de análise: *Um professorado para a escola e para a sociedade* procura-se investigar a prática docente e os mecanismos sociopedagógicos desenvolvidos no espaço da escola e na sociedade.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA DO GINÁSIO ESCOLAR

A seção tem como objetivo analisar os primeiros anos de percurso institucional do Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, procurando identificar os principais agentes e agências da sociedade civil e política que corroboraram neste processo.

A compreensão da região e regional como análise e sentido epistemológico em FARIA FILHO (2009, p. 63), nos possibilita compreender a escola por meio do seu território a qual está inserida, buscando as correlações de força e poder no âmago das interações sociais constitutivas que formam o cotidiano escolar. A região vincula-se como elemento promotor de uma identidade e como território da ação política de grupos heterogêneos. Desta forma, não adianta compreender os inúmeros projetos políticos, sociais e culturais para o Brasil, sem compreender a dimensão da região e sua importância na esfera local:

A ideia de região é sempre e sempre mobilizada como elemento produtor de identidade e, dessa forma, como componente de uma plataforma política que continuamente produz as ‘outras regiões’ como inimigos a serem combatidos ou cooptados. De toda forma, o que estou querendo salientar é que não é possível entender os projetos de Brasil sem que entendamos o lugar ocupado pela ‘região’, dentro desses mesmos projetos (FARIA FILHO, 2009, p. 60).

A região enquanto uma invenção conforme defendeu FARIA FILHO (2009) constitui-se num campo de análise para a história da educação. A utilização da história

regional no campo de pesquisa volta-se para a necessidade do pesquisador em responder suas elucidações acerca do objeto em estudo, logo, o regional torna-se o resultado das operações realizadas e sua pertinência quanto a natureza demonstrada (FARIA FILHO, 2009, p. 64).

A iniciativa inicial de fundação do Colégio Aquino de Araújo, esteve vinculada a um grupo de moradores do bairro de Engenho do Porto, localizado em Duque de Caxias. Este grupo, amparados pela figura do Sr. Antonio Corrêa Lima, que organizou uma associação denominada de Centro Pró-Melhoramentos, cuja rede de interações e amizades relacionais para angariar fundos para a criação da instituição educativa esteve vinculada ao financiamento por parte da Legião Brasileira de Assistência que doou dinheiro e bens materiais para a infraestrutura inicial da escola (SOARES, 2008, p. 15). A ideia do grupo de moradores de forma conjunta com o Sr. Antonio Corrêa Lima, seria construir uma escola que pudesse despertar nos alunos a cultura cívica, por meio do amor à pátria, cultuando os heróis nacionais e formar uma instituição de ensino que equacionasse os problemas do território Caxiense conforme defendeu Josette de Campos Soares:

Sentindo a necessidade de despertar nas crianças da comunidade o amor à pátria, seus heróis e sua história, além de cultivar pendores artísticos e orientar vocações, esse grupo, liderado pelo Sr. Antonio Corrêa Lima, organizou uma associação, que recebeu o nome de ‘Centro Pró-Melhoramentos’, onde surgiu o ‘embrião de nossa escola’ (SOARES, 2008, p. 15).

O Colégio Expedicionário Aquino de Araújo, foi criado em 1945, na Baixada Fluminense, cuja primeira diretora consistiu na professora Josefina Tosta Barbosa. O nome da instituição está voltado a homenagear um soldado que morreu durante a segunda guerra mundial, lutando ao lado da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Itália (SOARES, 2008, p. 15). A ausência de um ensino secundário no município de Duque de Caxias levou ao prefeito Francisco Corrêa em 1956, a convocar o Sr. Antonio Corrêa Lima, a organizar a proposta educativa de transformação da escola primário Expedicionário Aquino de Araújo em ginásio local, com o intuito de atender a comunidade:

Transcorria o ano de 1956 quando o prefeito Francisco Corrêa, equilibrado, e imbuído de espírito público, sensibilizou-se com a ausência de um ensino secundário na cidade que administrava, pois a escola pública era a única capaz de responder à ampla necessidade social de forma mais democrática possível (SOARES, 2008, p. 18).

A instituição, que é criada pelo homem, apresenta uma estrutura e uma hierarquização material na ideia de atender a demanda e a necessidade humana, apresentando um caráter permanente (SAVIANI, 2005, p. 28). De forma oposta nem toda necessidade humana demanda a existência de uma instituição. As instituições são criadas não para possuírem um tom transitório, mas estão na sociedade para permanecerem e exercerem influência no homem e em suas ações.

A ideia de que as instituições são criadas para atender a uma necessidade humana, elenca a noção de que a mesma não se encontra em um estado acaba, mas deriva de todo um processo de constituição e formação, haja vista, que as mesmas são criadas pelo homem enquanto unidades de ação. Neste sentido, torna-se fecunda inferir que as instituições não se encontram a margem da sociedade, mas se apresentam enquanto expressão desta, uma vez que, a mesma representa um conjunto de práticas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos constitutivos da mesma que desempenham uma série de mecanismos agrupados por interesses e funções diversas (SAVIANI, 2005, p. 28).

Conforme defendeu Saviani (2005), os processos de formação das instituições são marcados pela institucionalização de atividades desenvolvidas pelo homem que antes eram organizadas e desenvolvidas sem ter um caráter institucional, logo, tornava-se uma atividade secundária:

Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada de atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional (SAVIANI, 2005, p. 29).

O nome da escola demarca a sua identidade e sua “bandeira” de defesa de um ensino voltado à formação de uma cultura cívica e patriótica ao alunado, além de corroborar com sua formação tendo em vista a inserção do discente ao trabalho posterior a sua saída do ginásio escolar. Aquino de Araújo nasceu em 1922, na cidade de Vila Velha, onde aos 9 anos, foi escoteiro e estudava no Grupo Escolar Vaz Coutinho. Quando completou 15 anos, o mesmo passou a condição de “escoteiro do mar” por meio do Clube Regatas Saldanha Gama permanecendo até completar dezoito anos (SOARES, 2008, p.27).

A configuração da escola enquanto lugar de memória (NORA, 1993) em seu espaço de atuação, nos convida a perceber que a profissão docente através de seu ofício constitui a

formação de uma memória tanto individual como coletiva por meio dos mecanismos sociopedagógicos desenvolvidos ao longo do tempo. O nome da escola mantido desde o ano da fundação do ensino ginásial remete a memória do combatente atrelada a cultura cívica desenvolvida pela prática docente na escola.

A constituição da memória é formada primeiramente pelos fatos e acontecimentos vividos pela pessoa, onde posteriormente, os acontecimentos vividos coletivamente instigam o imaginário da pessoa, tendo em vista o grupo a qual a mesma apresenta laços de pertencimento, reforçando assim, o caráter subjetivo da memória:

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou grupo (POLLAK, 1992, p. 201).

O processo de socialização histórico acarreta na formação de uma memória herdada, tendo em vista que existe uma projeção de identificação com determinado passado. A memória formada por pessoas ou personagens que são encontrados no transcurso da vida, que de forma indireta transformou-se quase que pessoas conhecidas, em muitas das vezes estes personagens não pertencem ao mesmo espaço temporal da pessoa (POLLAK, 1992, p. 202).

A conclusão dos estudos levou Aquino de Araújo, a residir em Duque de Caxias, no bairro de Itatiaia. Entre 17 e 18 anos, “sentou praça” no quartel general da recém-inaugurada Companhia de Guardas, fazendo o curso para Sargento de Infantaria, no batalhão Santa Cruz, no Rio de Janeiro (SOARES, 2008, p. 27).

No dia 20 de novembro de 1944, tendo sido incorporada a Força Expedicionária Brasileira, Aquino de Araújo, pertencendo ao segundo escalão, foi designado para lutar ao lado do Brasil contra a Itália durante a segunda guerra mundial. A invasão da cidade italiana, especificamente as cidadelas de Massa Rossa, Camaiore e Monte Prano. Durante o combate, o soldado Aquino de Araújo, acabou sendo morto. Os restos mortais do combatente encontram-se localizados no Monumento aos Mortos da Segunda Guerra Mundial, localizado no Rio de Janeiro (SOARES, 2008, p. 28).

A partir da indicação do Sr. Décio Viana, o Sr. Antonio Corrêa Lima, buscou no magistério público, o docente Álvaro Lopes, devido o seu reconhecimento e capacidade

administrativa na Secretaria de Educação. O professor Álvaro Lopes, classificado atualmente, enquanto emérito na instituição de ensino, instalou o curso Ginásial no município e também foi o primeiro diretor pedagógico do estabelecimento educacional (SOARES, 2008, p. 19). Por meio da Portaria nº 961, do ano de 1956, o Diretor do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura, através do artigo 128, da portaria ministerial 501 (do ano de 1952), ofertou ao Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, licença para funcionar.

O imóvel inicial do ginásio era formado por três salas de aula mais uma sala pequena que funcionava a Secretaria e a direção, inexistindo na década de 1950, sala dos professores. Havia ainda, dois banheiros que estavam localizados ao lado do pátio da escola que era usado para recreação e as atividades de educação física. No fundo da instituição, existia a casa da zeladora D. Argentina. A escola estava localizada no bairro da Vila São Luís, tendo ao fundo a Igreja Imaculada Conceição que também surgiu no mesmo ano inaugural do colégio. A descrição do território, bem como as condições do mesmo é apresentada pela professora Josette de Campos Soares:

Esta escola ficava situada numa ruazinha humilde, de ar provinciano, ao lado de uma praça, ambas de chão de terra, tendo, ao fundo, a Igreja Imaculada Conceição (inaugurada no mesmo ano do Ginásio), no bairro Vila São Luís, distante alguns quilômetros do centro da cidade, cujo percurso fazíamos em caminhonetes, engolindo poeira quando fazia sol, ou patinando na lama quando chovia (SOARES, 2008, p. 21).

No dia 25 de março de 1968, através do Secretário de Educação e Cultura, ocorre o reconhecimento em caráter definitivo do funcionamento do ginásio escolar, por meio do artigo 9, da lei nº 5044 de 7 de março de 1962 (SOARES, 2008, p. 21).

O MAGISTÉRIO DA ESCOLA

A seção tem por objetivo identificar e mapear os principais professores que exerceram docência no ginásio municipal, procurando compreender as dificuldades e os diferentes perfis profissionais do magistério da escola.

A escola, enquanto instituição de ensino sofre críticas atreladas a uma redução da própria instituição em si do trabalho escolar a uma tensão relacional no campo da vontade de poder e do processo de dominação. Um segundo ponto que a escola vem sofrendo enquanto questionamento é premissa de colocar as instituições como fechadas ao que tange

a diversidade em função da constância de democracias sociais: “Como observou o autor, a consciência de viver em um mundo aberto, pluralista e desagregado provém de que a maior parte das instituições escolares perdeu seu monopólio sobre a difusão de conhecimento socialmente relevantes” (XAVIER, 2014, p. 834).

A indisciplina envolve a prática e a profissão docente, tendo em vista que os profissionais da educação conseguiram apresentar uma dificuldade em lidar com a mesma tanto em sala como além dos muros da instituição de ensino. Os professores que eram responsáveis pelo seu ócio em promover a indisciplina, se encontram num patamar de manifestação justa, ou seja, acabam sofrendo uma perda enquanto sua legitimidade no que confere a autoridade, o que acarreta ao docente em saber lidar com a resistência dos educandos na submissão das normas disciplinares escolares (XAVIER, 2014, p. 834).

O caráter subjetivo da profissão docente é defendido por Libânia Xavier (2014), que salienta a necessidade de se estimular as histórias de vida para a promoção de um pensamento propriamente pedagógico quanto as práticas docentes, indo além das questões históricas (XAVIER, 2014, p. 832).

A crise das instituições escolares permeia uma compreensão das repercussões destas no que concerne ao trabalho docente. Existe nestas premissas, a construção tanto individual como coletiva de identidades dos docentes, o que leva pesquisadores a buscarem estudos em relação aos constrangimentos políticos e as interações e relações sociais no campo simbólico e representativo que envolve as dinâmicas identitárias da categoria profissional (XAVIER, 2014, p. 832). O professor, enquanto ator e sujeito social de um sistema determinado torna-se um produto de uma determinada trajetória específica.

No tocante a compreensão das formas identitárias das categorias profissionais é pertinente ressaltar que a mesma ocorre a partir da socialização das relações envolvendo os sujeitos a um contexto próprio de ação, e ainda a socialização biográfica que emana do engajamento da trajetória social do indivíduo logo, o ator se defini pela sua história de formação associada a estrutura elementar da ação desenvolvida:

A construção das identidades se faz, portanto, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias de vida pelos sujeitos, por meio e no seio das quais se formam as identidades reais, em um processo constante de negociação, que se realiza dentro de uma determinada campo de possibilidades. Para esse autor, tanto as esferas do trabalho e do emprego quanto as da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos indivíduos, sempre pensadas

como configurações relativamente estáveis, mas igualmente evolutivas (XAVIER, 2014, p. 833).

As identidades se apresentam como construções sociais e históricas do homem no seu tempo de atuação, onde as instituições desenvolvem estratégias identitárias e os indivíduos que a circundam passam e contribuem de maneira direta para transformá-la (XAVIER, 2014, p. 833). A profissão docente é, portanto, um trabalho sobre o outro, enquanto programa institucional.

O Estado é capaz de moldar e produzir identidades docentes através das normas, leis e regulamentos, assim como discursos e intervenções nos programas de formação e qualificação de professores (XAVIER, 2014, p. 835). A instituição estatal, desenvolve práticas e mecanismos reguladores, assim como coercitivos no que tange a profissão docente, engendrando comportamento e ações moldados em face de seus interesses pessoais:

Por meio deste tipo de abordagem, torna-se possível desenvolver estudos que objetivem explicitar os imperativos práticos e ideológicos da gestão do Estado sobre a identidade dos professores, identificados por meio da observação de determinadas regras de conduta profissional, das condições de ingresso, desempenho e valorização da carreira, bem como pela atribuição de certas qualidades, funções e papéis sociais que os documentos governamentais, tais como os materiais de orientação curricular e as propostas pedagógicas oficiais declaram esperar esses profissionais (XAVIER, 2014, p. 835).

O primeiro corpo docente do Ginásio escolar e suas respectivas matérias foram: o Diretor Pedagógico Álvaro Lopes; Arthur Moacyr Garcia de Oliva que ministrava a matéria de inglês, Elza dos Santos Reis (Ciências), Fernando Batista Gonçalves (Latim), Hermínia Ribeiro Beraldi (Economia Doméstica); Jefferson Seraphim (Desenho); José Cozzolino (Matemática); Josette de Campos Soares (Geografia), Marina Lessa Fontes (Canto Orfeônico); Olga Teixeira de Oliveira (Português); Odila Navarro de Vasconcelos (Francês); Waldete Mendonça dos Santos (Educação Física) e White Abrahão (História). As primeiras disciplinas lecionadas consistiram: Inglês, Ciências, Latim, Economia Doméstica, Desenho, Matemática, Geografia, Canto Orfeônico, Português, Francês, Educação Física e História (SOARES, 2008, p. 20).

O Sr. Antonio Corrêa Lima exerceu o cargo de Diretor Administrativo, enquanto a docente Regina Tescaro Sampaio assumiu o Curso de Admissão ao Ginásio, compondo a

banca de organização responsável pela condução da aplicação dos exames de seleção para a instituição escolar (SOARES, 2008, p. 20).

Os primeiros professores foram contratados pela prefeitura de Duque de Caxias, que era responsável pelo pagamento de seu salário. A falta de condições iniciais de construir um prédio para desenvolver as práticas pedagógicas e formativas no ginásio levou aos docentes a atuarem, segundo a sugestão do prefeito, durante o período da tarde as instalações do Grupo Escolar Alberto Torres (SOARES, 2008, p. 21).

Na escola, percebemos a cobrança em relação ao trabalho docente por parte dos diretores pedagógicos, que defendiam que os mesmos chegassem no horário. Caso um professor atrasasse o mesmo ficava impedido de entrar em sala de aula, caso chegasse neste intervalo de tempo, atrasado (SOARES, 2008, p. 40).

A década de 1960, foi marcada por intensas dificuldades em relação a educação do município de Duque de Caxias, coma presença de baixos investimentos públicos na área, bem como o constante atraso em relação aos salários dos professores, ocasionando na saída dos professores das escolas que lecionaram, impactando nesta rotatividade do quando docente na formação do aluno e na ausência de matérias que compunham o currículo das escolas (SOARES, 2008, p. 41).

O Ginásio municipal da cidade sofreu influência direta da crise financeira pela qual o município passava, ficando dos fundadores do colégio, apenas a professora Josette de Campos Soares, que teve a função de orientar um grupo de universitários que ficaram encarregados das tarefas e atividades exercidas dos professores que se desligaram, sendo selecionadas sem uma seleção específica para cobrir as aulas. A escola devido a falta de investimento público e professores para poder dar continuidade as atividades, acabou vendo-se ameaçada de “fechar suas portas” em face aos interesses de autoridades públicas que estavam preocupadas em injetar capital em outras ações ao invés do campo educativo conforme defendeu a diretora Josette de Campos Soares:

Certa ocasião, há muito tempo, o então prefeito, que declino de citar o seu nome em respeito à sua memória, decidiu que ‘fecharia o Ginásio porque orneava a folha de pagamentos dos funcionários’ e ele ‘precisava de dinheiro para outras prioridades (?). Solicitamos audiência e fomos ao gabinete com um grupo de colegas e alunos. Pedimos que não tornasse realidade o que pretendia, pois o ginásio, sim, era prioridade (SOARES, 2008, p. 41-42).

A condição docente nos leva a uma reflexão sobre os processos de expansão das oportunidades a categoria, o que acarreta num aumento das responsabilidades proferidas ao ofício do magistério, o que leva a uma eventual sobrecarga de funções desempenhada pelo educador, cujas exigências em torno dos resultados sobre o trabalho educador, acaba alterando os modos de vida deste e sua identidade profissional (XAVIER, 2014, p. 836). Um dos efeitos em relação ao trabalho docente e ao mal estar proferido a categoria em suas funções quanto as exigências e constrangimentos passados consistiu num aumento numero de licenças conforme defendeu Libânia Xavier:

Os reflexos mais visíveis do mal-estar que atinge os professores podem ser observados na grande incidência de pedidos de licença para tratamento de saúde, em particular aquelas atribuídas a transtornos psíquicos que estão sendo tratados como síndrome do esgotamento profissional, também conhecida como síndrome de burnout (XAVIER, 2014, p. 837).

A universalização do ensino associada s avaliações dos resultados dos professores, permeia um aumento da competição e das individualidades concernente a categoria profissional, o que acarreta numa mudança de vida brusca por parte do docente que necessita atender as exigências das políticas públicas em prol da regulação do ensino.

A desqualificação profissional do professor em muitos momentos está associada a perda do controle destes no que confere a seleção, a organização e ainda a produção de saberes e ofícios ensinados no espaço escolar. O processo de proletarização da categoria docente está intimamente ligada a racionalização do capital que estabelece uma rotina de trabalho em determinados momentos desgastante física e psicologicamente, além do excesso da hierarquização e da especialização da categoria o que leva a uma desqualificação por parte dos educadores (XAVIER, 2014, p. 838).

Os professores vivem sob a face de uma relação dual conflitante, tendo em vista que ao mesmo tempo conseguem obter uma estabilidade e regularidade frente a seu trabalho, os mesmos encontram-se sob o controle e a coerção do Estado:

Essa ambivalência que caracteriza a profissão docente – metade intelectuais (livre- pensadores) e metade representantes do Estado (burocratas) – representa, de certa forma, um dilema na definição da identidade profissional desse grupo. Nesse aspecto, a construção de uma abordagem sócio-histórica da temática em questão representa um avanço para a compreensão das particularidades que constituem o processo de profissionalização da categoria docente (XAVIER, 2014, p. 839).

Por meio do relato memorialista da diretora Josette de Campos Soares, constatamos que os professores da rede municipal de Duque de Caxias tiveram seus vencimentos colocados em dia em 1967, quando o médico Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo assumiu a prefeitura. Neste sentido, fundadores do ginásio que haviam se desligado de suas atividades, voltaram a instituição para poder lecionar, podendo citar: os professores José Cozzolino, Olga Teixeira de Oliveira e Nayde Rodrigues do Carmo sendo estes integrados a novos contratos (SOARES, 2008, p. 44).

O período da ditadura militar marcou profundas influências no Ginásio Aquino de Araújo. Os professores que representavam um magistério unido em relação a suas práticas e atividades exercidas foram fragmentados e separados em grupos isolados através da nova diretora pedagógica. Constatamos uma intensa disciplinarização do corpo no espaço e no tempo escolar por meio dos mecanismos sociopedagógicos empregados na instituição, que visava o controle tanto dos alunos como do corpo docente.

Os professores da instituição nas salas de aulas eram observados pela diretora em relação a sua prática de ensino, na intenção de perceber a sua conduta diante dos alunos e se faziam algum “ato político” contra o governo militar. Além do constrangimento e da humilhação diante dos alunos, a equipe pedagógica conjuntamente com secretários, inspetores e serventes foram exercer sua resistência e indignação na Secretaria de Educação do município pedindo o afastamento da diretora (SOARES, 2008, p. 48). Os docentes foram ouvidos, pela professora Hilda do Carmo (que era irmã do ex-prefeito de Duque de Caxias: Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo), exercia o cargo máximo da Secretaria de Educação do município, foi ex diretora do Grupo Escolar Duque de Caxias e fundadora do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira.

Na escuta da luta e resistência dos professores do Ginásio escolar, a professora Hilda do Carmo, convocou a docente Josette de Campos Soares a Secretaria de Educação do município delegando a mesma a assumir o cargo de diretor da instituição ginásial em 1971 (SOARES, 2008, p. 49).

Como primeira medida adotada pela diretora Josette, a mesma convocou professores especialistas e conceituados a assumir o cargo na instituição. No mapeamento dos docentes identificamos: a professora Leda Azevedo de Carvalho (Vice-diretora, com pós-graduação em educação na Inglaterra e docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Paulo

Dantas, Edna da Silva, Nidia da Silva Kraft que eram coordenadores de turno, Antônio Carlos Alves, Krilof Ivam de Souza, Angela Guerra Cruz que se dedicavam ao Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), Thereza e Leolita Mori que exerciam funções no Serviço de Orientação Educacional (SOE) (SOARES, 2008, p. 49).

Em atendimento as exigências vinculadas a reforma de ensino, a instituição ginásial teve sua sede ampliada no número de quatro salas de aula, formando um ‘escritório modelo, uma biblioteca que deveria atender ao corpo docente e aos alunos do colégio e uma área de recreação. No ano de 1972, por meio dos recursos advindos da Caixa Escolar foi construída a sala de Ciências Naturais, comportando um pequeno laboratório, ocorreu à ampliação das Oficinas de Artes Industriais que eram voltadas para os trabalhos artesanais e industriais. Ocorreu a inauguração da sala do professor, onde se discutiam os currículos pedagógicos, os planos de aula e os aproveitamentos dos alunos nas matérias lecionadas. Houve a formação de uma sala de Orientação Educacional (SOE) e outra para a Orientação Pedagógica (SOP) e audio-visual (SOARES, 2008, p.50).

Os professores da escola eram contratados pela prefeitura de Duque de Caxias, em contrapartida, a caixa escolar também era utilizada para a aquisição de docentes para lecionar na instituição. Os alunos que detinham melhores condições financeiras contribuíram uma quantia irrisória, cuja maioria tinha a isenção de contribuição, tendo em vista, que não era obrigatória, mas sim facultativa (SOARES, 2008, p. 58).

Através da Portaria 4/72 do dia 10 de abril de 1972, ocorreu à criação do livro: “Sigla do Mérito” da Ordem Educacional, como forma de incentivar o trabalho docente na escola, enaltecendo os professores que cumprissem com dedicação suas funções sociopedagógicas o estabelecimento educacional, contribuindo de forma direta na formação do aluno. Eram confeccionados certificados aos professores que mais se dedicassem a proposta pedagógica da escola que eram assinados pelo Secretário de Educação e pela direção da instituição. O certificado conferia ao professor 20 pontos para o concurso de títulos prestado (SOARES, 2008, p. 60).

UM PROFESSORADO PARA A ESCOLA E PARA A SOCIEDADE LOCAL

A última seção deste ensaio prioriza compreender as práticas desenvolvidas pelos professores na escola e na sociedade local, como forma de perpetuação da cultura escolar sobre os sujeitos sociais.

A compreensão da cultura escolar exige um estudo aprofundado das relações conflituosas ou ainda pacíficas, que a mesma mantém dentre os diferentes períodos e suas inter-relações com um corpo de culturas que lhe acabam sendo contemporâneas. A cultura escolar define-se como um conjunto de normas e práticas atribuídas a escola e seus sujeitos sociais constituintes, definindo saberes e ofícios a serem transmitidos e ensinados, assim como um conjunto de práticas e representações que permitem a transmissão dos conhecimentos e como estes acabam sendo incorporados no interior e exterior da escola (JULIA, 2001, p.9).

Neste campo, trazer a cultura escolar como posição de análise, está relacionada diretamente a profissão docente e sua atuação ao longo da formação do aluno. A escola dona de uma cultura própria, tendo em vista que, a mesma produz e enraíza suas identidades no seu local de atuação, perpassa sua dimensão cultural e social para toda a comunidade em âmbito local ou nacional direta ou indiretamente.

A instituição escolar, enquanto grupo social é demarcado por práticas e ações desenvolvidas por um grupo de professores num preâmbulo formativo, cujo conhecimento adquirido/assimilado é transmitido a sociedade. A cultura escolar é multidimensional e em hipótese alguma forma identidade, logo, pluraliza-se a mesma por meio da diversidade, formando identidades sejam elas individuais ou coletivas.

A cultura desenvolvida no espaço escolar dimensiona as práticas docentes num campo simbólico, cujas funções sociais desenvolvidas estão diretamente elencadas na transmissão da esfera cultural da escola ao diferentes indivíduos que a forma em seu cotidiano.

A cultura profissional está interligada as interações sociais existentes entre os professores e os diferentes atores constitutivos da escola, existindo um modo e uma forma dominantes de relacionamento estabelecido entre os docentes, sendo:

Assim é interessante considerar as culturas dos professores não apenas como conjunto de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que eles interiorizam, produzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho (XAVIER, 2014, p. 841).

Em relação ao primeiro exame de admissão, constatamos uma preocupação em relação ao corpo docente e do diretor pedagógico Alvaro Lopes, de estabelecer uma seleção

rígida, tendo em vista, a limitação do espaço físico, onde dificultava a atender a uma demanda considerável de alunos. Os alunos que compunham o Grupo Escolar Alberto Torres prestavam seleção conjuntamente com os demais alunos para o ginásio, cujos primeiros tinham a prioridade no preenchimento das vagas. A composição e estruturação das avaliações eram formadas por prova escrita de caráter dissertativo e prova oral (SOARES, 2008, p. 31).

A avaliação é um processo contínuo na vida do ser humano, apresentando significações distintas, tanto por parte daqueles que avaliam como daqueles que são avaliados. Neste sentido, a avaliação torna-se uma prática social e escolar, mas acima de tudo, um instrumento de legitimação do poder por parte do professorado, que denota em suas ações mecanismos e estratégias elementares na intenção de perceber o resultado do processo de aprendizagem a partir de um sistema inerte avaliativo (CATANI, GALLEGO, 2009, p.19).

No tocante a metodologia de ensino empregada no ginásio, percebemos a cobrança em relação aos alunos quanto ao comportamento e a assiduidade (frequência) escolar. Na década de 1960, o mestre emérito e diretor pedagógico, o professor José Soares da Cunha, defendia a formação de um ensino tradicional, distante dos moldes empregados nas demais instituições de ensino do município e do Rio de Janeiro, cuja base pedagógica era: “Seu lema era disciplina rígida em primeiro lugar, assiduidade e dedicação total dos alunos e professores“ (SOARES, 2008, p. 33).

As práticas educativas ocorrem na intenção de concretizar processos educacionais em contrapartida, as práticas pedagógicas estão relacionadas as práticas sociais que tem a finalidade da concretização em relação aos processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152). Neste sentido, investigar a profissão docente no Ginásio Municipal Expedicionário, tangencia compreender as práticas pedagógicas empregadas pelos professores em relação ao processo de formação do aluno na instituição de ensino.

As práticas pedagógicas desempenham um caráter organizativo para atender as demandas educacionais por meio da comunidade social. A natureza e essência das mesmas estão vinculadas a pactos sociais e negociações estabelecidos com o intuito de dar representatividade e legitimidade em suas ações, logo, as mesmas necessitam de adesão para ocorrerem, ou ainda imposição e negociação (FRANCO, 2012, p. 154).

O tempo em que o diretor pedagógico José Soares da Cunha, esteve a frente da instituição, constatamos a separação de gênero no espaço escolar, onde as meninas sentavam-se em cadeiras duplas com as meninas, assim como os meninos sentavam-se apenas com os meninos. O professor José Cozzolino, que lecionava a matéria de matemática na instituição na década de 1960, defendia que as ciências exatas se aprende de forma definitiva, ou seja, ou aprende em sua amplitude o conteúdo ensinado ou o discente não aprende (SOARES, 2008, p. 34).

A professora mestra Odila Navarro de Vasconcellos que ministrava aulas de francês, chegava às salas de aulas, pronunciando constantemente a frase: “um, deux, trois, jê souis eteceterá, eteceterá (SOARES, 2008, p. 35).

No relato da professora Josette de Campos Soares (2008), a mesma apresenta as didáticas empregadas pelos docentes da escola no espaço escolar. Em relação a disciplina de português, que tinha como docente Olga Teixeira de Oliveira, era intensamente cobrado dos alunos, a conjugação adequada dos verbos, bem como o tempo e os períodos. Nas aulas de lati, conferidas aos professores Fernando Batista Gonçalves e Nayde Glória do Carmo era comum a utilização do discurso de Cícero aos alunos: “Quousque Tandem, Catilina, abuttere patientia nostrae? “ (SOARES, 2008, p. 35).

Por meio do professor Arthur Moacyr Garcia de Oliva, que era conhecido pelo corpo docente e discente, como mestre Oliva, era comum o docente lecionar inglês apresentando aos alunos cantando os sucessos da época. Nas aulas de economia doméstica da professora Hermínia Ribeiro Beraldi, era comum os alunos conjuntamente com a docente a realizarem receitas como a fabricação de sonhos e bolos de areia. As aulas de pintura e desenho artístico despertava o interesse dos alunos, aliando a teoria conjuntamente com a prática de ensino por meio do professor Jefferson Seraphin (SOARES, 2008, p. 36).

O caráter cívico da escola estende-se ao plano curricular pedagógico da instituição, por meio da disciplina de música. A formação do conjunto orfeônico da escola, onde era ensinado aos discentes a cantar os hinos nacionais, da proclamação da república, da bandeira por meio da professora Marina Lessa Fontes (SOARES, 2008, p. 36).

O professor White Abrahão, que também lecionou na Escola Regional de Meriti, ministrava as aulas de história por meio da dramatização dos relatos narrados dos principais

acontecimentos no país e no mundo aos alunos, despertando nos alunos a criatividade e a imaginação conforme defendeu a docente Josette de Campos Soares:

Gostava de dramatizar os fatos históricos criando diálogos na classe em que cada um dos alunos proferia frases célebres que a História registrou. A participação cênica fixava os acontecimentos na memória e na sensibilidade da classe. Era tão autêntico, exaltado e passional, fazendo analogias à política brasileira, com a qual mostrava desgosto e repúdio, que tais convicções ideológicas, na época da Segurança Nacional, causaram seu afastamento da escola que ajudou a fundar (SOARES, 2008, p. 36-37).

A professora Josette de Campos Soares, que lecionava, a matéria de geografia aos discentes, buscava apresentar aos mesmos que a mesma não era uma disciplina acabada, mas era movida por alterações sociais e políticas no tempo e espaço de atuação do homem que interferia diretamente na natureza. A docente relatou as principais temáticas desenvolvidas na sala de aula como, por exemplo: O aumento demográfico no Brasil e no mundo, as ideologias presentes nos discursos, os preconceitos étnicos e religioso, as relações de poder entre os homens, as alterações climáticas e os impactos ambientais traziam o interesse do alunado em relação a condução de sua matéria (SOARES, 2008, p. 37).

Outra técnica utilizada pela professora Josette de Campos soares, nas aulas de geografia, consistiu na cartografia, na intenção de promover com que o aluno aprenda a identificar as localizações através dos mapas (SOARES, 2008, p.37).

Na escola era comum aos professores ministrarem aulas aos sábados no período de folga dos mesmos aos alunos da oitava série na intenção de prepará-los para o ingresso nas escolas técnicas e nas Forças Armadas. Os professores que ministravam aulas aos sábados, não recebiam nenhuma remuneração em relação a tal prática. Um dos efeitos apresentados pela diretora Josette desta prática docente, consistiu no caso do aluno Walter Simões onde:

Lembro com orgulho do aluno Walter Simões, primeiro colocado no concurso de admissão ao Colégio Naval. Um professor daquela instituição perguntou-lhe em qual colégio estudara, pois foi o único com aproveitamento total em Geografia. Não quis o destino ou as circunstâncias que ‘Waltinho’ seguisse carreira militar, pois quase morreu afogado em Angra dos Reis (SOARES, 2008, p. 37).

Na administração do prefeito Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo, o colégio teve uma ampliação de quatro salas de aula, a formação de dois banheiros masculinos e femininos e um pavimento superior que comportava mais quatro salas de aula. A casa que pertencia a

zeladora Dona Argentina foi demolida, levando a construção do galpão que abrigou as oficinas de artes cujos discentes tinham a formação pedagógica de artes industriais, artes plásticas e cerâmica (SOARES, 2008, p. 45). Ocorre a formação do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), que tinha a função de buscar conter a evasão do trabalho, aliando a teoria conjuntamente com a prática de ensino, na formação do aluno que deveria após o término dos estudos inserirem-se no mercado de trabalho. A formação do GOT atendia as exigências da Secretaria de Educação, que visava por meio do Ginásio, a implantação de um curso profissionalizante (SOARES, 2008, p. 45).

A professora mestra Risoleta ficou responsável por dar aulas práticas aos alunos, fazendo com que os discentes planejassem e projetassem graficamente os trabalhos que eram executados em cada setor de atividade da escola. O aluno no ginásio recebia uma formação técnica com a aquisição de hábitos motores relacionados ao uso das máquinas e ferramentas. A importância da disciplina de artes industriais no ginásio escolar é defendido pela diretora Josette:

As artes industriais, em articulação com outras matérias, proporcionava aos alunos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades onde se auto-realizavam e se qualificavam para o trabalho, além de prepará-los para a vida comunitária e social (SOARES, 2008, p. 46).

Durante o período da diretora Josette de Campos Soares, ocorreu a instalação do gabinete médico pedagógico, cujos instrumentos e equipamentos eram adquiridos através da Caixa Escolar. Através do ex-prefeito de Duque de Caxias, o Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo, ocorreu à doação de armários, mesas, macas e biombos que servia como auxílio ao trabalho do médico dentista da escola. Os médicos e os dentistas que atuaram no espaço escolar eram cedidos através da Secretaria de Saúde do município (SOARES, 2008, p. 55).

A intenção em se construir o gabinete médico odontológico, estava voltada em promover assistência, sobretudo, aos alunos da oitava série que prestavam concursos as escolas militares do Estado, sendo estes submetidos ao rigoroso exame médico e dentário, onde devido à falta de condições financeiras de suas famílias eram eliminados (SOARES, 2008, p. 58).

Por meio do Departamento de Merenda Escolar, a instituição conseguiu uma ‘vaca mecânica’ (Lida Cow), que batia o leite com chocolate e fazia mingaus que eram servidos aos alunos no início das aulas. Posteriormente, a escola inaugurou também um refeitório

para a distribuição dos alimentos (merenda escolar), substituindo uma das salas de artes que estava na época desativada (SOARES, 2008, p. 58).

A realização de festas escolares, podendo citar, junina, do folclore e da primavera, além de peças teatrais aonde os números eram ensaiados pelos professores e representados pelos alunos, detinha um caráter assistencialista, uma vez que, os recursos eram usados para a aquisição de uniformes, livros, ou seja, materiais escolares que contribuiriam com a formação discente e o trabalho docente (SOARES, 2008, p. 59).

A escola desenvolvia atividades extracurriculares, na intenção de estender os seus laços e suas redes de interações sociais com a comunidade local, na intenção de difundir o seu método de ensino pedagógico e angariar fundos para a instituição conforme defendeu a diretora Josette:

Com a finalidade de estender os limites da sala de aula, não pretendendo que a escola funcionasse como um recinto fechado, pois o processo pedagógico não se circunscreve à sala de aula, mas ao ambiente geral da unidade escolar, e procurando sempre fórmulas mais aprimoradas, curiosa de experiências dos outros, e ousando o bastante para tentar caminhos inexplorados, adotamos uma série de atividades extra curriculares (SOARES, 2008, p. 75).

Na intenção de homenagear o primeiro grupo de Caça da Força Aérea Brasileira, que exerceu campanha na Itália durante a segunda guerra mundial, ocorreu a criação da banda marcial Senta Pua que apresentava como logotipo uma avestruz mostrando uma pua, que era usado no corpo dos aviões 'Thunderholts' (SOARES, 2008, p. 75).

A banda apresentava 100 alunos de ambos os sexos que usavam como uniforme a calça branca e a blusa azul marinho com gola e punhos brancos, havendo nas costas o distintivo senta pua, que também era usado nos tambores. Competia à banda se apresentar nos desfiles escolar que era o momento mais solene das comemorações em homenagem ao Patrono do Exército brasileiro, no dia 25 de agosto. Na banda, somente participavam os alunos com notas cima da média, que era seis (SOARES, 2008, p. 76).

O Coral dos Canarinhos do ginásio usava como roupas para apresentação, uma calça marrom-claro e blusa que tinha franjas no estilo chalé de coloração amarela, tendo na frente do uniforme o logotipo de dois canarinhos pintados próximos a nota musical. Havia constantemente, a disputa envolvendo o coral do Aquino de Araújo, classificado pela

diretora Josette de Campos Soares (2008) como (“erudito”) contra o coral “popular” da Escola Marechal Castelo Branco (2008, p. 89).

A presença do Grupo Folclórico Aruanã fundando no mês de junho de 1971, sendo este nome conferido em homenagem à tribo indígena que reside à margem do Rio Juruá, que é uma afluyente do rio Amazonas, apresentou como mestra e coreógrafa a professora Maria José Alves de Oliveira, sendo: “Tradicional por suas danças típicas, apresentava-se em vários eventos com suas vestimentas características, dançando com muita expressão corporal, estórias, acontecimentos, além dos bailados com seus enredos” (SOARES, 2008, p. 90-91).

O colégio criou a Primeira Olimpíada escolar, que abrangia a rede de escolas públicas e privadas do município de Duque de Caxias, havendo a anuência por parte da Secretaria de Educação, Desportos e Lazer. Os jogos aconteciam no Estádio Municipal Correia Meyer, havendo a cerimônia de hasteamento da bandeira nacional na presença de prefeito de Caxias e das demais autoridades presentes. O ginásio escolar na maioria dos eventos de olimpíadas sagrou-se campeão frente as modalidades de atletismo e natação. A composição das atividades realizadas pela Olimpíada da escola é descrita e apresentada pela professora Josette de Campos Soares:

A chegada do fogo simbólico, seguindo-se ao juramento dos atletas, e o desfile das delegações estudantis participantes, enchem de entusiasmo e vibração os jovens que participavam das diversas modalidades das provas de atletismo: corrida rústica, corrida de fundo com percurso de cinco mil metros, salto a distância de 75m e 100m feminino e masculino, voleibol, handebol e futebol de salão. A natação era disputada em clubes famosos da cidade: o Vale do Ipê Country Clube, o Silvestre Parque Clube, o Clube dos Quinhentos, etc (SOARES, 2008, p. 100).

A escola realizava colônia de férias no mês de julho, com o apoio da Secretaria de Educação do município, onde os alunos tinham recreação nas escolas, com a presença de trabalhos e atividades práticas, além da distribuição da merenda escolar. Os professores estabeleciam um sistema de rotatividade para estarem presente neste período em prol da formação discente. A professora Ilcia Vidaurre, foi responsável por conjuntamente com os demais alunos a elaborar a criar uma horta no terreno que estava localizado no antigo refeitório. O reconhecimento desta prática e do trabalho da docente consistiu na premiação recebida pela escola que ficou em primeiro lugar no concurso de hortas entre as escolas do município. Os legumes e as verduras que eram plantados eram consumidos na merenda escolar (SOARES, 2008, p. 109).

A docente Risoleta desempenhou a função das Oficinas de Artes, onde os alunos realizavam a pintura de tecidos, peças de cerâmicas, madeira, vendo os trabalhos confeccionados, com o lucro sendo revertido na compra de material escolar. Os professores Educação física eram responsáveis por organizar os jogos, as cantigas de roda e o teatro escolar. As colônias de férias representaram um ponto importante, haja vista, a possibilidade contato e interação com escolas diferentes, todavia, tal prática não deu prosseguimento enquanto componente curricular (SOARES, 2008, p. 109).

A escola criou o Centro Cívico João Carlos Villagran Cabrita, que foi um militar que compôs missão no Paraguai, por meio do Batalhão de Engenheiros, sendo morto e atualmente é condecorado como patrono de engenharia do exército (SOARES, 2008, p. 113). Os alunos que eram motivados pelo civismo a partir dos professores, detinham papel central no centro cívico, organizando as eleições, cujos discentes eleitos recebiam o amparo dos professores de Educação Moral e Cívica e de história. No centro ocorria a comemoração das principais datas nacionais, com desfiles cívicos, onde os alunos recitavam versos de poetas brasileiros. No dia da comemoração do aniversário da escola, realizavam pesquisas em função dos patronos que davam o nome em diversos setores da escola, lendo suas biografias entre os demais alunos (SOARES, 2008, p. 113).

Na Semana da Criança em 1977, o Departamento de Educação e Cultura (D.E.C.), substituíra toda a administração municipal por estudantes que eram matriculados nas redes de escolas do município e do Estado, onde conheciam as atividades e os problemas do poder executivo (SOARES, 2008, p. 118). A forma de escolha das escolas consistia nos alunos que se destacam no comportamento e no desempenho das matérias, enquanto o DEC sorteava os cargos que os discentes iriam ocupar frente a um período de 4 horas. No término do dia, os discentes se reuniam com o prefeito, que tinha a oportunidade de apresentar os resultados e experiências obtidas (SOARES, 2008, p. 119).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou apresentar a importância da profissão docente no Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, tendo em vista, que os educadores detiveram papel central na consolidação do primeiro colégio a ofertar o ensino ginásial no município de Duque de Caxias, amparado pelos subsídios da prefeitura local.

O estudo constatou que a história da instituição de ensino, vai além da figura de seus diretores pedagógicos, mas apresentam uma série de sujeitos sociais que contribuíram neste processo. Marcada por dificuldades ao longo do percurso, o ofício docente precisou reinventar-se em muitos momentos em prol de si, da categoria e do alunado.

O magistério da escola desempenhava diferentes funções, sendo esta identidade profissional marcada por um profundo dinamismo na condução do seu ofício que saia da sala de aula e chegava na sociedade local, convidando a mesma a participarem da vida da escola.

O professor municipal necessitava adotar medidas estratégicas para a condução do seu ofício na sala de aula, assim como numa relação dual e dialogal com os alunos, ambos eram papéis centrais nas realizações das atividades extracurriculares em prol de benefícios para a instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. *Olhares sobre uma cidade refletida: Memória e Representações de Santos Lemos sobre Duque de Caxias (1950-1980)*. Duque de Caxias: ASAMIH, 2014.
- BRAZ, Antonio Augusto; ALMEIDA, Tania Maria Amaro de. *De Merity a Duque de Caxias: Encontro com a história da cidade*. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2010.
- BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, José Carlos Souza; JUNIOR, Décio Gatti (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- CATANI, Denice. A memória como questão no campo educacional: Uma reflexão. *História da Educação. ASPHE*, p. 119-129.
- _____; GALLEGO, Rita de Cassia. *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação e história regional: Experiências, dúvidas e Perspectivas. In: MENDONÇA, Ana Waleska Pollo (Orgs.). *História da educação: Desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009, p. 57-66.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1 Jan./ jun., 2001, pp. .9-43.
- JUNIOR, Décio Gatti. A história das instituições educacionais: Inovações paradigmáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; JUNIOR, Décio Gatti (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História*, São Paulo, nº10, dez. 1993.

- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, nº 4, 1991, pp.109-139.
- PLESSIM, Vinicius Kapicius. *A profissão docente na Escola Regional de Meriti (1921-1954). Dissertação (Mestrado em educação, cultura e comunicação em periferias urbanas)*. Universidade do Estado Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF), 2017.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.2, nº3, p.3-15, 1989.
- _____. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: EDUFRJ, v.5, nº 10, p.200-212, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: Conceito, história, historiografia, prática e práticas. *Cadernos de História da Educação*, nº. 4, jan./dez. 2005.
- SOARES, Josette de Campos. Aquino de Araújo: *A escola que eu vi crescer*. Rio de Janeiro: Gráfica e editora PANTONE, 2008.
- SOUZA, MarluCIA Santos de. *Escavando o passado da cidade: História política da cidade de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2014.
- XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: Uma síntese necessária. *Revista Brasileira de educação*, v. 19, nº 59, 2014. pp. 827-849.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano

TRABALHO, EDUCAÇÃO, LUTA DE CLASSES E MOVIMENTOS SOCIAIS

TRABALHO E EDUCAÇÃO DIANTE DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE FUNDÃO (MARIANA – MG) NO RIO DOCE E AFLUENTES¹

Mahalia Gomes de Carvalho Aquino²

Resumo

A proposta desse artigo perpassa a realidade e problemática socioambiental instaurada na Bacia do Rio Doce após o rompimento da barragem de rejeitos minerários de Fundão (Mariana – MG, localizada no complexo de barragens de Germano) em 05 de novembro de 2015, de responsabilidade da empresa Samarco S.A. (Vale e BHP Billiton). Atingindo, principalmente, a população rural, ribeirinhos, pescadores e comunidades tradicionais, destruindo seus territórios de lazer, cultura, subsistência, aprendizados e suas tradicionais atividades laborais. De acordo com a pesquisa realizada, aponta-se para alguns desdobramentos subsequentes ao rompimento da barragem: Quebra da relação ser humano-natureza; redução do potencial de transformação/manutenção dos territórios por parte dos atingidos; aumento dos casos de problemas de saúde – em maioria de ordem psicológica; aumento dos índices de criminalidade; consumo e venda de drogas; aumento do consumo de bebidas alcoólicas. Entendendo esse processo como uma violência, decorrente das ações da empresa e da omissão do Estado na mediação do conflito, adensando o descaso sobre a segurança e saúde públicas. O estudo busca apreender sobre a dinâmica de opressão e expropriação via capital globalizado em face da construção de pedagogias de/para a resistência e de/para o enfrentamento em territórios atingidos por impactos e conflitos ambientais, fazendo uso das categorias trabalho e educação para essa análise. A metodologia utilizada parte da análise materialista histórico dialético (MARX, 1983), fazendo uso da técnica de campo da observação participante e dos recursos de gravação de áudio, registro fotográfico e de entrevista semiestruturada – nas localidades de Maria Ortiz (Colatina – ES) e Mascarenhas (Baixo Guandu – ES), além de um representante do MAB-ES. **Palavras-chave:** Rio Doce; Trabalho; Educação.

TRABAJO Y EDUCACIÓN ANTE EL ROMPIMIENTO DEL BARRAGEM DE FUNDION (MARIANA - MG) EN EL RIO DULCE Y AFLUENTES

Resumen

La propuesta de este artículo atraviesa la realidad y problemática socioambiental instaurada en la Cuenca del Río Doce tras el rompimiento de la represa de desechos minerales de Fundão (Mariana - MG, ubicada en el complejo de represas de Germano) el 5 de noviembre de 2015, de responsabilidad de la empresa Samarco S.A. (Vale y BHP Billiton). Alcanzando, principalmente, la población rural, ribereños, pescadores y comunidades tradicionales, destruyendo sus territorios de ocio, cultura, subsistencia, aprendizajes y sus tradicionales actividades laborales. De acuerdo con la investigación realizada, se apunta a algunos desdoblamientos subsequentes al rompimiento de la represa: Quebra de la relación ser humano-naturaleza; reducción del potencial de transformación / mantenimiento de los territorios por parte de los afectados; aumento de los casos de problemas de salud - en su mayoría

¹ Texto originalmente escrito para a dissertação de Mestrado em Educação, com algumas adequações e recortes. AQUINO, Mahalia; “Aprender a ser atingido”: Educação e lutas socioambientais diante do rompimento da Barragem de Fundão (Mariana – MG) no Rio Doce e afluentes. Rio de Janeiro, 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

² Doutoranda em Educação; Universidade Federal Fluminense; *E-mail:* mahaliagcaquino@gmail.com.

de orden psicológico; aumento de los índices de criminalidad; consumo y venta de drogas; aumento del consumo de bebidas alcohólicas. Entendiendo ese proceso como una violencia en el marco de la acción de la empresa y de la omisión del Estado en la mediación del conflicto, adentrando el descuido sobre la seguridad y salud públicas. El estudio busca aprehender sobre la dinámica de opresión y expropiación a través de capital globalizado frente a la construcción de pedagogías de / para la resistencia y de/hacia el enfrentamiento en territorios afectados por impactos y conflictos ambientales, haciendo uso de las categorías trabajo y educación para ese análisis. La metodología utilizada parte del análisis materialista histórico dialéctico (MARX, 1983), haciendo uso de la técnica de campo de la observación participante y de los recursos de grabación de audio, registro fotográfico y de entrevista semiestructurada - en las localidades de Maria Ortiz (Colatina – Espírito Santo) y Mascarenhas (Baixo Guandu – Espírito Santo), además de un representante del “Movimento dos Atingidos por Barragens” (MAB-Espírito Santo).

Palabras-clave: Río Doce; Trabajo; Educación.

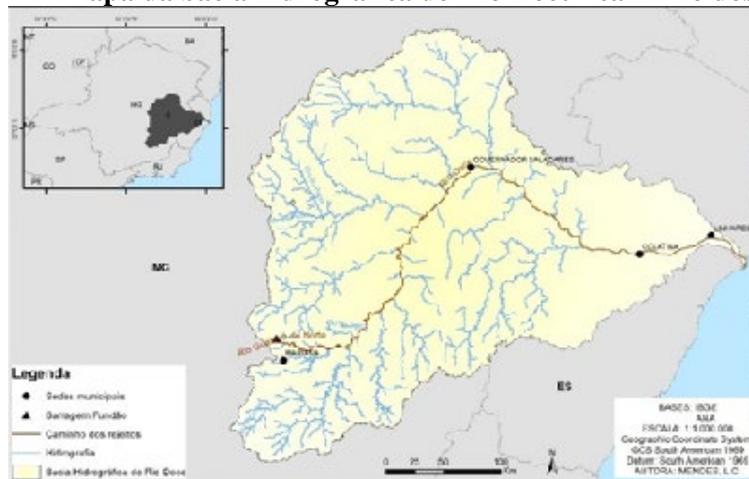
INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo perpassa a realidade e problemática socioambiental instaurada na Bacia do Rio Doce onde, na tarde do dia 05 de novembro de 2015, rompia a barragem de rejeitos de minério de ferro de Fundão, de responsabilidade da empresa Samarco Mineração S.A. (Vale e BHP Billiton – modelo de associação conhecido como “non operated joint ven-ture”).

De acordo com o relatório gerado pela Justiça Global (2016) e os relatos das (os) atingidas (os), essa tragédia, em larga escala e amplamente notificada pela mídia, afetou direta e indiretamente 3,2 milhões de pessoas que utilizavam a água para consumo, deixando 725 desabrigadas que dependiam diretamente do rio e de seus afluentes (respectivamente, o Rio Gualaxo do Norte afluente do Rio do Carmo que deságua no Rio Doce, os demais atingidos pelo refluxo da lama).

Os danos (físicos e materiais) e os problemas desencadeados logo após o rompimento foram capazes de eliminar e/ou comprometer gradativamente todo um conjunto de relações sociais ao longo do percurso da lama tóxica até a foz do Doce, no seu encontro com o mar, em Regência (Linhares – ES), no dia 22 de novembro de 2015.

Imagem I - Mapa da bacia hidrográfica do Rio Doce - caminho dos rejeitos



Fonte: MENDES, 2017.

A enchente de lama tóxica (por conta da alta velocidade adquirida no momento do rompimento) fez suas primeiras vítimas no subdistrito de Bento Rodrigues (distrito Santa Rita do Durão), deixando 19 mortos e um aborto forçado, destruindo além deste, parte dos subdistritos de Paracatu (de Cima e de Baixo – distrito Monsenhor Horta), Águas Claras (distrito Cláudio Manoel) – todos pertencentes à cidade de Mariana (MG) –, distrito Gesteira e parte do núcleo urbano de Barra Longa (MG), entre outras.

Desde que o rio foi invadido pela lama tóxica, o território passou por inúmeras transformações capazes de extinguir toda e qualquer relação dos sujeitos atingidos com o rio, que obrigou, e ainda vem obrigando, todos àqueles que dependiam direta ou indiretamente dele a se readaptarem a uma nova dinâmica social, ambiental, cultural, econômica e política.

Essa recente conjuntura, decorrente de um crime ambiental, atingiu – de forma mais adensada –, a população rural (pequenos produtores familiares), ribeirinhos, pescadores e comunidades tradicionais ao longo do Doce e seus afluentes. O que antes era visto como forma de lazer, subsistência, manifestações culturais, aprendizados, trabalho, hoje nada mais é do que um rio morto e, com ele, toda a relação desses sujeitos com o território, levando junto – como consequência desse processo – a relação dos sujeitos com o ambiente.

A grande magnitude espacial dos danos e dos conflitos ambientais desencadeou um forte acirramento entre os sujeitos atingidos, o Estado e a empresa que, durante esses quase três anos de negociações, realizaram muitos esforços para silenciar as ações de luta dos afetados e fizeram poucos avanços para todo o campo ambiental.

Nesse processo, apontou-se para a necessidade e importância das mobilizações sociais na formação crítica dos atingidos na tentativa de conter as consequências – agora mais explícitas – da opressão ambiental enfrentada por esses sujeitos. Compreendendo essa participação como uma possibilidade de os sujeitos proporem novas perspectivas diferenciadas para superarem a realidade experimentada em seus espaços de vivência e de interação.

Para muitos, o reconhecimento enquanto atingido chegou junto com a lama e, com ela, emergiu o senso comunitário entre os indivíduos que compõem esse território. Esse sentido da coletividade na luta se deve a um processo educativo desenvolvido pelos movimentos sociais para ampliar a participação social, prestar auxílio e realizar uma formação de base política aos atingidos. Sabe-se que, nesse caso, a luta educa para a tomada de consciência diante das (constantes) opressões infringidas aos atingidos pela empresa em parceria direta com o Estado.

Em contrapartida, a realidade territorial vem apontando que essas transformações aconteceram e continuam acontecendo de maneira brusca. Sobremaneira, para produzir a criticidade demanda tempo, participação e militância. Os movimentos sociais encontram dificuldades na integração dos atingidos e resistem às investidas da empresa, que realiza indenizações financeiras individualmente e não coletivamente. Deste modo, a empresa desarticula o movimento e paga valores incompatíveis com a real necessidade dos atingidos. Não obstante, o processo formativo dos sujeitos integrantes dos movimentos sociais, suas resistências e lutas vão de encontro à lógica imposta pelo modo de produção capitalista, objetivada pelas estratégias de manutenção dos lucros da Samarco.

As pressões externas sofridas pelas comunidades ribeirinhas ao longo do Rio Doce, vêm apresentando os impactos negativos decorrentes dos problemas socioambientais, os quais apontaram para alguns desdobramentos subsequentes ao rompimento da barragem nas localidades, entre elas: A quebra da relação ser humano-natureza, redução do potencial de

transformação/manutenção dos territórios destruídos por parte dos atingidos, aumento de casos de problemas de saúde – em maioria de ordem psicológica – e, principalmente, no aumento dos índices de criminalidade e violência, decorrentes do uso/venda de drogas e consumo de bebidas alcoólicas, provocadas (na grande maioria) pela ociosidade, pelo fim das atividades laborais e da renda autônoma por parte dos pescadores e suas famílias.

Esses impactos não são passíveis de indenização, pois perpassam pela responsabilidade de atuação do Estado, seja através de políticas públicas na oferta de equipamentos básicos sociais, educação, saúde e de segurança pública, ou de simplesmente fazer cumprir a lei. Essa ausência do Estado agregada ao grau destrutivo deste impacto ao meio ambiente – decretando o fim de muitas relações socioterritoriais que, conseqüentemente, abriu margens para que poderes paralelos (associados, na maioria, ao tráfico de drogas), passassem a atuar nesses espaços negligenciados que abrigam esses conflitos socioambientais.

Nesse sentido, aponta-se para a existência de uma violência associada diretamente com a realidade socioambiental vigente após a interferência de megaempreendimentos de grande impacto ambiental que quando atuantes nesses espaços, passam a desarticular (quando mal gerida pelo Estado) toda uma estrutura social.

Historicamente, ao assumir a perspectiva de totalidade, é necessário compreender desde as dinâmicas socioambientais que afetam a região desde o rompimento em relação ao processo destrutivo do capital que instaura nos territórios, à lógica exploratória do mercado globalizado e hegemônico das *commodities*. Frente a essa realidade, é imperativo analisar os efeitos deste crime à população atingida, na perspectiva educativa e formativa, diante das pressões e opressões externas sofridas ao longo da bacia do Rio Doce.

Considerando importante estabelecer parte-se do contexto latino-americano para compreender a educação a partir daqueles em condição de subalternidade do sul global – grupos oprimidos ambientais, dos povos tradicionais e outros mais que se somam à luta. Analisando criticamente a construção de um aprendizado das resistências, proveniente da luta das(os) atingidas(os).

Justifica-se esse trabalho como uma importante contribuição a uma área ainda pouco pesquisada em trabalhos acadêmicos no âmbito das injustiças ambientais. Pela relevância do

debate teórico-metodológico para o fortalecimento do campo da educação ambiental crítica e para os movimentos sociais, refletindo sobre a ampliação dos mecanismos de exploração do capital e do Estado neoliberal sobre os territórios e as formas de enfrentamento social diante desse processo de expropriação.

METODOLOGIA

Para a construção metodológica deste trabalho, houve uma dedicação na questão espacial, buscando compreender um pouco mais sobre as questões ambientais e educacionais através do contato direto com grupos/movimentos sociais atingidos ou oprimidos, ou seja, a pesquisa parte – como premissa básica –, das demandas/necessidades que se apresentam na atual conjuntura ou que estão emergindo da sociedade. Todavia, para que se dê essa compreensão, torna-se necessário fazer um esforço teórico-metodológico para analisar, mais profundamente, uma totalidade de fatores que (imbricados e em constante construção e desconstrução) influenciaram e ainda influenciam diretamente na “estrutura social” (FREIRE, 2016), sobretudo na forma como ela se constitui no cenário presente.

Ocorre, então, a necessidade de buscar historicamente a origem de certos acontecimentos, ações e relações que fazem com que o meio social se constitua enquanto tal. Esse retorno às questões passadas auxilia em uma análise mais ampla e fundamentada nos acontecimentos e na complexidade de fatores, fomenta o debate sobre as contradições manifestadas não só nas nossas relações subjetivas (“espiritual³”), mas também no âmbito objetivo (material) com a natureza e o território.

Basear-se no imediatismo das relações humanas (voltado para o cotidiano e de forma abstrata) pode ocasionar em uma análise parcial e descontextualizada da “real” realidade (o pleonasma aqui é necessário) que se apresenta para o pesquisador diante do contato com o seu objeto/sujeito(os) de pesquisa. O homem/ a mulher são, de fato, produtos/manifestações de suas relações históricas – dos aprendizados construídos a partir do outro, da sua realização pelo trabalho, cultura, tradições –, mas são, principalmente, produtos/manifestação de um

³ Cf. IANNI (1988).

todo mais amplo – político, cultural, econômico e ideológico – que interferem diretamente e historicamente nas dinâmicas sociais.

Nesse sentido, para o pesquisador “[...] parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são condição prévia e efetiva. [...] O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 218). Eis o rompimento da perspectiva de Marx sobre a compreensão de Hegel sobre a forma que se concebe a realidade, o concreto – o homem visto sobre uma base determinada pelo pensamento, oriunda de uma abstração. O método dialético proposto por Hegel não é capaz de superar essa abstração, ocasionando uma interpretação idealista do real. O real não deve ser visto como um produto do pensamento, mas sim um processo inverso⁴.

O ponto de partida são as bases concretas para pensar de que forma se dá a organização social (assimetrias, contradições, transformações, relações) que se estabelece com todo o meio (espaço para a reprodução do modo de vida social), e os processos que interferem na formação dos sujeitos, isto é, a manifestação no real nas relações sociais que são historicamente construídas.

Contudo isso não significa que o ser humano também não seja constituído pelo pensamento. Marx (1983) não considera que a subjetividade humana deva ser ignorada do processo de apropriação social da realidade. Na verdade, propõe imbricações entre a subjetividade (imaterial, do ser) e a objetividade (material) na interpretação que o homem tem de si e para com o mundo (sociedade, natureza, território), sua capacidade de perceber sua própria realidade.

O que o método propõe é pensar a partir de categorias que vão permitir uma análise mais ampla – uma totalidade de determinações – que fazem parte da sociedade, que é burguesa. Um produto da abstração (pensamento) que, na verdade, é oriunda da concepção sobre a realidade observada pelo pesquisador. Marx (1982) aponta que, para entender a complexidade de fatores que interferem na estrutura de uma sociedade de classes, é fundamental fazer uma reflexão sobre a historicidade deixadas pelos sujeitos, formando uma

⁴ “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX E ENGELS, 1977, apud IANNI, 1988, p.48).

base para a compreensão de elementos que nos direcionam (ou condicionam) a realidade social enfrentada no momento presente.

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada que existe. Por este fato, as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem compreender a sua estrutura, permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas⁵, sobre cujas ruínas e elementos ela se edificou, de que certos vestígios, parcialmente ainda não apagados [historicidade dos sujeitos], continuam a subsistir nela, e de que certos signos simples, desenvolvendo-se nela, se enriqueceram de toda sua significação (MARX, 1982, p. 223).

O ser humano construiu, e se constituiu tal como é, ao longo da história, reproduzindo-se socialmente no espaço – junto à natureza – através do tempo, sempre em constante processo de criação de instrumentos e ferramentas, transformações, modificações que são necessárias para atender às suas necessidades da “vida material”, mas sempre com o “pé” no passado; ou seja, fatores que influenciaram diretamente na sua constituição enquanto indivíduo e de todo o grupo social ao qual pertence.

As relações de poder, políticas, econômicas, tradicionais e culturais (na promoção de saberes, conhecimentos, aprendizados) se perpetuam de geração em geração e também, em um processo de territorialização dessas relações, os formam como sujeitos historicamente concebidos.

Essa apropriação sobre as atividades desenvolvidas pelo ser humano no sistema capitalista ameaça e priva os sujeitos da autonomia de criar sua própria realidade, condicionando-os a adotar elementos na vida social que contribuem para o desenvolvimento das forças produtivas.

Do mesmo modo que em toda a ciência histórica ou social em geral, é preciso nunca esquecer, a propósito da evolução das categorias econômicas, que o objeto, neste caso a sociedade burguesa moderna, é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem portanto formas de existência, condições de existência

⁵ Interpreto como sociedades apagadas ou incorporadas as dinâmicas do capital industrial que, trazendo para o plano atual, ainda se vê diversas sociedades (grupos, comunidades), que se encontram em risco pelo processo de dominação territorial do capital (ver o capítulo II, item 2.2. Território em disputa: Sociedade, natureza e capital).

determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares dessa sociedade determinada, deste objeto [sujeito] [...] (MARX, 1982, p. 224).

As categorias representam especificidades sociais que auxiliam na compreensão das manifestações que ocorrem entre sociedade, capital e Estado – conflitos, disputas, assimetrias e crises.

Sendo assim, o método utilizado para a coleta dos dados e análise, tanto das entrevistas quanto das visitas aos campos, é o materialista, histórico e dialético. O método crítico-dialético⁶ viabiliza a compreensão do real, do material, do concreto e de como vão se manifestar as contradições inerentes à sociedade capitalista até o campo da pesquisa (MARX, 1983). O que torna necessária a apreensão de uma perspectiva macro de atuação da sociedade, contextualizada às dinâmicas locais e a como esses sujeitos se percebem, se mobilizam, realizam ações, atividades e constroem posicionamentos contrários à hegemonia do capital. Parte-se do princípio de que a opressão infringida pela sociedade do capital recai sobre o meio sócio territorial e socioambiental, transformando-os de acordo com seus interesses, ao ignorar as particularidades e as populações que ocupam essas localidades. Sendo assim, a análise perpassa pela historicidade – determinações anteriores das estruturas sociais –, e pela totalidade para compreender as dinâmicas ao nível local – articulando totalidade com particularidade no capitalismo atual, com a lógica evidenciada pela sociedade de classes que é

[...] permeada por estruturas e mecanismos econômicos e políticos formais, mas também pelas matrizes essenciais de conformação do modo de vida, como família, a vizinhança, os espaços de lazer. [...] é preciso dar atenção à cultura como produtora de categorias de pensar, sentir, agir e expressar de determinado grupo, classe ou segmento. Nela se articulam concessões, conflitos, subordinação e resistências. Ela é o espaço de expressão da subjetividade e, também, um lugar objetivo com a espessura do cotidiano por onde passam e ganham cor processos políticos e econômicos, sistemas simbólicos e o imaginário social (MINAYO, 2008, p. 130 e 131).

⁶ Compreendendo toda a ampla abordagem do materialismo histórico-dialético, que se constitui enquanto uma guisa teórico-metodológica e, mais que isso, uma ideologia e uma visão de mundo.

Por isso a análise territorial se torna essencial para a composição deste trabalho, pois é desse campo social que vão emergir as questões contraditórias e a própria dimensão de luta social. Desse modo, faz-se necessária uma compreensão ampla, a partir do recorte classista, mas ressaltando como estão colocadas na realidade local as relações gênero, questões raciais, culturais e tradicionais envolvidas na dinâmica social local.

A compreensão dessa realidade enfrentada pelos atingidos desde o rompimento da barragem, apoiando-se no que foi observado nas visitas aos campos em Mariana – MG (centro urbano e nos distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo nos dias 04, 05 e 06 novembro de 2016), nas localidades de Mascarenhas (Baixo Guandu – ES) e Maria Ortiz (Colatina – ES) nos dias 11, 12 e 13 junho de 2017. Os dois últimos distritos do estado do Espírito Santo foram os únicos que participaram das entrevistas realizadas.

A técnica metodológica utilizada no campo contou com a observação participante e dos recursos de entrevista semiestruturada – com dois moradores de Maria Ortiz, duas de Mascarenhas e um representante MAB-ES, onde todas(os) as(os) entrevistadas(os) estão inseridas(os)/articuladas(os) nas ações do MAB na região –, além do uso de gravação de áudio e registro fotográfico.

REFERENCIAL TEÓRICO

O objeto teórico abrange a dinâmica socioambiental na perspectiva da reflexão e análise teórica embasadas no entendimento da totalidade sobre os fatores interligados da questão da extração mineral no mercado global das *commodities* de origem mineral (MILANEZ; SANTOS, 2014). Por isso, torna-se importante contextualizar como fatores históricos que interferem (ainda hoje) na realidade econômica extrativista da região estudada (MANSUR et. al., 2016). Fato que direcionou os estudos para a pesquisa para analisar o modo de produção capitalista na exploração do Brasil e América Latina enquanto produtores de recursos primários para o mercado externo e as demandas dos países desenvolvidos.

Segundo Dussel (1993, p. 8), 1492 marcou o início de um longo período de expansão geográfica da Europa e de afirmação do “ego descobridor”, que culminou na dominação de outros territórios – que já eram ocupados por sujeitos nativos. Nasce, assim, a disputa pela ocupação espacial e a necessidade do “encobrimento”, contribuíram para formar os

primeiros conjuntos de excluídos e subalternos do sul global. Essa divisão tem como base o “[...] pensamento moderno europeu [que] coloca-se a si próprio como um saber superior no mesmo movimento que qualifica todos os outros saberes como locais, regionais ou provincianos” (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 218).

O capitalismo se desenvolveu pelo seu modo de produção sobre as bases da apropriação e exploração, principalmente, do trabalho e da natureza (MARX, 1998; 2004), subalternizando territórios a partir de relações permeadas por poderes, disputas e conflitos (RAFFESTIN, 1993, p.143). Marcando assim o processo de dominação ideológica e a dependência (histórica) dos países em desenvolvimento ao ritmo produtivo pautado nas leis de mercado das *commodities* (MILANEZ; SANTOS, 2014, p. 138) e na interferência direta do capital externo em investimentos no Brasil e América Latina.

Esse “imperialismo capitalista” se constitui dos rearranjos territoriais da hegemonia global que se fundamentam na necessidade de “[...]acumulação interminável do capital, [onde esse] tem de buscar sem cessar, estender, expandir e intensificar seu poder” (HARVEY, 2003, p. 37). Compreende uma hegemonia que transcende as fronteiras dos Estados-nação, na apropriação pelas novas organizações supranacionais empresariais nos setores sociais – político, econômico, educacional/formativo do/para o trabalho (SILVEIRA, 2016, p. 903).

Essa expropriação do capital (HARVEY, 2005, p. 112-113) atua na retirada da autonomia local e molda essas localidades (imprimindo a partir da integração econômica, tornando-as globais) aos condicionantes e equipamentos necessários a sua permanente reprodução e ampliação de domínios. A cultura global planifica as particularidades territoriais e os indivíduos/grupos sociais que ocupam de forma legítima esses locais (PORTO-GONÇALVES, 2013). O capital privado e o Estado neoliberal buscam articular ações que visem expansão espacial desses megaprojetos sem considerar os processos socioambientais existentes e as relações ali imbricadas.

Corroborando com Santos (2010, p. 55), a globalização pode ser entendida como uma

[...] violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz a

emergência de novos totalitarismos e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismos muito mais que globalização.

Esse encobrimento do outro (DUSSEL, 1993, p. 08) a partir do mercado global e por parte das organizações mundiais (em prol da produção capitalista) passam a transformar os territórios a partir da perspectiva do desenvolvimento econômico e não como um espaço da reprodução social. Sendo assim, torna-se nítido que o processo conflituoso é desencadeado a partir desses jogos de interesses sobre a apropriação e uso do território, recursos físicos e humanos pela sociedade, capital e Estado. Além disso, o conflito explicita que há uma exposição desigual de uma parcela [significativa] da população aos impactos, riscos e ônus do desenvolvimento pregado pela economia neoliberal (ACSELRAD, 2009).

Desencadeia uma quebra da relação ser humano-natureza, que retira a capacidade desses indivíduos de se reconhecerem enquanto parte essencial do meio ambiente e, por consequência, acaba por dificultar uma mobilização em prol da possível resolução e superação desse conflito. Se não há um reconhecimento da sua situação de oprimido, não haverá uma real mobilização contrária (LOUREIRO, 2004).

Nesse sentido, entende-se por conflito quando

(...) grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas que adotam de apropriação do meio ameaçada pelos impactos indesejáveis decorrentes das práticas de outros grupos. (...) O tipo de conflito que aqui identificamos tem por arena uma mesma unidade territorial compartilhada por um conjunto de atividades cujo acordo simbiótico é rompido em função da denúncia dos efeitos indesejáveis que a atividade de um dos agentes produz sobre as condições materiais do exercício das práticas de outros agentes (ACSELRAD, 2003, p. 03).

Os conflitos ambientais emergem, portanto, do acirramento direto entre as demandas dos grupos sociais, as políticas públicas e da economia, sob um determinado recurso natural e pelas alterações causadas pela exploração mineral, pondo em risco as condições socioambientais de um determinado território.

Essa violência de ordem socioambiental pode ser inicialmente interpretada como a “ampliação no sentido de incluir as violências contra os direitos humanos – neste caso, contra o direito e a cidadania ambiental – e as violências contra a natureza em si (...) seriam todas

as ações ou intervenções decorrentes da relação entre a sociedade e o meio ambiente (...)” (LIMA, 2010, p. 234). Avançando nessa interpretação, a análise do campo empírico desse projeto, onde esse processo perpassa pela responsabilidade (ou ausência dela) do Estado durante os processos de negociação e resolução de conflitos que envolvem os megaempreendimentos de grandes impactos e danos ambientais. Para Zhouri (2018, p. 11),

Como uma espécie de corolário desse consenso, Zhouri, Bolados e Castro (2016) chamam atenção para um intrincado processo de ‘violência das afetações’ colocado em prática pelo neoextrativismo. Esse processo compreende uma série de dinâmicas interligadas, as quais são definidas fora da localidade, por mercados mundiais, mas que encontram materialidade nos territórios. Fundamentalmente, as ‘violências das afetações’ implicam em expropriação, na destruição de biomas e ecossistemas, na eliminação das economias locais e regionais, assim como na aniquilação dos modos de ser, fazer e viver territorializados. As afetações ao meio ambiente e às comunidades são refletidas nas violações das normas – construídas e pactuadas em níveis nacional e internacional – e na distorção dos mecanismos de participação política consolidados nos períodos pós-ditatoriais em diferentes países do continente latinoamericano.

A partir da negligência estatal, emergem problemas decorrentes da ausência de aparelhos e equipamentos sociais nas comunidades atingidas, como suporte aos grupos em situação de vulnerabilidade. De acordo com relatos locais, houve o aumento do tráfico de drogas, dos problemas psicológicos e de dependências de substâncias lícitas e ilícitas pelos moradores atingidos.

Dessa maneira, em decorrência de um conflito ambiental emergem as problemáticas sociais que recaem sobre esses sujeitos no que se compreende como “violência socioambiental”, sendo aquela que se desenvolve da relação entre os responsáveis (no caso, a Samarco) dos danos e impactos causados ao meio e da omissão do Estado na mediação desses conflitos.

A ausência do Estado abre margem para que o “discurso empresarial” abra margem para livre atuação “extramuros” de ações ideológicas de dominação da empresa (informação

verbal)⁷ sejam facilmente incorporados, naturalizando essa estratégia de gestão no discurso da “responsabilidade social”, que se transforma em mais um mecanismo de controle espacial via capital.

A inclusão da exclusão ocorre de forma sutil, injusta e desigual (ACSELRARD, 2009). Posturas, decisões e ações verticalizadas não favorecem as comunidades locais que concentram os impactos e problemas decorrentes da necessidade exploratória e produtiva do capital (PORTO-GONÇALVES, 2013). Fato que acarreta no aprofundamento ou o acirramento das relações comunitárias dessas localidades que perpassa pelo caos na segurança, saúde pública e demais políticas públicas. Sendo assim, pretende-se realizar uma análise desse processo através das categorias de educação e trabalho, para compreensão da problemática socioambiental em questão.

Desde o rompimento, o modo da vida dos moradores mudou radicalmente. Principalmente na autonomia do trabalho e na relação íntima dos sujeitos com o ambiente. A pesca tradicional familiar sempre fez parte das duas comunidades (Maria Ortiz – Colatina e Mascarenhas – Baixo Guandu), hoje não pode existir mais o que antes as comunidades conheciam como a base das suas existências e reprodução social - da vida material e espiritual -, com o ambiente (o rio) tornou-se uma ameaça. Como conviver com essa nova realidade? Como se mantém relações ou constrói-se novas relações?

A relação laboral dos pescadores do Rio Doce foi totalmente desfeita desde o rompimento. A realização social e o potencial de transformação se foram junto com a lama, dando espaço ao “tempo ocioso”, obrigando a dependência financeira pelo pagamento do auxílio mensal (pago pela empresa como medida emergencial) e a busca por novas atividades de trabalho.

O ser humano desenvolveu a capacidade de transformar tudo aquilo que seja necessário para atender às suas necessidades. O trabalho se manifesta em tudo que é essencial para a reprodução social no território, na condição de modificar, criar, pensar... ou

⁷ Comunicação feita por Henri Acsehrad em 02.05.201, na aula inaugural PPGE0 – UFF, Niterói.

seja, o que constitui, faz parte e é particular ao ser humano. Mas acima de tudo, “[...] é um processo que participam o homem e a natureza” (MARX, 1998, p. 211).

Torna-se, então, fundamental para a nossa existência a transformação dos recursos provenientes da natureza, sendo o principal objeto de interesse da ação humana para/pela a sobrevivência. O trabalho é a expressão da estrutura social e traduz – de maneira diferenciada para cada grupo –, as especificidades (cultura, por exemplo) locais e territoriais, tanto na forma dos sujeitos (se) enxergarem, no ambiente, a sua base para a realização social, como no plano subjetivo e objetivo das necessidades humanas.

Somos os únicos seres capazes de antever ou construir um pensamento capaz de transformar algo em real, material e concreto. Algo que seja produto oriundo da construção mental que perpassa, intimamente, pela forma como os sujeitos vão construir ou adquirir ferramentas (aprendizados através do contato com os outros, nas relações, experiências de trabalhos passados, conhecimentos... ou seja, os “[...] modos de trabalho”) que dão suporte à realização de determinada atividade (MARX, 1998). Como resume Ianni (1988, p. 47), “[...] em essência, o homem é trabalho”. Isto é o que o constitui como ser social e histórico na constante transformação e/ou manutenção de seu território pelo trabalho.

Nesse sentido, o trabalho, portanto, se modificou para os moldes capitalistas, e passou a operar a lógica em que o

[...] processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, [está] subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o que atua o meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança da forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou (MARX, 1998, p. 214).

Sendo assim, na sociedade capitalista, o trabalho – juntamente com a capacidade intelectual do homem para a sua realização – foi apropriado pela lógica do valor de uso, tornando-se objeto de troca na relação produtiva do capital. Essa apropriação afasta (cada vez mais) o trabalhador do seu trabalho (nas relações mais primitivas), que vê no fim de sua ação um produto que não necessariamente atenderá às suas necessidades particulares, mas sim ao mercado. O trabalho torna-se, então, uma ação alienada e mecanizada do trabalhador.

A partir desse momento, inúmeras relações são modificadas, entre elas: o afastamento entre a sociedade e a natureza e, automaticamente, do espaço de vivência. Primeiramente, os sujeitos deixam de enxergar na natureza o seu ponto de partida para existência e sobrevivência de seus modos de vida, ou seja, que dela provém os processos necessários para a vida material. Há uma desnaturalização do trabalho, dando espaço a uma concepção meramente produtiva e reprodutiva. Segundo com o espaço, que deixa de ser palco das materializações das relações comunitária e passa a ser inserido na dinâmica capitalista através da propriedade privada.

No mundo burguês, as condições de criação material e espiritual estão determinadas pela propriedade. O princípio da propriedade privada está presente nas mais diversas relações sociais, [...]. Ocorre que, sob as condições burguesas de vida, os produtos do trabalho tanto se objetivam como se alienam no mesmo processo. São apropriados pelo outro. O proprietário da força de trabalho seja ele operário ou intelectual, camponês ou artista, vende sua força de trabalho ao proprietário dos meios de produção, do capital. O produto do trabalho e [...] A apropriação privada do produto material e espiritual do trabalho implica em condições, ou determinações, da produção, criação ou invenção. A rigor, são os próprios sentidos físicos e espirituais do homem que se acham determinados pela propriedade privada (IANNI, 1988, p. 49).

Se posicionando contrários a essa conjuntura que assola a região do Doce, os movimentos sociais buscam na educação formas de lutas e de busca pela emancipação a partir do processo formativo de base, da concepção e apreensão crítica da condição de sujeitos atingidos, de direitos e constroem bases para a luta e resistência através da formação política. Consciência crítica essa, trabalhada por Freire (2014) como uma relação dialética entre a realidade crítica e a ação social de transformação na luta conjunta de enfrentamento.

Sendo assim, torna-se importante analisar esse território a partir da territorialidade (LITTLE, 2004, p. 253/254) construída historicamente pelos sujeitos sociais que utilizam o espaço como palco das materializações das suas relações objetivas e subjetivas (IANNI, 1982, p. 110) – contradições, disputas, coletividade, aprendizados, cultura, trabalho – o espaço, a natureza. Expressões que podem ser compreendidas na dialética ser humano-natureza, na visão ontológica do ser social (LUKÁCS 1979 *apud* COSTA; LOUREIRO, 2014, p. 151).

Nesse sentido, frente à lógica de expropriação do capital, emergem os movimentos sociais (GOHN,1997, p.251) de trabalhadores que buscam alternativas para construir mecanismos de resistência e de mobilização dos sujeitos na luta contra hegemônica. Pois “[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crerem si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 2014, p. 72).

Para esses movimentos, o meio ambiente torna-se uma das pautas principais para a defesa de seus territórios, que se encontram (normalmente) diretamente atingidos por conflitos ambientais (ACSELRAD, 2003, p.03; LOUREIRO, 2006, p.13) que explicitam que há uma exposição desigual de uma parcela [significativa] da população aos impactos, riscos e ônus do desenvolvimento pregado pela economia neoliberal (ACSELRAD, 2009). Sendo necessário para a luta, a educação – ambiental, formação política e crítica – para a construção mecanismos coletivos de resistência.

Entendendo que os sujeitos sociais de forma orgânica constroem essas ações e práticas educativas partem de demandas reais do seu grupo social/estrutura social (FREIRE, 2016, p. 63) na busca de uma educação mais autônoma, de base política e popular. Proporcionando um aprendizado que fortalecerá o seu reconhecimento enquanto ser no mundo, sujeito de direitos, que mobiliza, questiona, modifica e se posiciona, ao reconhecer a sua condição enquanto oprimida/oprimido (FREIRE, 2014). Uma possibilidade a elaboração de uma educação ambiental de base crítica (LOUREIRO, 2004, p. 39; LOUREIRO, 2011, p.73), que busca a resistência social frente às opressões, apropriações e expropriações provocadas pelo capitalismo e com apoio do Estado

Para a análise dessas materializações sociais sobre a realidade do conflito socioambiental instaurado na Bacia do Rio Doce e seus desdobramentos no que tange a ação do MAB junto aos atingidos na região, faz-se uso das categorias trabalho (IANNI, 1982) e educação (GIRON, 2008, p .25; FREIRE, 2016).

“DA LAMA AO CAOS⁸”: AS ANÁLISES E OS RESULTADOS DA PESQUISA

O rastro destrutivo da tragédia é um extenso e problemático processo de “violência ambiental/das afetações”, injustiça, opressão, expulsão e negação (cultural) pelo capital (e pela omissão ou participação do Estado). Fatores que estão diretamente associados à situação de opressão e racismo ambiental em relação às populações negras residentes das comunidades ribeirinhas e tradicionais (indígenas, quilombolas e pescadores).

De acordo com relatos, as pressões externas sofridas pelas comunidades ribeirinhas ao longo do Rio Doce, vêm apresentando os impactos negativos decorrentes dos problemas socioambientais, os quais apontaram para alguns desdobramentos subsequentes: A quebra da relação ser humano-natureza; redução do potencial de transformação/manutenção dos territórios destruídos por parte dos atingidos; aumento nos casos de problemas de saúde – em maioria de ordem psicológica (destruição dos modos de vida que constituíam a identidade desses sujeitos) –; e, principalmente, no aumento dos índices de criminalidade e violência, decorrentes do uso/venda de drogas e consumo de bebidas alcoólicas/alcoolismo (na grande maioria pela ociosidade pelo fim das atividades laborais e da renda autônoma) por parte dos pescadores e suas famílias. “[...] Saia a família inteira de manhã para trabalhar, hoje não sai ninguém... a mulher permanece em casa e o marido no buteco, porque não tem para onde ir, não tem o que fazer... (BERTA – nome fictício –, pescadora entrevistada de Mascarenhas;” (AQUINO, 2018, p. 88).

O modo da vida dos moradores desde então mudou radicalmente. Principalmente na autonomia do trabalho e na relação íntima dos sujeitos com o ambiente. A pesca tradicional familiar sempre fez parte das duas comunidades, hoje não pode existir mais o que antes as comunidades conheciam como a base das suas existências e reprodução social - da vida material e espiritual -, com o ambiente (o rio) tornou-se uma ameaça.

[...] Ah numa tristeza só né, você não tem mais liberdade de entrar nessa água porque você não sabe se ela pode tá contaminada. Pode tá não, ela tá contaminada, se você entrar pode contrair uma doença né. Você tinha uma vida que você saia daqui e ia lá, pescar, agora você não tem mais nada. Você entrava e ah... Vou tomar um banho e agora você não entra mais.

Tudo foi... (Sr. *EMILIANO* – nome fictício –, pescador entrevistado de *Maria Ortiz*) (AQUINO, 2018, p. 87).

O “trabalhador social” está imerso na estrutura social – histórica – e faz dela palco para suas relações, ações e opções desses sujeitos em suas dinâmicas de vida (com o território, com outros sujeitos, laços comunitários, culturais, econômicos e políticos, por exemplo). Dessa maneira, com a quebra da relação trabalho nas comunidades ribeirinhas observadas, esse fim significou no distanciamento das práticas tradicionais que se estabeleciam com o meio natural e o fim das trocas de conhecimentos e aprendizados territoriais e laborais que eram produzidos e reproduzidos pelos sujeitos nessas localidades. Pode-se dizer que houve um processo de “expropriação” do trabalho tradicional desses pescadores do Rio Doce, dando espaço a dependência direta dos recursos que a empresa fornece⁹.

No recorte de gênero do trabalho da pesca, é importante frisar que dentro da relação trabalho a mulher enfrenta a “divisão sexual do trabalho entendido como a divisão social do trabalho entre os sexos” (BRITO, s/d, p. 16) que, no caso de Fundão, são as mulheres possuem maiores dificuldades em serem reconhecidas como pescadoras atingidas pela Samarco, manifestada no plano das negociações na forma institucional da RENOVA¹⁰. Isso se deve ao fato de serem subjugadas como “coadjuvantes” dentro da atividade pesqueira por participarem nos processos internos da pesca (confecção do material, limpeza, armazenamento, venda). Onde, dentro da divisão sexista do trabalho, são atividades que, normalmente, são executadas no ambiente doméstico e pela mulher (em sua maioria, é mãe

⁹ Auxílio emergencial (liberado logo após a tragédia), cartão auxílio pago mensalmente para aqueles que conseguiram comprovar a relação com a pesca como trabalho, cesta básica, abastecimento de água (para as comunidades que tinham como fonte de abastecimento única o Rio Doce), entre outros.

¹⁰ “A Fundação Renova nasceu após a assinatura do Termo de Transação e Ajustamento de Conduta (TTAC) entre *Samarco*, com o apoio de suas acionistas, *Vale e BHP Billiton*, e o *Governo Federal*, os *Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo*, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), a Agência Nacional de Águas (ANA), o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), a Fundação Nacional do Índio (Funai), o Instituto Estadual de Florestas (IEF), o Instituto Mineiro de Gestão das Águas (IGAM), a Fundação Estadual de Meio Ambiente (FEAM), o Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (IEMA), o Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo (IDAF) e a Agência Estadual de Recursos Hídricos (AGERH).” Disponível em: <<http://www.fundacaorenova.org/a-funda-cao/>>. Acesso: 16 fev 2018.

e cuida do lar). Sendo essas as que menos possuem comprovação – do ponto de vista legal e empresarial –, dos vínculos empregatícios com a pesca ou qualquer documentação que comprove a “veracidade” das suas atividades laborais.

Essa situação de subordinação da mulher é

(...) uma das expressões das desigualdades decorrentes do modelo capitalista patriarcal é a violência contra as mulheres, chamada de violência sexista. (...) Os empregos muito precarizados e a deterioração das condições de vida acabam gerando aumento dos índices de alcoolismo, drogas e violência (tanto doméstica quanto no espaço público através do aumento de casos de violência sexual) nas regiões em que grandes projetos de mineração se instalam, deixando todas as mulheres mais sujeitas a situações de violência. No entanto, existem mulheres que sofrem mais violência. A combinação entre o racismo e o patriarcado, no Brasil, implica em maior violência contra as mulheres negras; as mulheres indígenas também estão mais expostas à violência (BRITO, s/d., p. 26).

O aumento da vulnerabilidade social também recai sobre os jovens que, fora o estudo (para os que estudam), não exercem nenhuma outra atividade, seja ela recreativa ou de trabalho na pesca com o rio, como antes faziam. Tornando-se alvos fáceis para a cooptação no mercado do tráfico. Locais onde o aprendizado da pesca e o lazer envolviam esses jovens deram espaço ao tempo livre sem contribuições significativas a esta fase formativa de suas vidas, gerando uma conjuntura de risco individual e social para os jovens atingidos e a comunidade em geral.

A relação laboral desses pescadores, por exemplo, foi totalmente desfeita após rompimento. A realização social e o potencial de transformação da natureza (e do território) se foram junto com a lama, dando espaço ao “tempo ocioso”, obrigando a dependência financeira (ainda maior) através da relação que se estabelece no pagamento do auxílio mensal pego pela empresa (como medida emergencial há três anos) e a busca por outras atividades de trabalho.

Essa última, se torna um problema nas comunidades pesqueiras e tradicionais, quando alguns possuem pouca (ou nenhuma) escolaridade e a enorme maioria não possui formação qualificada para exercer uma outra atividade laboral dentro dos moldes de produção capitalista pautada na especialização do trabalhador para exercer atividades

parciais dentro da divisão do trabalho. Já que agora a natureza não é mais capaz de fornecer o sustento básico a essa população.

[...] Tem que pensar que tem os pequenos agricultores aqui, pequenos comerciantes, tem as pessoas que ajudavam na pesca, fazer uma rede que vendia os equipamentos... Tem outros trabalhos, tem toda uma cadeia. (...) tem muito mais gente que tem direito [se referindo aqueles que não recebem o auxílio] e a gente vai lutar para que todo mundo tenha direito de ser reconhecido (*ERNESTO – nome fictício – MAB/ES*). (AQUINO, 2018, p. 88)

Diante da problemática socioambiental instaurada no Rio Doce e seus afluentes, aponta-se para a necessidade e importância das mobilizações sociais na formação crítica das(os) atingidas(os) na tentativa de conter as consequências do conflito ambiental – cada vez mais explícitas. Compreendendo essa participação como uma possibilidade de os sujeitos construir/proporem novas perspectivas formativas para a luta, na tentativa de modificar a realidade que vive hoje a região.

Para todas(os) que participaram das entrevistas e estiveram presentes nos campos realizados da pesquisa, o reconhecimento individual e de grande parte do grupo social a qual pertencem (ou pertenciam no caso das localidades totalmente destruídas de suas relações comunitárias), a condição enquanto atingido chegou junto com a lama. Reconhecendo uns nos outros as possibilidades de superação dos problemas enfrentados através da construção de aprendizados a partir da sua realidade socioambiental.

A consciência e a luta se fundem em um processo, ao passo que os sujeitos se reconhecem enquanto grupo atingida/atingido compreendendo a dinâmica assimétrica das realidades vivenciadas por eles como reflexo de uma conjuntura econômica ampla e de escala global da produção e do mercado capitalista.

Esse sentido da coletividade na luta se deve a um processo educativo desenvolvido pelos movimentos sociais para ampliar a participação social, prestar auxílio e realizar uma formação de base política aos atingidos. Sabe-se que, nesse caso, a luta educa para a tomada de consciência diante das (constantes) opressões infringidas aos atingidos pela empresa em parceria direta com o Estado.

Em contrapartida, a realidade territorial vem apontando que essas transformações aconteceram e continuam acontecendo de maneira brusca. Sobremaneira, para produzir a

criticidade demanda tempo, participação e militância. Os movimentos sociais encontram dificuldades na integração dos atingidos e resistem às investidas da empresa, que realiza indenizações financeiras individualmente e não coletivamente. Deste modo, a empresa desarticula o movimento e paga valores incompatíveis com a real necessidade dos atingidos. Não obstante, o processo formativo dos sujeitos integrantes dos movimentos sociais, suas resistências e lutas vão de encontro à lógica imposta pelo modo de produção capitalista, objetivada pelas estratégias de manutenção dos lucros da Samarco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer-se enquanto um oprimido socioambiental (pelo sistema) torna-se fator primordial para efetiva participação social na luta pela transformação da realidade, pela autonomia popular, almejando uma possível reapropriação/humanização de seus processos socio-históricos da sua estrutura social, principalmente pelo viés do trabalho. “O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com os olhos alheios” (FREIRE, 2016, p. 45). Por isso esse é um momento de intensa construção e desconstrução de paradigmas, saberes, conhecimentos e aprendizados, dentro da comunidade/grupo social em que estavam previamente estabelecidos.

Nesse sentido, o processo de aprendizado – “aprender a ser atingido¹¹” – está no processo dialógico entre informação, comunicação e educação dentro ou para a militância, em que ambos se complementam no processo de luta por direitos socioambientais. Um processo que envolve diretamente o coletivo impactado no reconhecimento de sua “real” realidade. É uma forma de “libertação” (*BERTA – nome fictício –, pescadora entrevistada de Mascarenhas*; AQUINO, 2018, p. 98) para assumir sua identidade e modificar sua condição atual de atingido. Está nas conversas diárias entre os oprimidos pelo ambiente, pelo contato com o outro, nas situações de enfrentamento do problema e conflitos que recaem sobre esses sujeitos e, principalmente, dos aprendizados que emergem da luta diária, da

¹¹ Jornal “A Sirene, importante meio informativo alternativo para os atingidos. Edição 07 – Outubro 2016 (p. 08 e 09)

resistência que educa e transforma a vida desses pescadores e demais envolvidos no movimento.

[...] Eu tiro o seguinte, a gente sozinho pé fraco né? A gente sozinho não consegue nada, mas se a gente coletivamente se juntar em grupos né, em bastante pessoas e todo mundo comunar a mesma ideia a gente tem força para lutar...talvez obter algum resultado de algumas coisas né...de reparação de alguns prejuízos que a gente teve ao longo de nossas vidas. (...) Eu ajudo, tento entrar em contato com as pessoas, comunicação, eu tento ajudar elas da maneira e jeito que eu posso. Não tenho muita força para isso não mas tento ajudar! (*Sr. EMILIANO – nome fictício –, pescador entrevistado de Maria Ortiz*). (AQUINO, 2018, p. 98)

[...] Menina, eu aprendi que só tem conquista com luta e que só quem resolve o problema do povo, é o povo. (...) Eu aprendi muito. Eu falo que essa é a parte boa dessa desgraça toda que a empresa cometeu, porque assim como eu, outros atingidos tiveram essa libertação de assumir a sua identidade legítima, ‘sou atingido e não aceito isso’. Toda a oportunidade que eu tenho, eu tento passar tudo que eu aprendi. (*BERTA – nome fictício –, pescadora entrevistada de Mascarenhas apud AQUINO, 2018, p. 98*).

Em outras palavras, a construção de uma nova consciência que nega a naturalização dos conflitos ambientais se dá, e vê, na empresa (ou de uma forma mais ampla, o próprio sistema capitalista), o agente predatório da situação. Além disso, quem aprende com a luta passa também educar outros sujeitos dentro do movimento, a medida em que se constrói um social olhar voltado para a tentativa de superação do conflito enfrentado.

O trabalhador que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmistificação do mundo, da desmitificação da realidade. Vê nos homens [mulheres] com quem trabalha – jamais sobre quem ou contra quem – pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos (FREIRE, 2016, p. 67).

Essa educação de base popular rompe com a perspectiva neoliberal educacional e cria novas metodologias de enfrentamentos, além de realizar o letramento e a formação política a partir do reconhecimento desses atingidos enquanto classe trabalhadora, que luta pela reapropriação social de suas relações de trabalho. Tal educação se constitui como estímulo para “[...] que o educando reflita sobre a sua própria realidade” (FREIRE, 2016, p. 38), mobilizando uns aos outros através da consciência crítica e realmente transformadora.

REFERÊNCIAS

- ACSELRARD, Henri; BEZERRA, Gustavo das Neves; MELLO, Cecília Campello do Amaral; *O que é justiça ambiental*; Garamond; Edição: 1 ; Rio de Janeiro, 2009.
- _____. *Conflitos ambientais revelam onde o desenvolvimento emperra. Justiça ambiental*, v. 1, n.2, p.2-3, nov. de 2003.
- AQUINO, Mahalia; “Aprender a ser atingido”: *Educação e lutas socioambientais diante do rompimento da Barragem de Fundão (Mariana – MG) no Rio Doce e afluentes. Rio de Janeiro, 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.*
- BRITO, Marianna Fernandes S. *Mulheres e Mineração no Brasil*. INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. Rio de Janeiro, RJ: IBASE.. Disponível em: <<http://industriaextrativa.ibase.br/>>, acesso em: 23/01/2018. s/d.
- CIAVATTA, Maria; A interdisciplinaridade e a formação integrada: Exercício teórico ou realidade possível?: In: *I Primeiro Encontro de Professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte*, Natal, 01 a 05 de março de 2010.
- COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Uma leitura ontometodológica da educação ambiental crítica diante dos desafios societários contemporâneos. *Revista Brasileira Educação Ambiental*, v. 9, nº 1, 2014, pp. 132-156.
- DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIRON, G. R. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? *Revista de Educação PUC-Campinas*, nº 24, jun/2018, pp. 17-26.
- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: LOYOLA, 1997.
- HARVEY, David. *O novo imperialismo*. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. Ed Loyola. São Paulo: 2003.
- _____. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.
- IANNI, Octavio. *Dialética do Capitalismo*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1982.
- JUSTIÇA GLOBAL. *Vale de lama: Relatório de inspeção em Mariana após o rompimento da barragem de rejeitos do Fundão – 2016*. Disponível em: <<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2016/01/Vale-de-Lama-Justic%CC%A7a-Global.pdf>>. Acesso em: 20 jun. de 2017.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Violência e meio ambiente: Pode a educação ambiental contribuir para a paz e a sustentabilidade? *Espaço Do Currículo*, v.2, n.2, pp.231-247, Setembro de 2009 a Março de 2010.
- LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico/2002-2003*. p. 251-290. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf>. Acesso em: 19 ago 2017.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord). *Identidades da educação ambiental brasileira /*

Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-82.

_____. O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

MANSUR, M. S. et al. Antes fosse a mais leve carga: Introdução aos argumentos e recomendações referente ao desastre da Samarco/Vale/BHP Billiton. In: ZONTA, M. TROCATE, C. (Orgs). Antes fosse a mais leve carga: Reflexões sobre o desastre da Samarco/Vale/BHP Billi-ton. Marabá: Editorial iGuana, 2016.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. Revisão: Carlos Roberto F. Nogueira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. O capital: a crítica da economia política: o processo de produção do capital. Livro I, vo-lumes I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. O capital: Capítulo VI inédito: Resultados do processo de produção imediata. Tradução: Klaus Von Puchen – 2 ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

MILANEZ, Bruno; SANTOS, Rodrigo S. Minería en Brasil: Problemas, perspectivas y desafios. In.: GONZÁLES, M. G. (Org.). Nuevos contextos de dominación y resistencias. Cochabamba – Bolivia: 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, Ana Esther; SADER. (Orgs.). *La guerra infinita: hegemonía y terror mundial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO coediciones: Vozes, 2002.

Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101018013328/11porto.pdf> .

_____. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 19 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVEIRA, Zuleide S. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 21, nº 3, agos.nov., 2016, pp. 901-927.

ZHOURI, Andréa; Introdução: Produção de conhecimento em um ‘campo minado. In.: ZHOURI Andréa. (Org.). *Mineração, violências e resistências: um campo aberto à produção de conhecimento no Brasil*. Marabá, PA: Editoria IGuana; ABA, 2018.

ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA, REPRODUÇÃO SOCIAL E AÇÕES DE AJUDA MÚTUA: AS PRÁTICAS DA COOPERAFORESTA NO ÂMBITO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE AGROECOLOGIA

Almir Sandro Rodrigues¹

Resumo

O elemento central deste trabalho é a análise das experiências de mutirão e ajuda mútua assumidos pelos agricultores familiares e comunidades de quilombolas associados na Cooperafloresta (associação de agricultores que desenvolvem práticas em sistemas agroflorestais nos municípios de Barra do Turvo/SP, Adrianópolis/PR e Bocaiúva do Sul/PR), uma associação integrante da Rede Ecovida de Agroecologia, rede que abrange as diversas microrregiões do sul do país que explicitam ações dos movimentos sociais agroecológicos. Estas práticas são aqui entendidas como estratégias de resistência contra-hegemônica e de reprodução social dos agricultores familiares que tentam organizar diferentes dinâmicas de ações recíprocas na produção, gestão, avaliação e planejamento de seus grupos e comunidades. As práticas empreendidas para permanecer em seu espaço social e físico-ambiental envolvem tanto a transformação das práticas tradicionais como sua revitalização. Eles procuram melhorar sua qualidade de vida, por exemplo, buscando maior segurança alimentar e autonomia dos agricultores. Ações de ajuda mútua e reciprocidade, portanto, estão situadas no âmago do processo de reprodução dos agricultores familiares e comunidades quilombolas locais e são fundamentais para assegurar a viabilidade da sua associação, delineando tanto os espaços de produção quanto de gestão, troca de conhecimentos, avaliação e planejamento da associação como *espaços de alternatividade* ao que é hegemônico na sociedade contemporânea. Esses elementos universais do campesinato e quilombolas “agrofloresteiros” se singularizam na Cooperafloresta, pela introdução de sistemas produtivos agroflorestais e formação, entre eles, de uma nova cultura socioambiental, por meio da qual integram outras identidades. A multidimensionalidade da reprodução dos agricultores familiares da Cooperafloresta, em nosso caso, verifica-se nos diversos elementos que tornam esse processo dinâmico e complexo. Este processo de reprodução implica contradições internas, conflitos e solidariedade, além de construir interfaces com elementos externos; estes elementos podem representar aproximações e distanciamentos, equilíbrios e desequilíbrios, tensões e conflitos, assim como transformações e adaptações que possibilitam sua reprodução social, cultural, econômica, ambiental.

Palavras-chave: Estratégias de Reprodução Social. Movimentos Sociais de Agroecologia. Práticas de Alternatividade.

ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA, REPRODUCCIÓN SOCIAL Y ACCIONES DE AYUDA MUTUA: LAS PRÁCTICAS DE COOPERAFORESTA EN EL ÁMBITO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE AGROECOLOGÍA

Resumen

El elemento central de este trabajo es el análisis de las experiencias de “mutirão” y ayuda mutua asumidos por agricultores familiares y comunidades quilombolas asociadas en la Cooperafloresta (asociación de agricultores que desarrollan prácticas en sistemas agroforestales en los municipios de Barra do Turvo/SP, Adrianópolis/PR y Bocaiúva do Sul/PR), una asociación integrante de Red

¹ Doutor e mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação de Sociologia da UFPR. Graduado em Filosofia e Engenharia Florestal na UFPR. Participante do NESEF-UFPR. Endereço eletrônico: filorodrigues@yahoo.com.br.

Ecovida de Agroecología, red que abarca las diversas microrregiones del sur del país que explicitan acciones de los movimientos sociales agroecológicos. Estas prácticas se entienden aquí como estrategias de resistencia contrahegemónicas y de la reproducción social de los agricultores familiares que intentan organizar diferentes dinámicas de acciones recíprocas en la producción, gestión, evaluación y planificación de sus grupos y comunidades. Las prácticas emprendidas para permanecer en su espacio social y físico-ambiental involucran tanto la transformación de las prácticas tradicionales como su revitalización. Ellos buscan mejorar su calidad de vida, por ejemplo, buscando una mayor seguridad alimentaria y autonomía de los agricultores. Acciones de ayuda mutua y reciprocidad, por tanto, están situadas en el corazón del proceso de reproducción de los agricultores familiares y comunidades quilombolas y son fundamentales para asegurar la viabilidad de su asociación, delineando tanto los espacios de la producción como de gestión, intercambio de conocimientos, evaluación y planificación de la asociación como espacios de alternatividad a lo que es hegemónico en la sociedad contemporánea. Estos elementos universales del campesinado y quilombolas “agrofloresteiros” se singularizan en la Cooperafloresta, por la introducción de sistemas productivos agroforestales y formación, entre ellos, de una nueva cultura socio-ambiental, por medio de la cual integran otras identidades. La multidimensionalidad de la reproducción de los agricultores familiares de Cooperafloresta, en nuestro caso, se verifica en los diversos elementos que hacen este proceso dinámico y complejo. Este proceso de reproducción implica contradicciones internas, conflictos y solidaridad, además de construir interfaces con elementos externos; estos elementos pueden representar aproximaciones y distanciamientos, equilibrios y desequilibrios, tensiones y conflictos, así como transformaciones y adaptaciones que posibilitan su reproducción social, cultural, económico y ambiental.

Palabras clave: Estrategias de Reproducción Social. Movimientos Sociales de Agroecología. Prácticas de Alternatividad.

INTRODUÇÃO

As dinâmicas construídas pela globalização dos modelos hegemônicos de base capitalista configuram os parâmetros em que se movem as sociedades contemporâneas. No seu interior, no entanto, ao mesmo tempo em que se multiplicam crises de diversas dimensões (sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais), desenvolvem-se movimentos sociais e processos alternativos, de resistência, que trazem em si possibilidades contra-hegemônicas. Estas manifestações muitas vezes não têm ressonância para além do local, mas crescentemente seus atores se organizam em redes regionais, nacionais e internacionais, colocando suas ideias e práticas em consonância com outros atores com os quais compartilham seu descontentamento com o que os excluem, os subalterniza.

Partindo dessa constatação e entendendo que é fundamental compreender tais experiências para não as desperdiçar na história (SOUSA SANTOS, 2007), este trabalho pretendeu analisar a experiência dos agricultores ecológicos e agrofloresteiros da região do Vale do Ribeira, situada na fronteira entre os Estados do Paraná e São Paulo (regiões Sul e

Sudeste do Brasil), em torno da COOPERAFLORESTA, uma associação integrante da Rede Ecovida de Agroecologia, rede que abrange todo o Sul do país. Partiu do interesse de compreender como tal forma de organização resgatou ou consolidou ações de solidariedade e reciprocidade, potencializando formas de resistência e reprodução social dos agricultores associados que têm implicado uma melhoria da qualidade de vida e do ambiente. Ao mesmo tempo, partiu-se do pressuposto que tal experiência situa-se nesse processo mais geral de construção de alternativas aos modelos de produção agrícola e produção da vida cotidiana que são hegemônicos.

A Cooperafloresta, objeto e sujeito nesse estudo de caso, é uma associação com 112 famílias de agricultores agroecológicos, que residem nos municípios de Barra do Turvo/SP, Adrianópolis/PR e Bocaiúva do Sul/PR. Esta associação tem como objetivo a inclusão social dos associados e a recuperação ambiental do território local, por meio da valorização dos recursos dos próprios agricultores (comunidades de agricultores familiares e comunidades quilombolas), pela adoção da agroecologia com o uso de técnicas agrofloretais. O mutirão, uma das ações estratégicas de ajuda mútua, é uma das práticas construídas no manejo dos Sistemas Agrofloretais (SAFs) na Cooperafloresta.

Especialmente nesse artigo teve-se por objetivo analisar as práticas do mutirão como estratégia de reprodução social das famílias associadas da Cooperafloresta, buscando compreender as diversas dinâmicas de ações recíprocas e de ajuda mútua tanto no âmbito produtivo quanto nos espaços da gestão dos grupos e organização das comunidades de agricultores e comunidades quilombolas. Outro intuito foi investigar de que forma essas dinâmicas definem as estratégias de resistência e reprodução social das famílias associadas da Cooperafloresta, visando permanecer no seu espaço social e físico-ambiental pela sua transformação e pela vitalização de práticas tradicionais e na busca correlata da melhoria da qualidade de vida, por exemplo, pela maior segurança alimentar e autonomia – nesse aspectos os processos de reciprocidade e troca de conhecimentos locais e na rede são fundamentais.

PROJETOS DE ALTERNATIVIDADE: A COOPERAFLORISTA E OS PROCESSOS CONTRA-HEGEMÔNICOS

Numa época marcada pela ideia de crise, emergem no cenário atual as formas mais diversas de resistência e de construção de alternativas que se contrapõem ao modelo hegemônico global de sociedade que conforma a vida humana e a natureza. Pelo seu localismo com alcance global, têm sido denominadas genericamente como globalização solidária (SOUSA SANTOS, 2005a), globalização contra-hegemônica e globalização alternativa (SOUSA SANTOS; 2005a, 2007), como outra globalização (vários, dentre eles FONTAN, 2007; SANTOS, 2008). (FERREIRA *et al.* 2008)

No esteio das crises, a crise alimentar, tal como discutida recentemente, pode ser compreendida como uma manifestação conjuntural de uma questão agroalimentar estrutural: questão intrinsecamente crítica por implicar restrições e exclusão para a maior parte dos agricultores familiares e camponato, por gerar insegurança alimentar para a população urbana e por impactar o ambiente de forma frequentemente irreversível.

Os movimentos sociais e organizações que têm lutado contra esse modelo em suas diferentes dimensões criam o que se poderiam denominar projetos de alternativas.

Importante frisar que, a partir das experiências construídas pela Cooperafloresta e, em seu turno, pela Rede Ecovida, são explicitadas diversas iniciativas que revelam alternativas aos modelos hegemônicos de fazer agricultura, de produzir e fazer chegar às pessoas os alimentos, mas que, em geral, não são reconhecidas como tal. Como assinala Boaventura de Sousa Santos (2007), as racionalidades dominantes descartam e desperdiçam essas experiências e outras realizadas em diferentes âmbitos da vida como não sendo viáveis ou credíveis. Essa é uma estratégia corriqueira dos representantes do modelo hegemônico globalizado. No entanto, deve-se dar visibilidade às ricas experiências realizadas pelos diversos movimentos sociais e organizações populares para evitar que se anunciem os catastrofismos de uma só via de desenvolvimento – o do modelo atual e que se pense, portanto, que:

Não há alternativa, que a história chegou ao fim. Para se pôr fim ao desperdício, há de se tornar visíveis tais iniciativas e movimentos e dar-lhes credibilidade, temos de propor uma nova racionalidade, a racionalidade cosmopolita – que terá de expandir o presente e contrair o

futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 238-239)

A Rede Ecovida, mediante a articulação dos agricultores ecológicos, é uma dessas experiências que potencializam projetos de sustentabilidade vinculados à busca de alternativas nos espaços rurais, assim como as lutas pela terra e a organização participativa dos assentamentos desenvolvidos pelo Movimento dos Sem Terra (MST), a organização das comunidades quilombolas, as novas formas de representação dos trabalhadores do campo, o uso de tecnologias alternativas como os Sistemas Agroflorestais, a realização dos diversos fóruns de mobilização dos movimentos sociais que debatem as questões de gênero, étnicas, tecnológicas, ambientais, culturais, socioeconômicas. Essas e outras experiências no Brasil, na América Latina e no mundo constroem novos referenciais para o desenvolvimento e para a reflexão das diversas dinâmicas societárias, nas múltiplas dimensões espaciais e temporais.

A análise dessas experiências, aqui trabalhadas como alternativas, parte do pressuposto de que, de alguma maneira, efetivam-se “numa perspectiva que interpreta de maneira abrangente a forma como as organizações, movimentos e comunidades resistem à hegemonia do capitalismo e aderem a alternativas econômicas baseadas em princípios não capitalistas” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 26), mesmo se imersas nas suas dinâmicas. As estratégias construídas nessa perspectiva podem ser desenvolvidas como ações locais. Contudo, estas ações, por meio das múltiplas articulações que estabelecem, podem ter reflexos para os espaços regionais, nacional ou global.

Os espaços locais, regionais, nacional ou global podem ser entendidos aqui como territórios “usados”, nos quais se materializam a construção das identidades e das relações de convivência, conforme trabalhado por Milton Santos. Para Milton Santos, é toda a dinamicidade e o progresso técnico dado pelas novas relações globalizadas que estão recriando o espaço (atual). Mas toda a mudança será concretizada no território e, quanto mais próximo do cotidiano e das pessoas, mais esse território poderá tornar-se um local de resistência e alternatividade aos processos globais, uma vez que estes são hegemônicos e homogeneizantes e os primeiros são frutos das relações de convivência cotidiana e dos laços de solidariedade que vão se estabelecendo como possibilidade de reprodução social da

própria vida. Assim, “o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si”. Portanto, “o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2006, p. 14). Dessa forma, pode-se pensar que os territórios rurais podem se constituir em espaços de resistência e de criação de movimentos inovadores. O território, neste caso, passa a abrigar utopias, no sentido da reconstrução e renascimento, resistência social e participação solidária. Mesmo que as experiências que abrigam não sejam de caráter anticapitalista ou não tenham explicitamente um caráter emancipatório, criam um forte laço identitário, o que, por si só, já emerge como possibilidade de construir uma nova ordem social e ambiental (RODRIGUES; FERREIRA, 2010).

Destaca-se, assim, a compreensão do território em uma perspectiva não simplesmente física, mas, sobretudo, que incorpora as diversas dinamicidades das relações da comunidade. Por sua vez, “para isso, é preciso passar da imagem da comunidade como uma coletividade fechada e estática para uma imagem da comunidade como uma entidade viva e dinâmica”, portanto, deve-se pensá-la como “aberta simultaneamente ao contato e à solidariedade com outras comunidades, em diferentes escalas, e decidida a defender as alternativas contra-hegemônicas que surjam no seu interior” (SOUSA SANTOS, 2005a, p. 53). Existem, nesse aspecto, processos sociais ali engendrados que se amplificam nas mais diversas dinâmicas em um mundo globalizado e evidenciam características e concepções que são reproduzidas perante as contradições da globalização, pois:

Vivemos tempos complexos, tempos de crises, dados pelas grandes questões ambientais e pelos graves problemas sociais que ficaram evidentes em todo o planeta. Em tempos de globalização, um debate importante ancora-se nas possibilidades de resistência e construção de outras formas de produzir, de consumir, de viver, de outras sociabilidades em geral marcadas por lógicas que não as que se centrem na produtividade, na competitividade, no controle da natureza e seu uso irrestrito como recurso. (...) são identificados vários movimentos e processos sociais cujo traço em comum é colocar em andamento práticas distintas das que são hegemônicas e que, nesse sentido, podem ser vistas como potencialmente construtoras de alternativas. Poderiam-se denominá-las de práticas de resistência, de movimentos sociais de resistência, amplamente baseadas

nos territórios locais, mas conectados em redes que lhes dão uma dimensão global. (FERREIRA *et al.*, 2008)

No caso da Cooperafloresta as relações de ajuda mútua são resgatadas no processo de produção por meio da agrofloresta e agroecologia. Essas ações de solidariedade e reciprocidade nascem no interconhecimento que as comunidades de parentela e de vizinhança propiciam, são causa e efeito de processos de aprendizado e ensino e das ações de troca que se dão em dimensões não produtivas constituídas no âmbito das dinâmicas de convivência comunitária. Ao mesmo tempo em que as relações de ajuda mútua são características históricas das comunidades camponesas e comunidades quilombolas, transformam-se em novas práticas e simbologias que atualizam a condição camponesa. Essa nova realidade implica uma revalorização dessa condição – pensada agora como base para a construção da sustentabilidade, não só de sua unidade familiar, mas também da comunidade, sociedade e do planeta.

REPRODUÇÃO SOCIAL E ESTRATÉGIAS: PROCESSOS DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS MODOS DE VIDA

O arcabouço teórico para a construção da categoria reprodução social neste trabalho é realizado a partir das elaborações do materialismo dialético marxista (MARX, 1985; MARX e ENGELS, 1987; MARX e ENGELS, 1989), das contribuições de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1983; BOURDIEU, 1990; BOURDIEU, 1997; BOURDIEU, 2001; BOURDIEU, 2008) e do antropólogo Claude Raynaud (RAYNAUT, 1994; RAYNAUT *et al.*, 1999).

Os processos de produção e reprodução dos modos de vida podem ser compreendidos por meio dos processos relacionados às estruturas de trabalho e aos espaços e ambientes onde as pessoas e coletividades estão inseridas. As análises destes ambientes revelam as complexas dinâmicas de convívio e mecanismos da reprodução social, econômica, cultural e ideológica, assim como o reconhecimento das percepções sobre as relações e rupturas entre os interesses individuais e coletivos nas ações de efetivação dos sistemas produtivos. Todos os processos produtivos e de trabalho implicam ações de transformação da natureza e do ambiente, ao mesmo tempo em que constroem historicamente a reprodução social dos modos de produção assim constituídos e das classes sociais envolvidas (MARX, 1985).

A reprodução social da força de trabalho é importante conceito na perspectiva marxista de análise da sociedade, não somente dos processos materiais de reprodução dos modos de vida, mas também da sua dimensão imaterial – a cultura, os valores e ideologias, as sociabilidades em geral, a política (MARX; ENGELS, 1989). Destaca-se que:

(...) produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1987, p. 27-28)

Marx relaciona o processo de reprodução da força de trabalho às suas condições de subsistência imediata e generacional. Mostra que tais condições variam conforme o estado mais geral da sociedade e particularmente do avanço de suas forças produtivas.

Da mesma forma, a reprodução social como conceito e(ou) categoria de análise apresenta variações em sua construção e representa um processo dinâmico, com transformações e adaptações, assim como possíveis ações de manutenção das estruturas sociais.

O que parece interessante reter nesta discussão rápida sobre a teoria marxista do conceito de reprodução social é a vinculação das várias dimensões da reprodução da força de trabalho no âmbito do conceito de modo de vida. Essa perspectiva é pertinente para começar uma leitura das condições de produção, trabalho e demais sociabilidades a serem analisadas nos espaços de vivência dos agricultores da Cooperafloresta, principalmente, nos processos de resistência e luta de classes – através dos movimentos sociais em torno da agroecologia e das ações no mundo rural.

Os conceitos para a construção do referencial teórico da reprodução social organizado por Bourdieu, juntamente com a elaboração do conceito de capital, são importantes nas análises sobre as práticas da Cooperafloresta, de sua estrutura e de suas ações estratégicas. A noção de campo, *habitus*, práticas e estratégia se qualificam como

possibilidade para a compreensão das dinâmicas de organização deste campo, deste espaço social da agroecologia e da agrofloresta.

Para tanto, torna-se necessário destacar as possíveis imbricações desses conceitos desenvolvidos pelo autor em questão, ou seja, ao abordar um conceito busca-se vislumbrar os outros. Observe-se a seguir a preocupação em demonstrar este vínculo entre os conceitos:

Considerando a impossibilidade de justificar as práticas a não ser pela revelação sucessiva da série dos *efeitos* que se encontram na sua origem, a análise faz desaparecer, em primeiro lugar, a estrutura do estilo de vida característico de um agente ou de uma classe de agentes, ou seja, a unidade que se dissimula sob a diversidade e a multiplicidade do conjunto das práticas realizadas em campos dotados de lógicas diferentes, portanto, capazes de impor formas diferentes de realização, segundo a fórmula: [(*habitus*) (capital)] + campo = prática. Ela faz desaparecer, também, a estrutura do espaço simbólico delineado pelo conjunto dessas práticas estruturadas, de todos esses *estilos de vida distintos e distintivos* que se definem sempre objetivamente – e, às vezes, subjetivamente – nas e pelas relações mútuas. (BOURDIEU, 2008, p. 97)

Nessa perspectiva, os conceitos construídos por Bourdieu não podem ser pensados isoladamente, pelo contrário, não temos como pensar um determinado campo sem conceber como se manifestam o *habitus* e o capital acumulado ou em potencial, para assim possibilitar certas práticas nos espaços deste campo. Desse modo, compreender cada um desses conceitos possibilita conhecer o processo de organização da sociedade e de seus atores – o indivíduo, os grupos e as instituições, entre outros.

O conceito de *habitus*, conjuntamente com a noção de campo, tem um destaque nas elaborações de Bourdieu (1983), sendo fruto de um processo de reflexão das várias abordagens sobre *habitus* ao longo da história. Para ele:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras (BOURDIEU, 1983, p. 60-61),.

Bourdieu (2001, p. 61) afirma que “o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital”, o produto dos condicionamentos que se vivem em um campo. Entretanto, o *habitus* não pode ser confundido com a ideia de hábito, devido a sua capacidade geradora. Dessa forma, percebe-se que o conjunto de características internalizadas ou interiorizadas por cada um dos indivíduos nos espaços da sociedade (família, escola, trabalho dentre os diversos outros grupos) e que incutem formas de hábitos, maneiras de agir, percepção do mundo, provocando suas condutas e escolhas, podem ser entendidas como parte de sua história – é expressão do que é e do que tem. O *habitus* gera práticas tanto das pessoas quanto dos grupos, não descartando para tal a história de cada um – as experiências vividas e construídas ao longo da vida e por modos de vida e que instituem e reproduzem estratégias.

A noção de estratégia deve ser compreendida em conjunto com as noções de *habitus* e senso prático, e tem por função, como utilizado por Bourdieu em sua obra “Coisas Ditas”, ser um

instrumento de ruptura com o ponto de vista objetivista”, ao mesmo tempo, busca “recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é o produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais (BOURDIEU, 1990, p. 81).

Não existe, por isso, uma obediência mecânica às regras estabelecidas no jogo, implicando sim, o desejo, o interesse em fazer o que deve ser feito, o que é estabelecido ou demandado pelo jogo.

O princípio da estratégia não deve ser visto como um cálculo consciente, mas “uma relação inconsciente entre um *habitus* e um campo (...). O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus atores sem terem sido expressamente concebidas para este fim”. Assim, “há toda uma reeducação a ser feita para escapar à alternativa entre o finalismo ingênuo e a explicação de tipo mecanicista” (BOURDIEU, 1983, p. 93-94).

Como retoma Ferreira, a partir dessa noção de Bourdieu, “a estratégia não pode ser entendida como um ato livremente escolhido pelo indivíduo, mas como um exercício do

senso prático por parte de agentes sociais que procuram concretizar suas perspectivas e projetos no quadro das condições próprias ao universo social específico em que vivem” (FERREIRA, 1995, p. 15).

As estratégias utilizadas pelos indivíduos e(ou) grupos de indivíduos possibilitam sua disposição no interior de um campo e na manutenção de seu posicionamento. Para tanto, as regras do jogo são percebidas e vivenciadas por meio das práticas engendradas em função do *habitus*. As estratégias são definidas, portanto, pela busca da reprodução da vida nos espaços sociais, econômicos, culturais, políticos, sendo isto não um processo mecânico, mas, sobretudo, de características dinâmicas propulsoras de transformações e(ou) adaptações.

Essas dinâmicas de reprodução podem ser percebidas em diversas estruturas sociais, dentre essas os processos de organização do campesinato. As famílias da agricultura camponesa, não diferente de outras coletividades da sociedade, podem ser reconhecidas por suas estratégias de produção da vida material e das práticas de reprodução social conforme destaca Wanderley em uma de suas obras:

(...) o campesinato pode ser visto de uma maneira mais restrita, como uma forma social particular de organização da produção. Fala-se, neste caso, de uma agricultura camponesa, cuja base é dada pela unidade de produção gerida pela família. Esse caráter familiar se expressa nas práticas sociais que implicam uma associação entre patrimônio, trabalho e consumo, no interior da família, e que orientam uma lógica de funcionamento específica. Não se trata apenas de identificar as formas de obtenção do consumo, por meio do próprio trabalho, mas do reconhecimento da centralidade da unidade de produção para a reprodução da família, através das formas de colaboração dos seus membros no trabalho coletivo – dentro e fora do estabelecimento familiar –, das expectativas quanto ao encaminhamento profissional dos filhos, das regras referentes às uniões matrimoniais, à transmissão sucessória etc. (WANDERLEY, 2009a, p. 187)

Numa visão que enfatiza as múltiplas dimensões do processo de reprodução, Claude Raynaud o compreende como dinâmico, uma síntese entre permanência e mudança. Assim, a noção de reprodução não pode ser assimilada à de repetição invariante, “mas que seja vista como o processo dinâmico de perpetuação de uma entidade coletiva. Perpetuação que, na maioria das vezes, só pode se realizar à custa de transformações e de adaptações” (RAYNAUT, 1994, p. 84).

A reprodução social é, para ele, “o campo onde se ordenam as relações sociais, onde se organizam as instituições e onde se confrontam as estratégias particulares” (RAYNAUT, 1994, p. 84). Seu conceito de reprodução inclui diferentes dimensões e busca constituir um quadro analítico para ser confrontado em avaliações empíricas:

- a) A reprodução social se refere às “dinâmicas sociais e culturais pelas quais um grupo social, uma comunidade, uma sociedade global buscam perpetuar-se ao longo da história como sistema organizado, ao mesmo tempo que se ajustam e se transformam ao passar por períodos de crise”;
- b) A reprodução biodemográfica se refere às “dinâmicas populacionais pelas quais a composição de um grupo humano e o estado de saúde de seus membros evoluem, se adaptam e se regulam”;
- c) A reprodução econômica se refere aos processos “técnicos e econômicos segundo os quais um sistema de produção funciona e se modifica de maneira a produzir e a fazer circular os bens e as mercadorias necessários para que um grupo humano possa continuar a existir e a manter suas trocas com o exterior”;
- d) A reprodução ecológica se refere às “dinâmicas próprias aos sistemas físicos e naturais, em relação com as modificações introduzidas pela ação dos homens (antropização)”. (RAYNAUT *et al.*, 1999, p. 6).

A multidimensionalidade da reprodução dos agricultores familiares da Cooperafloresta, em nosso caso, verifica-se pelos diversos elementos que tornam esse processo dinâmico e complexo. Este processo de reprodução implica contradições internas, conflitos e solidariedades, além de construir interfaces com elementos externos (nos sentidos tanto de dentro para fora quanto de fora para dentro – das suas comunidades); elementos estes que podem representar aproximações e distanciamentos, equilíbrios e desequilíbrios, tensões e conflitos, assim como transformações e adaptações que possibilitam sua reprodução social, cultural, econômica, ambiental. Os avanços em um domínio podem muitas vezes representar os limites e as barreiras em outros domínios.

MUTIRÃO NA AGRICULTURA FAMILIAR: EXPRESSÃO DE AJUDA MÚTUA, RECIPROCIDADE E SOLIDARIEDADE NAS COMUNIDADES RURAIS

O mutirão expressa umas das formas mais claras de ajuda mútua e reciprocidade nas comunidades rurais. As ações de ajuda mútua são identificadas aqui como expressões de solidariedade e cooperação nas diversas atividades realizadas nas relações intracomunitárias e intercomunitárias. O mutirão pode ser compreendido de diferentes formas, das quais se resgata a de Antônio Cândido (2001), quando analisa as formas de solidariedade na

comunidade de agricultores, em sua obra “Os Parceiros do Rio Bonito”. Cândido ressalta que “a necessidade de ajuda, imposta pela técnica agrícola e a sua retribuição automática, determinava a formação duma rede ampla de relações, ligando uns aos outros os habitantes do grupo de vizinhança e contribuindo para a sua unidade estrutural e funcional” (CÂNDIDO, 2001, p. 89).

Para tanto, torna-se importante entender, de maneira breve, como esta prática foi construída ao longo da história no Brasil.

Um resgate importante foi o realizado por Clovis Caldeira, em sua obra intitulada *Mutirão: formas de ajuda mútua no meio rural*, publicada em 1956, na qual desenvolve não só uma revisão das práticas do mutirão nas várias regiões do Brasil, mas também das diversas linguagens utilizadas sobre ele, e enfatiza que o mutirão é:

Um contrato com fundamento moral e não legal, no qual... existe o importante característico da retribuição, cuja unidade é o dia de serviço (sem que se confunda com a instituição do “dia de serviço”, também usado no meio rural, mas diferente do mutirão). O organizador pede ao vizinho ou amigo um dia de serviço, unidade essa que será oportunamente retribuída, de maneira sagrada. Aquele devedor que por qualquer motivo – sem se desculpar – falta ao mutirão do seu credor, sofre a sanção moral coercitiva da comunidade em que vive, a qual, na maioria das vezes, é mais rígida que aquelas previstas nos códigos, porque é simples, dura, impiedosa e não depende de interpretações. (MARCONDES *apud* CALDEIRA, 1956, p. 32)

Nessa perspectiva, pode-se perceber um dos aspectos centrais nas práticas do mutirão, que é justamente o efeito de retribuição, mas, sobretudo, de ajuda mútua, reciprocidade e disponibilidade entre os atores sociais de uma comunidade e vizinhança.

Existe uma variação de termos utilizados nas diversas regiões do Brasil a respeito do mutirão, havendo principalmente duas palavras de origem indígena, sendo uma da língua Tupi (*mutirum*) e outra da língua Guarani (*potyrom*), das quais pode ser traduzido como “colocar a mão na massa” (BEAUREPAIRE, 1956 *apud* SABOURIN, 1999, p. 3).

O mutirão possibilita diversas maneiras de efetivar ações recíprocas entre membros de uma comunidade, ou mesmo as ajudas intercomunitárias. As ações de ajuda mútua são trabalhadas por Sabourin (2009).

No caso do mutirão, o número de diárias de trabalho por família não é contabilizado. Todavia, a pressão social supõe a participação de todas as famílias da comunidade. Os homens jovens e adultos são mobilizados para os trabalhos pesados; as crianças e adolescentes cuidam da limpeza dos pontos de água; as mulheres raspam a mandioca na hora de torrar a farinha. Se alguma forma de concorrência pode existir, é na redistribuição de alimentos ou bebidas pela família que acolhe. A prodigalidade confere prestígio e reputação, que são sinônimos de autoridade e poder nos sistemas de reciprocidade (SABOURIN, 2009, p. 66).

O mutirão envolve formas de ajuda mútua, ao mesmo tempo que manifesta a construção de variados processos de reciprocidade e solidariedade, dos quais se constroem dinâmicas distintas nas relações sociais no âmbito das famílias e da comunidade. Nas comunidades onde estão vinculadas as famílias de associados da Cooperafloresta existem diversas dessas práticas, conforme será abordado ainda neste artigo.

Cândido (2001), quando analisa as formas de solidariedade na comunidade de agricultores, descreve que o mutirão:

Consiste essencialmente na reunião de vizinhos, convocados por um deles, a fim de ajudá-lo a efetuar determinado trabalho: derrubada, roçada, plantio, limpa, colheita, malhação, construção de casa, fiação, etc. Geralmente os vizinhos são convocados e o beneficiário lhes oferece alimento e uma festa, que encerra o trabalho. Mas não há remuneração direta de espécie alguma, a não ser a obrigação moral em que fica o beneficiário de corresponder aos chamados eventuais dos que o auxiliaram. Este chamado não falta, porque é praticamente impossível a um lavrador, que só dispõe de mão-de-obra doméstica, dar conta do ano agrícola sem cooperação vicinal (CÂNDIDO, 2001, p. 88).

Essas atividades de trabalho explicitam ações de solidariedade, mas que muitas vezes extrapolam as ações laborais, pois, podem se manifestar também nos diversos espaços da comunidade e da família, por meio das trocas de alimentos, na participação nos espaços de festa e rezas, na organização das relações comunitárias, nas trocas de conhecimento, definindo a construção do aspecto cultural e social da solidariedade (CÂNDIDO, 2001; SABOURIN, 2009).

Como prática que se imbrica culturalmente, o mutirão e as outras formas de entreatajuda e solidariedade expressam o senso comunitário entre os vizinhos, ou, o que Cândido chamou de *solidariedade inevitável* – como decorrência do viver comunitário, da reprodução social em comunidades. Pode expressar tanto as ações de entreatajuda organizadas

quanto as ações de solidariedade não planejadas, ou seja, em que o mutirão não ocorre por convocação.

Este caráter por assim dizer inevitável da solidariedade aparece talvez ainda mais claramente nas formas espontâneas de auxílio vicinal coletivo, que constituíam modalidade particular do mutirão propriamente dito (...). Era o caso dos vizinhos, percebendo que um deles estava *apurado* de serviço, combinarem entre si ajudá-lo, sem aviso prévio. Às vezes o beneficiado ficava sabendo e preparava comida para recebê-los; outras vezes, era realmente surpreendido e improvisava a refeição. A diferença estava não apenas na motivação do auxílio (espontâneo, não convocado), mas, também, no fato do beneficiado não dar festa; e muitas vezes a falta de recursos para promovê-la é que o havia impedido de fazer a convocação (CÂNDIDO, 2001, p. 89)..

O mutirão é uma das expressões da solidariedade, de ajuda mútua e reciprocidade e caracteriza-se pela construção de redes comunitárias, com base em processos de reconhecimento mútuo como pertencentes ao mesmo universo sociocultural. Dessa maneira, o mutirão “não é propriamente socorro, um ato de salvação ou movimento piedoso; é antes um gesto de amizade, um motivo para folgança, uma forma sedutora de cooperação para executar rapidamente um trabalho agrícola” (CÂNDIDO, 2001, p. 92).

Na sequência deste artigo vamos apresentar e analisar justamente algumas das diversas formas e estratégias de ajuda mútua, solidariedade e reciprocidade elaboradas e vivenciadas pelos agricultores e grupos da Cooperafloresta.

MUTIRÃO NA COOPERAFORESTA: ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO NA PRÁTICA DA TROCA²

No aspecto produtivo, a adoção dos SAFs (Sistemas Agroflorestais) só se tornou possível pelas ações recíprocas construídas entre as famílias de agricultores, das quais a mais significativa é a organização do trabalho em mutirões e a organização de instâncias de discussão e organização comunitárias. Além de alterar as relações de sociabilidade entre as famílias, o mutirão, lugar por excelência de manejo agrícola em conjunto e de aprendizado,

² Nos capítulos 4 e 5 da tese são sistematizadas, representadas e analisadas as diversas ações e práticas de troca e reciprocidade desenvolvidas e vivenciadas entre os diversos atores sociais envolvidos na Cooperafloresta. A tese está disponível na página da Biblioteca Central da UFPR: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/37686>.

proporcionou o resgate de uma relação de integração com a natureza, uma espécie de consciência ecológica dada pela prática de novas formas de produzir e lidar com a terra e recursos naturais.

Na Cooperafloresta, um elemento central para organização de um grupo ou entrada de uma nova família como associada é a efetiva participação nos mutirões, espaço de aprendizado e vivência de práticas sociais de troca e aprendizado de uma outra forma de manejo agrícola sem o uso da queimada, adubo químico ou veneno. A fala de Dona Inês (comunidade Três Canais – Adrianópolis/PR), associada da Cooperafloresta, descreve justamente esta perspectiva de construção de alternativas e opção de outra forma de manejo, tanto no âmbito da família quanto da comunidade, e, sobretudo, em um processo de diálogo e esperança por mudanças sociais, econômicas, políticas e ambientais, além de explicitar seus valores de solidariedade e participação.

No começo nós sofríamos, achava estranho plantar sem queimar, sem veneno, mas agora acostumamos, agora parece que nós não conseguimos trabalhar daquele outro jeito mais. [...] Ah eu pra mim foi muito bom quando nós entramos na Coopera – eu incentivei as criança (meus filhos)... Conversava com o Gilmar aqui na comunidade sobre agroecologia, daí eles (Nelson e Lucilene) convidaram nós pra entrar na Coopera. Daí eu participei de mutirão no Indaiatuba, acho que um ano e pouco eu participei lá [...]. Trabalhava lá pra daí conseguir vender. [...] tempinho depois eles me liberaram pra mim vender o que tinha aqui na nossa agrofloresta, e graças a Deus nós estamos vendendo até hoje. (DONA INÊS, comunidade Três Canais – Adrianópolis/PR – informação verbal, janeiro de 2011)

O mutirão é estratégico na organização dos grupos da Cooperafloresta, assim como outras trocas de aprendizado: “todas as famílias deverão realizar mutirões, mutirões/oficinas ou visitas técnicas pelo menos 6 vezes por trimestre. Para isto poderão se organizar em grupos menores, envolvendo pelo menos 3 famílias de seu grupo” (Regimento Interno, Artigo I.12 *in*: COOPERAFLORRESTA, 2006). Essa regra do mutirão foi observada em campo, sendo que a maioria dos grupos existe a vivencia semanalmente, ocorrendo épocas em que os mutirões se multiplicam em menor intervalo de tempo. Importante ressaltar que no início da organização da Cooperafloresta os grupos eram organizados nas comunidades, agregando as famílias associadas em um só grupo comunitário. Com o passar do tempo e a entrada de novas famílias, esses grupos começaram a ter mais integrantes, o que gerou a dificuldade no rodízio dos mutirões, fazendo com que houvesse um espaço de tempo muito

grande entre um mutirão e outro até voltar na mesma família. Como exemplo dessa situação, Sidnei (comunidade Três Canais – Adrianópolis/PR – informação verbal, em janeiro de 2011) relata o que ocorreu na sua comunidade:

Então aqui o grupo quando começou era um grupo com algumas poucas famílias... após um tempo outras famílias foram entrando no nosso grupo da comunidade (famílias dos Três Canais que estavam na Coopera). E ficou um grupo grande, com 9 famílias. Daí houve a dificuldade sobre os mutirões, de você tá fazendo os mutirão. Levava dois meses pra poder passar em todas famílias. Quase dois meses para conseguir fechar o rodízio do mutirão. Então era uma das dificuldades. Daí foi dividido o grupo uns tempo atrás, dividido em dois grupo [1 grupo com 4 famílias, mas 5 associados, e outro grupo com 5 famílias] que daí facilitou pra poder passar por cada família mais rápido. Temos então dois grupos aqui nos Três Canais. (grifo nosso)

E, também, “cada grupo de mutirão formado deverá ter um caderno aonde será anotada a data do mutirão, os serviços realizados e os principais assuntos discutidos e acordos estabelecidos. Ao final de cada trimestre, os cadernos de mutirão deverão ser examinados pelo Diretor Secretário da Cooperafloresta, que anotará as irregularidades e as apresentará para o Conselho de Representantes” (Regimento Interno, Artigo I.12 in: COOPERAFORESTA, 2006). Esse procedimento importante de sistematização é exposto na fala do seu Nardo: “*E daí, por exemplo, chega lá nós fazemos o serviço e daí depois que termina o serviço nós, eu pego, eu tenho o caderno ali, já assino tudo no caderno e eu marco tudo no caderno que, qual que foi o serviço, a data. Escrevo o que foi feito e o que vai ser feito no próximo mutirão*”. (REINALDO Batista Moreira – comunidade Ribeirão Grande – Barra do Turvo/SP – informação verbal, em 26 de janeiro de 2011).

Ao mesmo tempo, existe uma questão de formação e capacitação dos agricultores nos processos de mudança de tecnologia e forma de manejo da agricultura, pois boa parte destes agricultores (senão praticamente todos) utilizava práticas convencionais e em geral diferentes das práticas de agrofloresta e agroecologia. Revela-se a importância do mutirão não somente como um controle das ações no interior dos grupos, mas também como espaço para troca de conhecimentos e correções técnicas para bem fazer o manejo agroflorestal.

As características e formas de manejo em SAFs, com destaque nos Sistemas Agroflorestais Sucessionais, explicam-se pela complexidade nos processos de manejo e, por

consequência, o aumento da demanda nas ações laborais e aumento da mão de obra, o que justamente demonstra a importância das ações cooperativas e coletivas no manejo das agroflorestas. Tais análises enfatizam a importância do uso do mutirão não somente como um mecanismo de ajuda mútua – resgatada da cultura camponesa –, porém, por meio dos mutirões se amplificam as estratégias de troca de trabalho e conhecimento e ações recíprocas na implementação dos SAFs e no seu manejo.

Um sistema de cultivo sem o uso do fogo é baseado em uma estratégia de dinâmica sucessional com pousio florestal de curta duração. Na fase de preparo das áreas, depois da derrubada da capoeira, não é feita a queima: a vegetação derrubada é submetida a uma “repicagem” para reduzir a massa vegetal. Essa massa fragmentada vai se decompondo progressivamente, transformando em matéria orgânica, a qual vai promover um aumento da produtividade das espécies instaladas. A tarefa de repicagem exige um volume muito grande de mão-de-obra em comparação ao sistema de roça e queima. Para isso, **é importante a mobilização de grupos de agricultores em trabalhos de mutirão, resgatando práticas de ajuda mútua entre eles.** Outra forma de resolver esse desafio é implantando pequenos sistemas, criando os mosaicos, de forma que o agricultor teste diferentes níveis e intensidades de manejo na implantação de SAFs. (MAY; TROVATTO, 2008, p. 61) (grifo nosso)

As famílias associadas da Cooperafloresta desenvolvem várias atividades de ajuda mútua e manejam suas áreas de SAFs por meio de ações recíprocas, com destaque nos mutirões, assim como constroem processos participativos na gestão das diversas atividades da associação. O intuito deste item do artigo não é somente descrever as diversas formas de ajuda mútua e reciprocidade (conforme sistematizado no quadro 1), mas, sobretudo, analisar de que forma essas dinâmicas definem as estratégias de reprodução social das famílias associadas da Cooperafloresta, inclusive na busca de melhoria da qualidade de vida, por exemplo, pela maior segurança alimentar e autonomia.

Quadro 1 - Ações de ajuda mútua e outras formas de reciprocidade

1. Ações do mutirão nos grupos da Cooperafloresta – atividades produtivas e gestão do grupo:	- Atividades de produção: capina seletiva, poda, plantio, coleta de sementes, produção de mudas e colheita. - Atividades de gestão do(s) grupo(s): planejamento, avaliação e troca de conhecimentos.
2. Ações de trabalho com a participação do conjunto das famílias da comunidade e entre as comunidades como forma de resolver problemas comuns:	- Atividades para construção, manutenção e(ou) recuperação e gestão de bens comuns da comunidade. - Atividades de ajuda para famílias da comunidade e entre as comunidades em situações de doença ou falta de mão de obra familiar.

	- Atividades de ajuda para famílias da comunidade e entre as comunidades para a melhoria da qualidade de vida (questões alimentares).
3. Ações pós-produção e ações de trocas de conhecimentos nos espaços internos e externos da Cooperafloresta	- Atividades de organização das famílias e troca de conhecimentos interinstitucionais (por meio de projetos e outras formas). - Atividades individuais e coletivas de pesquisa nos diversos espaços e dinâmicas da Associação (mutirão de pesquisa). - Atividades de organização coletiva dos processos de comercialização e certificação participativa.

Observação: Elaborado pelo autor e baseado em Sabourin (2011, p. 115-116).

Os agricultores associados da Cooperafloresta desenvolvem diversas atividades de caráter produtivo por meio da troca de mão de obra, pois a agrofloresta pode até ser desenvolvida de forma individual, mas pode ser potencializada quando organizada de forma coletiva. Não existe uma regra única na implantação e no manejo das áreas de agrofloresta, porém, na perspectiva adotada pela Cooperafloresta, um dos princípios básicos é buscar fortalecer os processos sucessoriais estabelecidos pela natureza.

Nos mutirões de ação produtiva, nos grupos da Cooperafloresta, são desenvolvidas diversas atividades, muito em função dos objetivos de manejo da propriedade (como uma unidade de produção agroflorestal) e das perspectivas de comercialização e qualidade da produção, sendo elas: capina seletiva, poda, plantio, coleta de sementes, produção de mudas e colheita (no quadro 2 é feita a descrição destas práticas de manejo).

Quadro 2 – Atividades de produção e descrição das práticas de manejo em agrofloresta

Ação de produção	Descrição da prática de manejo
Capina seletiva	Atividade que visa renovar o sistema e(ou) potencializar a sucessão natural em prol das espécies de interesse do agricultor, com a retirada de plantas envelhecidas. Busca-se eliminar ou arrancar as plantas avaliadas como aquelas que não mais beneficiam o sistema em seu ciclo. Por meio da capina seletiva é otimizada a produção de matéria orgânica e potencializado o desenvolvimento das árvores que estão melhor adaptadas na área em manejo.
Poda	Atividade que objetiva renovar, corrigir ou potencializar o sistema, visto que as árvores podadas rebrotam e, também, contribuem com o crescimento de árvores próximas. Por meio da poda pode-se fazer a correção das estratificações da agrofloresta, tanto nos processos de abertura de luz nos períodos de floração ou produção de outras espécies quanto em épocas de colheita ou coleta de sementes.
Plantio	Atividade com o intuito de implantar, renovar, corrigir ou potencializar o sistema, podendo ser realizado por meio de dois formatos: em linha ou conjugado. Busca-se levar em consideração o planejamento de manejo da área, analisando as características de declividade, qualidade do solo e intenções de comercialização. O plantio conjugado potencializa o desenvolvimento do sistema, pois é feito o plantio de várias sementes, mudas e/ou estacas na mesma cova, de plantas (arbustos, rasteiras ou árvores) com momentos de maturação diversos.

Coleta de sementes	Atividade com o intuito de criar um banco de sementes tanto para uso próprio quanto para uso de outros agricultores da associação. Busca-se sempre garantir a perpetuação das espécies nativas nos sistemas, mas, também, construir a variabilidade e cruzamento das espécies. Para tanto, a troca de conhecimentos em relação às melhores formas e períodos para efetivação das coletas é fundamental, assim como as maneiras para armazenamento, germinação e disponibilização das mesmas no conjunto dos agricultores (por exemplo: produção de mudas e gestão de viveiros).
Produção de mudas (viveiro)	Atividade com o objetivo de produção de mudas arbóreas florestais (espécies adubadeiras ou para uso madeireiro) e mudas de espécies frutíferas. Busca-se criar uma diversidade de mudas tanto para fins comerciais quanto para a manutenção e o aumento da qualidade dos sistemas agroflorestais.
Colheita	Atividade de finalização do processo produtivo que implica diretamente a reprodução social da família: parte da colheita da produção é direcionada para a comercialização, vários produtos são para autoconsumo. Uma parte serve para a formação de biomassa na área da agrofloresta, ou seja, funciona como elemento final na reprodutibilidade dos solos e da sua fertilidade.

Fonte: Organizado pelo autor, baseado nas obras: Manual Agroflorestral para a Mata Atlântica (MAY; TROVATTO, 2008); Circular técnica da Embrapa – Agrofloresta para Agricultura Familiar (ARMANDO *et al.*, 2002); Apostila do Educador Agroflorestral: Introdução aos Sistemas Agroflorestais – um guia técnico (PENNEREIRO *et al.*, 2012); e, Relatório de Estágio Curricular em Engenharia Florestal – Sistemas Agroflorestais – na Embrapa-CNPQ (RODRIGUES, 1995).

Para a implementação de todas essas tarefas, são realizadas, na Cooperafloresta, reuniões durante os mutirões que podem ser para avaliação, discussão e(ou) planejamento de atividades do grupo, e, também, para definição das ações do mutirão seguinte (atividades a serem executadas e ferramentas necessárias).

Nos mutirões de ação produtiva, nos grupos da Cooperafloresta, são desenvolvidas diversas atividades, muito em função dos objetivos de manejo da propriedade (como uma unidade de produção agroflorestral) e das perspectivas de comercialização e qualidade da produção, como já apresentado anteriormente (capina seletiva, poda, plantio, coleta de sementes, produção de mudas e colheita).

Além dessa esfera produtiva, outras ações se manifestam, como: a troca de conhecimento; os processos de construção, manutenção e recuperação e gestão de bens comuns da comunidade; atividades de ajuda para famílias da comunidade e entre as comunidades em situações de doença ou falta de mão de obra familiar. Essas ações de entreajuda e reciprocidade entre os agricultores situam-se no âmago do processo de reprodução das famílias, delineando tanto os espaços de produção quanto de gestão, avaliação e planejamento da associação como *espaços de alternatividade* ao que é hegemônico na sociedade contemporânea.

Considerações finais

A Cooperafloresta trabalha nesta linha porque nosso processo de organização sempre teve este foco na agrofloresta e no desenvolvimento do conhecimento sobre a natureza que nossas famílias tinham. Se a pessoa vai fazer agrofloresta, então vamos trabalhar com horta, adubação verde, árvores adubadeiras, fruteiras, madeiras de lei e todas as plantas que permanecerão no futuro, já começando em sucessão, copiando o que a mão divina faz, através da natureza. A cada dia vamos acreditando mais e isto vem acontecendo através do conhecimento local, da forma participativa de nossa organização, de um estimular e cobrar os outros e a nós mesmos ... Isto também varia de agricultor pra agricultor, que cada dia, vem, dentro de si mesmo, buscando o próprio crescimento. Cada vez melhorando e criando coisas diferentes e desta maneira contribuindo com a construção de um mundo cultural, social, ambiental e economicamente sustentável. (CLAUDINEI, agricultor da comunidade Três Canais)

O mutirão, uma das ações estratégicas de ajuda mútua, é uma das práticas construídas no manejo dos Sistemas Agroflorestais (SAFs) da Cooperafloresta, lugar por excelência de manejo agrícola em conjunto e de aprendizado, o qual proporcionou o resgate de uma relação de integração com os outros e com a natureza, uma espécie de *consciência ecológica* dada pela prática de novas formas de produzir e lidar com a terra, com os recursos naturais e com os diversos agentes sociais que produzem alimento agroecológico em sistemas agroflorestais.

O mutirão resulta em diversos benefícios, dentre eles ser uma forma de garantir adendo de força de trabalho, resgatar princípios de solidariedade no interior dessas comunidades e possibilitar a formação de redes de ajuda mútua fundamentais na organização das práticas agroflorestais.

O mutirão na Cooperafloresta é praticado e percebido pelos agricultores como uma expressão de ajuda mútua e de reciprocidade. Para a maioria, constituiu-se na recriação de uma prática antiga que tinha sido abandonada ou tornada escassa por contingências diversas, entre elas o próprio abandono da terra que estava sem condições de cultivo pelo desmatamento e pelas monoculturas. O mutirão caracteriza-se pela construção de redes comunitárias que privilegiam os processos de companheirismo e boa convivência – formação de *habitus* solidário em um ambiente de respeito e reconhecimento mútuo. Isso

não significa que dissolva o conflito. O importante é que o ideário de solidariedade coloca formas diversas de se conceber o desenvolvimento a partir da ressignificação das relações sociais e na busca do diálogo.

A Cooperafloresta, por meio da organização dos grupos de agricultores e no manejo agroflorestal desenvolvido com o fortalecimento do mutirão, empreende várias estratégias que a permitiram ultrapassar os limites das comunidades, especialmente pela sua integração na Rede Ecovida – ação que propiciou aos seus membros se ligarem a redes mais amplas de produção agroecológica, no comércio direto de produtos orgânicos, no intercâmbio de experiências tecnológicas e organizacionais, nas formas participativas de certificação, entre outras.

A elaboração e realização dos diversos projetos organizados pela Cooperafloresta, além de possibilitarem a formação de redes de troca de conhecimento, potencializaram os processos de reciprocidade nas relações intracomunitárias e intercomunitárias; criaram espaços de vivência que fortaleceram as dinâmicas de reprodução de um *habitus* camponês fundado na solidariedade e reciprocidade para além da produção e troca de bens, uma “solidariedade de natureza propriamente simbólica, que a complementa e que dá sentido à construção de uma identidade coletiva, expressa nos sentimentos de pertencimento, na partilha e na transmissão dos saberes e na adesão a valores humanos compartilhados” (WANDERLEY, 2011, p. 129).

As dinâmicas de solidariedade e reciprocidade perpassam as comunidades de agricultores familiares associados à Cooperafloresta. Suas ações de ajuda mútua no uso do mutirão nas atividades produtivas e em outros setores da vida em comunidade, a importância dada ao autoconsumo e aos demais aspectos da reprodução biodemográfica, social e econômica da família e de seu estabelecimento permitem entendê-los como agricultores familiares camponeses e comunidades quilombolas. Esses elementos universais do campesinato e de quilombolas agrofloresteiros se singularizam na Cooperafloresta, pela introdução de sistemas produtivos agroflorestais e a formação, entre eles, de uma nova cultura socioambiental, por meio da qual integram outras identidades (agentes da sustentabilidade, por exemplo). A construção de um projeto alternativo de produção e de vida tem sua base no local, mas tem se multiplicado nos arredores de suas comunidades,

gerando ecos e influências em lugares mais distantes, por meio das redes em que participam (FERREIRA *et al.*, 2013).

REFERÊNCIAS

ARMANDO, Marcio Silveira *et al.* *Agrofloresta para Agricultura Familiar*. Brasília: Embrapa (Circular técnica), 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. *O poder simbólico* (tradução: Fernando Tomaz). 4ª. ed. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Editora Rousk, 2008.

CALDEIRA, Clovis. *Mutirão: formas de ajuda mútua no meio rural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 9ª. ed. São Paulo: Duas Cidades / Ed. 34, 2001.

COOPERAFLORESTA. *Estatuto da Associação dos Agricultores Agroflorestais de Barra do Turvo e Adrianópolis*. Barra do Turvo: Cooperafloresta, 29 de junho de 2004.

_____. *Regimento Interno da Cooperafloresta*. Barra do Turvo: Cooperafloresta, 2006.

FERREIRA, Angela Duarte Damasceno; RODRIGUES, Almir Sandro *et al.* *A construção de alternativas nos territórios rurais*. Trabalho apresentado III Encontro da Rede de Estudos Rurais do Brasil, realizado em Campina Grande, Paraíba – Brasil, 2008.

_____; _____. *Tecendo alternativas no meio rural: o caso da Rede Ecológica de Agroecologia*, 2013. (mimeo)

MARX, Karl. *O capital*. Volume II. Coleção “Os Economistas”. 2ª. edição, São Paulo: Editora Nova Cultura, 1985.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (I – Feuerbach). 6ª. edição, São Paulo: Editora HUCITEC, 1987.

_____; _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAY, Peter Herman; TROVATTO, Cássio Murilo Moreira (Coord.). *Manual Agroflorestal para a Mata Atlântica*. Organizadores: Deitenbach, Armin *et al.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Agricultura Familiar, 2008.

PENEREIRO, Fabiana Mongeli *et al.* *Apostila do Educador Agroflorestal: Introdução aos Sistemas Agroflorestais – um guia técnico*. Rio Branco: Projeto Arboreto / Parque Zoobotânico / Universidade Federal do Acre. Disponível na página: <http://biowit.files.wordpress.com/2010/10/apostila-do-educador-agroflorestal.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

RAYNAUT, Claude. O desenvolvimento e as lógicas da mudança: a necessidade de uma abordagem holística. In: _____; ZANONI, Magda (editores científicos). *Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente: sociedades, desenvolvimento, meio ambiente*, n. 1, Curitiba: MADE-UFPR / Editora UFPR, p. 81-129, 1994.

_____. *et al. Desenvolvimento sustentável e preservação da natureza: estratégias dos atores sociais do meio rural em áreas de proteção ambiental – Guaraqueçaba, litoral norte do Paraná*. Curitiba: CNRS-Université de Bordeaux 2 / UFPR-MADE, 1999. (mimeo)

RODRIGUES, Almir Sandro. *Relatório de Estágio Curricular em Engenharia Florestal – Sistemas Agroflorestais*. EMBRAPA-CNPQ (Centro Nacional de Pesquisas Florestais). Orientação: Moacir J. S. Medeiros. Curitiba/PR: UFPR, 1995.

_____. *Reciprocidade, solidariedade e reconstrução da identidade camponesa: estratégias de reprodução social dos agricultores familiares da Cooperafloresta*. Tese, 280 f.; Programa de Pós-graduação de Sociologia da UFPR. Curitiba/PR, Brasil. Disponível na página: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/37686>, 2013.

SABOURIN, Eric. *Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 23, no. 66, fevereiro/2008. Disponível na página: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/08.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

_____. *Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2009.

_____. *Sociedade e organizações camponesas: uma leitura através da reciprocidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Pag web do autor, 2007.

TEMPLE, Dominique. Teoria de la Reciprocidad. Tomo I: *La reciprocidad y el nacimiento de los valores humanos*. La Paz, Bolivia: PADEP/ GTZ, 2003.

_____. *As origens antropológicas da reciprocidade*. Tradução Eric Sabourin, 2009. Disponível na página: http://www.jornaldomauss.org/periodico/wpcontent/uploads/2009/04/temple_origensantropologicasdareciprocidade.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

WANDERLEY, M. de N. B. *Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

RIMAS VERMELHAS: RAÇA, CLASSE E PERIFERIA NO RAP MARANHENSE DO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Antônio Ailton Penha Ribeiro¹

Resumo

Este presente trabalho é um desdobramento da dissertação de mestrado do autor, onde se busca analisar as letras de Rap do grupo ClãNordestino enfocando as categorias raça, classe e periferia. As letras foram tratadas como produção intelectual desses Mc's, o que nos possibilitou inserir nossa análise sob a ótica da história das ideias defendida por Quentim Skinner. Nosso trabalho tem como marco o ano de 2003, onde foi lançado o primeiro CD da história desse estilo musical no Maranhão com o grupo ClãNordestino, neste sentido a obra fonográfica aqui analisada, por ser a pioneira no estado do Maranhão, aponta os indícios de como se produzia este estilo musical no início deste século, pois traz em seu bojo as marcas dos contextos vividos e vivenciados pelos seus autores. A análise das letras das músicas deste conjunto de rappers aponta para um discurso onde a questão racial, classista e territorial se fazem presentes não apenas como atributo retórico, mas, acima de tudo, uma prática que vislumbra a transformação radical da sociedade com uma revolução socialista. As identidades presentes nas letras demonstram um comprometimento com as causas relacionadas as questões étnico-raciais, classistas e territoriais, visto que os *rappers* se autodenominam "pretos" e/ou "negros", se intitulam pobres e trabalhadores, bem como moradores da periferia da capital maranhense. A compreensão das letras dos grupos aqui analisados contribui para o entendimento das ideias defendidas pelo *Hip Hop* organizado no estado do Maranhão, uma vez que tais categorias/conceitos expressam sentimentos e valores defendidos pelos praticantes da cultura *Hip Hop* no recorte temporal em que se produziu tal obra fonográfica.

Palavras-chaves: Rap; Raça; Classe.

RIMAS ROJAS: RAZA, CLASE Y PERIFERÍA EN EL RAP MARANHENSE DEL INICIO DEL SIGLO XXI

Resumen

Este trabajo es un desdoblamiento de la disertación de maestría del autor, donde se busca analizar las letras de Rap del grupo ClanNordestino enfocando las categorías raza, clase y periferia. Las letras fueron tratadas como producción intelectual de esos Mc's, lo que nos permitió insertar nuestro análisis bajo la óptica de la historia de las ideas defendida por Quentim Skinner. Nuestro trabajo tiene como marco el año 2003, donde fue lanzado el primer CD de la historia de ese estilo musical en Maranhão con el grupo ClanNordestino, en este sentido la obra fonográfica aquí analizada, por ser la pionera en el estado de Maranhão, apunta los indicios de cómo se producía este estilo musical a principios de este siglo, pues trae en su seno las huellas de los contextos vividos y vivenciados por sus autores. El análisis de las letras de las canciones de este conjunto de raperos apunta a un discurso donde la cuestión racial, clasista y territorial se hacen presentes no sólo con atributo retórico, sino, sobre todo, una práctica que vislumbra la transformación radical de la sociedad con una revolución socialista. Las identidades presentes en las letras demuestran un compromiso con las causas relacionadas con las cuestiones étnico-raciales, clasistas y territoriales, ya que los raperos se autodenominan "negros" y/o "negros", se intitulan pobres y trabajadores, así como habitantes de la periferia capital maranhense. La comprensión de las letras de los grupos aquí analizados contribuye

¹Graduado em História; Mestre em História pela Universidade Federal do Maranhão; Professor da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). *E-mail:* ailtonpenha@gmail.com.

al entendimiento de las ideas defendidas por el Hip Hop organizado en el estado de Maranhão, una vez que tales categorías / conceptos expresan sentimientos y valores defendidos por los practicantes de la cultura Hip Hop en el recorte temporal en que se produjo tal obra fonográfica.

Palabras claves: Rap; Raza; Clase.

INTRODUÇÃO

Este trabalho que tem por título “Rimas Vermelhas: raça, classe e periferia no rap maranhense do início do século XXI” faz uma análise do pensamento/discurso político presente nas letras do grupo de *Rap*, o ClãNordestino o primeiros CD do gênero gravado por um grupo de *Rap* maranhense.

Este trabalho aqui apresentado partiu da observação dos discursos e das práticas *hip hopianas*, pois há nestes uma presença marcante das identidades negra, classista e periférica, fato este ainda não estudado e, portanto, ausente na historiografia local. Desde a graduação demos início à investigação do tema, porém este precisa ser aprofundado, e, é isto que pretendemos com este trabalho.

O estudo e a compreensão do *Hip Hop* maranhense pode contribuir para conhecermos um aspecto ainda pouco versado no meio acadêmico e proporcionar o entendimento de um fenômeno mundial que, ao fixar-se no Maranhão ganha contornos e influências locais fazendo *links* do *Hip Hop* com a cultura popular.

A temática do *Hip Hop* ainda é pouco estudada no meio acadêmico, contudo surge uma produção que destaca desde a sua *práxis* educativa até a sua relação com a indústria cultural. É importante ressaltar que, até o momento não tivemos contato com nenhum trabalho que relacione o *Hip Hop* com as categorias raça e classe em uma mesma pesquisa. Na monografia de conclusão do curso de história trabalhamos o tema, todavia, preocupados apenas na divulgação das categorias, ou seja, como elas se manifestavam no *Hip Hop*.

Diferente de outros movimentos culturais de massa o *Hip Hop* cresceu e se expandiu à margem dos grandes meios de comunicação, gravadoras e produtoras culturais. No Maranhão, segundo Ribeiro (2010), os eventos de *Hip Hop* transformaram-se em verdadeiros atos políticos e diálogos da periferia para com a periferia². Violência policial,

² É comum ouvir dos militantes do Q.U. que as bandas de rap deste movimento não fazem show, mas sim atos políticos. Afirmarões desse tipo realçam o teor politizantes das manifestações culturais promovidas pelo Quilombo Urbano (Ribeiro, 2010, p. 64)

corrupção, racismo, machismo, identidade racial, desigualdade social e racial, desemprego, socialismo e tantos outros temas entram na pauta deste movimento.

Por outro lado, inúmeros livros têm sido escritos com as temáticas *hip hopianas* e outros são lidos e discutidos por estes jovens que praticam a cultura *Hip Hop*, e desta forma vão descortinando o senso comum e adentram a um universo de conhecimento que possibilita a mudança de comportamento e estimula a construção de identidades que se expressam da seguinte forma: “preto socialista”, “soldado vermelho de pele escura”, “afro socialista”, “preto favelado com orgulho”, entre outras.

É também dos anos 90 do século passado, mais precisamente 1992, a publicação do livro “*ABC RAP*”, “um dos primeiros livros a respeito do Hip Hop no Brasil” (SANTOS, 2002, p. 61), este livro foi fruto do projeto intitulado “Movimento de Rua”, realizado pelo Departamento de Cultura da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. Podemos listar vários livros com a temática *hip hopiana*, contudo, para ilustrar essa afirmação citamos: *Hip Hop – o estilo que ninguém segura*, da socióloga Rosana Martins lançado no ano de 2007, onde é feito o resgate histórico do Hip Hop; o *Quilombo, Favela e Periferia – a longa busca da cidadania*, da geógrafa Lourdes Carril, neste livro a autora utiliza-se do *Rap* para construir uma análise das regiões periféricas da cidade de São Paulo e, também os dois primeiros livros da bibliografia maranhense voltada para o *Hip Hop*: o primeiro foi lançado em julho de 2012 pelo historiador Rosenverck Estrela Santos, intitulado *Hip Hop Brasil – história e intervenções político-culturais*, onde o autor resgata a história do *Hip Hop* no Brasil e no Maranhão; o segundo livro maranhense sobre o *Hip Hop* é uma publicação conjunta de Hertz da Conceição Dias e Rosenverck Estrela Santos, esse trabalho tem por título *Juventude e Periferia em Tempos Neoliberais – cultura, revolução e hip hop*, esse livro foi lançado em novembro de 2012 e trata como o *Hip Hop* se impôs frente as situações impostas pelo modelo neoliberal implementados no Brasil.

Buscamos aqui compreender como jovens de lugares onde a desinformação, a desorganização, a violência e a criminalidade são os aspectos mais visíveis interagem, articulam-se e organizam-se em torno de identidades complexas como a racial e a classista, valorizando o local onde vivem, afinal a identidade periférica é imensurável para o *Hip Hop*, onde este território não é romantizado, mas, sim, pode ser transformado.

No momento em que pretendemos analisar aspectos das identidades, considerando as categorias raça, classe e território para um movimento que a *priori*, emerge como meramente cultural, torna-se importante à compreensão de que, e como, este movimento articula e manifesta estas identidades em suas atividades culturais e políticas, bem como se construiu as referências para defesa dessas identidades. Deste modo visou-se o entendimento dos conceitos de raça, classe e território para que assim melhor assimilar o que é exposto nas letras feitas pelos Mc's que escreveram as letras que aqui são analisadas.

O *Hip Hop* mescla orgulho racial e ódio de classe, isto é, raça e classe aproximam-se na prática artística de um movimento político-cultural de uma juventude desfavorecida socialmente, que é vítima de um preconceito institucionalizado, assim o seu elemento musical, o *Rap*, traz em suas letras tanto a questão étnico-racial como também a questão classista e a identidade periférica.

Os indivíduos que constroem o *Hip Hip* no Maranhão se autodefinem como negros, fato que, corriqueiramente, são mencionados nas letras de *Rap*.

Com relação à questão classista, durante a década de 1990, Dias (2002, p. 71) sublinha:

A questão de classe era ainda um pálido conteúdo na preocupação político-pedagógica desta organização. É somente com o contato desta com o Movimento *Hip Hop* Organizado do Ceará (MH2O-CE) e com as esquerdas maranhenses, especialmente o PSTU, PT, MST, CUT que a questão de classe vai ter uma atenção mais especial. (...) O Quilombo Urbano defendia [ainda] uma proposta chamada “linha preta” que colocava a questão racial como central em detrimento da luta de classes. Enquanto o MH2O-CE defendia a “linha direta” de cunho socialista em detrimento da questão racial alegando que esta última dividia o povo pobre.

A questão racial é um tema muito recorrente nas letras de *Rap*. Na discografia do gênero no Maranhão essa temática também está presente e de uma forma que não se reflete apenas nas questões fenotípicas e biológicas, mas como uma construção social onde, de acordo com Guimarães (2008), raça é uma construção sociológica que atua na atualidade com a capacidade de distribuir de maneira desigual regalias ou não dentro dos moldes de classificação racial existente na sociedade.

O *Rap* analisado neste trabalho faz referência direta à questão classista. Citando pensadores marxistas os grupos fazem uso da conceituação elaborada por Marx (1984, p. 99) como elemento de suas letras, onde este autor diz:

Os proprietários de simples força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários de terras, cujas respectivas fontes de receitas são o salário, o lucro e a renda do solo, ou seja, os operários assalariados, os capitalistas e os latifundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, baseada no regime capitalista de produção.

A questão de classe tomada pelo *Rap* parte da visão dos que cantam este gênero musical. Neste trabalho optou-se por ter como base o pensamento de E.P. Thompson (2004). O referido autor inglês aborda classe como um fenômeno histórico, assim:

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria da experiência como da consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo classe como uma estrutura, nem mesmo como uma categoria, mas como algo que ocorre efetivamente (e cujo ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. Ademais, a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica. [...] A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujo interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (THOMPSON, 2004, p. 10).

Assim, as classes sociais defendidas no *Rap* analisado neste trabalho têm contornos marxistas e marxianos, pois utilizam tanto pensadores que tem influência de Marx, como também o próprio Marx. Este autorreconhecimento, estamos classificando como identidade. Identidade essa forjada em oposição a uma sociedade onde o padrão de beleza é branco, o sistema econômico é capitalista e o lugar bom de morar não é a periferia. Nesse sentido, de acordo com os ensinamentos de Roberto Cardoso de Oliveira (1976, p. 38), estas identidades se dão por meio do que este autor chamou de “identidade contrastiva”, ou seja, “quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição.

Ela não se afirma isoladamente”. A respeito desta identidade, Taylor (1994, p.41), afirma que a mesma,

designa algo que se assemelha à percepção que as pessoas têm de si mesmas e das características fundamentais que as definem como seres humanos. A tese é que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela ausência dele, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela (...). O não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode prejudicar e constituir uma forma de opressão, aprisionando certas pessoas em um modo de ser falso, deformado ou reduzido.

Deste modo, a identidade não é construída de modo isolado, ela é antes de tudo, trabalhada pelo indivíduo durante sua vida. Assim sendo, surge a importância de se considerar essa construção. Entende-se, assim: a questão identitária só tem interesse, e também só é reivindicada por sujeitos que não são reconhecidos por quem deles falam. Nesse sentido, “minha própria identidade depende vitalmente de minhas relações dialógicas com os outros”(TAYLOR, 1994, 52).

Partindo destes aspectos abordaremos a identidade como uma construção social que parte da vida concreta que cada indivíduo tem. Assim, a identidade não significa apenas a representação, mas acima de tudo, ela é forjada a partir da experiência vida, sentida na pele pelos indivíduos. Deste modo, “a identidade se constrói e se reconstrói no interior das trocas sociais” (CUCHE, 1999, p.183).

Destarte, concordamos com as palavras de Bradley (1996, p. 24) quando este nos afirma que:

A identidade social se refere ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade em que vivemos e o modo como percebemos os outros se posicionando. As identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam.

A periferia é um dos temas mais frequentes nas composições de *Rap* feitas no Brasil, fato que liga diretamente os Mc’s aos seus locais de moradia, tanto na perspectiva de narrar o cotidiano dessas localidades como também denunciar as condições precárias que essas áreas enfrentam.

Neste trabalho tratou-se a periferia como território, pois é nesse espaço que são desenvolvidas a maioria das relações sociais dos indivíduos que fazem o *Rap* tanto no Brasil como nos bairros empobrecidos do estado do Maranhão.

Deste modo, de acordo com Di Méo (1998, p. 273), o território

combina as dimensões concretas, materiais, aquelas dos objetos e dos espaços, aquelas das práticas e das experiências sociais, mas também as dimensões ideais das representações (ideias, imagens, símbolos) e dos poderes. Acrescentamos que esses diferentes registros encontram seu princípio unificador e sua coerência no sentido que os indivíduos conferem a sua existência terrestre, através do espaço que eles se apropriam e do qual eles fazem um valor existencial central.

A base para de construção desta análise foi a construção elaborada pelos indivíduos quando escreveram as letras dos *Rap's* que estão no CD's examinado neste trabalho, sendo assim, trataremos estas como discurso, onde de acordo com Michael Foucault (2005, p. 09), o discurso é

não mais simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas, de certa forma [...], jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta.

O discurso é esse conjunto regular de fatos lingüísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro.

Deste modo ao tomar as letras de *Rap* como discurso optou-se por compreendê-lo como sendo componente de um “conjunto que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2005, p.11). Nesse sentido, o que é proferido nas letras do *Rap* que aqui é analisado vem à tona com as imbricações do cotidiano dos sujeitos que cantam esse gênero musical.

O trabalho que aqui apresentamos foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, na qual tivemos o contato mais profundo com autores que versam a respeito das temáticas: raça, classe, território, identidade e *Hip Hop*, o que nos possibilitou uma melhor compreensão para que analisássemos as relações que derivam da junção deste quadro. Destaca-se a leitura de Antonio Sérgio Guimarães para melhor compreensão do que é raça, E.P. Thompson e Karl Marx contribuíram para o entendimento a respeito do conceito de classe, Rogério Haesbaert foi um dos autores que auxiliou na concepção de território, de Charles Taylor e Roberto Cardos de Oliveira veio a contribuição para pensar o que é identidade e Rosana Martins e Hertz da Conceição Dias, entre outros, foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa no que tange ao *Rap* e ao *Hip Hop*.

A bibliografia teórica referente à metodologia da escrita historiográfica e sociológica foi de fundamental importância para não nos perdemos em meio aos desafios que o “fazer história” oferece ao historiador. Destes autores que contribuíram para essa etapa destacamos Michael de Certeau, Clifford Geertz, Quentin Skinner, entre outros.

Analisamos documentos produzidos pelo movimento *Hip Hop*: panfletos, fanzines, revistas, o que nos possibilitou identificar as ideias difundidas e divulgadas por este movimento. Destes destacamos as publicações elaboradas pelo Quilombo Urbano.

O *Hip Hop*, por ser um movimento cultural, oferece-nos as letras de *Rap*, os vídeos clipes, os encartes dos CD's, que podem ser interpretados e, desta forma, estes materiais nos revelaram como este movimento pensa e age em meio à sociedade.

Utilizamos também de pesquisa documental em jornais e revistas, o *Imparcial*, jornal impresso da capital maranhense e a revista *Caros Amigos* são alguns desses materiais que foram úteis a esta pesquisa.

A participação em eventos e atividades de *Hip Hop* nos possibilitou, além da vivência, um olhar em *lócus* do objeto. Desta forma, observamos à *práxis* social do movimento no momento da ação, ou seja, estivemos juntos aos sujeitos da história no processo de realização de suas atividades.

VERSOS DE UMA HISTÓRIA: O SURGIMENTO DO RAP NA CAPITAL MARANHENSE, A FORMAÇÃO DO “QUILOMBO URBANO” E SUAS REFERÊNCIAS POLÍTICAS

O “Quilombo Urbano” é a organização *hip hopiana* mais antiga do estado do Maranhão. Foi nesta entidade que se agregaram os primeiros jovens que praticaram a cultura *Hip Hop* na capital maranhense de forma organizada.

O *Hip Hop* foi apresentado aos jovens maranhenses, principalmente os da capital, por meio do cinema com filmes como *Beat Street* e *Break Dance* e também pelos passos de dança das coreografias de Michael Jackson. Os filmes supracitados foram exibidos em São Luís entre os anos de 1982 e 1984, nos principais cinemas daquela época – Cine Passeio e Monte Castelo, sendo o primeiro localizado no centro da cidade e o segundo no bairro do Monte Castelo. Desta forma, o *Break* foi o primeiro elemento *hip hopiano* a qual a juventude deste estado teve contato.

A trajetória do *Hip Hop* maranhense tem como principal elemento, no início de seu percurso histórico, necessariamente no período compreendido entre os anos de 1983 e 1989, o *Break*, esse momento foi denominado por Hertz da Conceição Dias como “a passagem dialética e cumulativa do espontaneísmo à organicidade”, ou seja, esses anos marcam a transformação do *Hip Hop* maranhense de um movimento de características espontâneas para um movimento organizado, porque, foi nesse período que se agregou conhecimentos e experiências que levaram jovens a necessidade de organizarem-se. Assim, o ano de 1989 data o surgimento do Movimento *Hip Hop* Organizado do Maranhão, que em 1992 recebeu o nome de “Quilombo Urbano”.

O contexto político da década de 1980 era marcado pela ascensão das lutas dos movimentos sociais, onde a mobilização pelo fim da ditadura militar; pelo Movimento Diretas Já, passeatas e greves constantes, some-se ainda a formação da Central Única dos Trabalhadores – CUT e do Partido dos Trabalhadores – PT. Nesse sentido, na capital maranhense, a Praça Deodoro era o principal ponto de encontro das mobilizações daquela época. O contato direto que a praça proporcionou entre o *Hip Hop* e os movimentos sociais e políticos, de acordo com Dias (2002), possibilitou aos jovens, que ali iam com o simples intuito de dançar *Break*, ter contato com as causas sociais daquele momento. Por isso alguns destes dançarinos desenvolveram certo interesse por tais questões. A esse respeito Dias (2002, p. 26) destacou que

[...] se a Praça Deodoro, na época, era o principal foco das manifestações dos movimentos sociais e das esquerdas maranhenses e sendo justamente naquele mesmo espaço que os *breaker's* reuniam-se para dançar e “trocar ideias” é possível afirmar que muitos destes que ali se encontravam não para o ato em si, mas para demonstrar suas habilidades na dança, acabaram, pois envolvidos por aquele clima político da época e adquirindo certo interesse, ainda que espontâneo, pelas causas sociais.

Segundo Ribeiro (2010, p. 22): “Os primeiros *Mc's* (os cantores do *Hip Hop*, que cantam *Rap*) eram em sua maioria dançarinos ou ex-dançarinos de *Break* e teve a rua como seu primeiro palco”.

A discografia do *Rap* Nacional começou a ser gravada e lançada por meio das equipes de bailes *blacks*, sendo o ano de 1986 marcado pelo lançamento do disco de Pepeu e Mike e

1987 por duas coletâneas: “*Remixou? Dancou!*” e “*Ousadia Rap*”, pela CBS e Kaskata's respectivamente.

O ano de 1988 é considerado um marco para o *Rap* brasileiro, pois foi com o lançamento da coletânea “*Hip Hop Cultura de Rua*” que o *Rap* rompeu as fronteiras da capital paulista e alcançou praticamente todo território nacional, chegando inclusive ao Maranhão, onde

este disco causou uma reviravolta no Hip Hop maranhense. Estava ali anunciada a possibilidade de se cantar rap em língua nacional e o que é mais importante, denunciando as mazelas sociais que afetam cotidianamente a maioria daqueles jovens. A partir de surgiu os primeiros grupos de rap do Maranhão, o Ilegal Bussines e MC Hertz (DIAS, 2002, p. 28).

Neste disco ficou demonstrado a possibilidade de cantar *Rap* em português e a partir de então começaram a surgir os primeiros *Mc's* na capital maranhense.

O amadurecimento do *Hip Hop* em São Luís do Maranhão está intrinsecamente ligado às influências do Movimento Negro, dos movimentos sociais, – lutas e sindicatos e dos partidos de esquerdas que se utilizavam da Praça Deodoro para suas manifestações.

No entanto, vale sublinhar que o *Hip Hop* nacional e mundial não são homogêneos, eles expressam em seus atos várias ações –, há fatores que unificam o *Hip Hop* brasileiro: a questão racial sempre presente, a periferia rimada sem romantismo, a denúncia das condições sociais vividas e vivenciadas pelos sujeitos que vivem na periferia pelos elementos que compõem o *Hip Hop*.

Em termos políticos, o *Hip Hop* do Norte-Nordeste, durante a década de 1990, mesmo com as características de movimento organizado apresentavam divergências entre si. E essas diferenciações vinham à tona com maior evidência nos festivais, nos momentos das discussões político-culturais. A divergência mais notada e discutida nos festivais de *Hip Hop* realizados pelas organizações de *Hip Hop* do Norte-Nordeste foi a ocorrida entre o “Quilombo Urbano” do Maranhão e o “MH2O-Ceará”. A organização maranhense defendia a chamada “Linha Preta” e o movimento do Ceará defendia a “Linha Direta”.

Assim, nesta época, a “Linha Preta” defendida pelo “Quilombo Urbano”, por ter um viés puramente racial era constantemente e duramente criticada pelo Movimento *Hip Hop* Organizado do Ceará e vice-versa: “existiam acentuados contrapontos entre todas as

organizações, especialmente entre o “Quilombo Urbano” e o “MH2O-CE” que se sectarizavam e por vezes rivalizavam-se com hostilidades, respectivamente, em torno da questão de raça e classe” (DIAS, 2002, p. 71). Nessa época o “Quilombo Urbano” entendia que os problemas sociais que os negros enfrentavam eram decorrentes, apenas, da questão racial, onde o racismo colocava os negros nas piores posições da sociedade e isso não tinha nenhuma ligação com a questão de classe.

O avanço político do “Quilombo Urbano” em superar a chamada “Linha Preta” se deu, principalmente, a partir dos contatos estabelecidos com outras organizações *hip hopianas* durante a década de 1990 nos festivais de *Hip Hop*, onde, segundo Dias (2002, p. 71),

(...) houve intenso debate entre as organizações de *Hip Hop* do Norte-Nordeste (Cultura de Rua-CE, Questão Ideológica-PI, Movimento de Resistência Periférica e Mocambo-PA, [MH2O-CE] e Quilombo Urbano-MA) sobre o avanço da grande mídia e das multinacionais em relação ao *Hip Hop*, em especial o *rap* cujo mercado tem crescido acintosamente em todo o Brasil, inclusive no Nordeste. [...]

Foi, também, a partir destes festivais que o Quilombo Urbano entrou em contato mais direto com a teoria marxista e socialista. A introdução destes postulados teóricos nas discussões de *Hip Hop* deu-se pelo MH2O-CE que desde 1994 já defendia que o socialismo deveria ser uma bandeira incorporada à política de todas as organizações de *Hip Hop* que primavam pela militância.

A “Linha Preta”, defendida pelo “Quilombo Urbano” consistia na luta exclusiva pelo fim do racismo, não levava em consideração a questão de classe, já o MH2O-CE que defendia a “Linha Direta” dava importância apenas à questão classista, deixando de lado a racial. Diante dos debates que ocorreram entre essas duas organizações *hip hopianas*, o “Quilombo Urbano” começou a ter conhecimento do pensamento socialista e os contatos estabelecidos com as organizações da esquerda maranhense, aos poucos, esse debate começou a ser inserido nas discussões internas desta organização.

A questão racial já era tema nas letras de *Rap* desde a década de 1980. No ano de 1992, com o lançamento do disco “*Escolha seu caminho*” do grupo paulistano de *Rap* Racionais *Mc's* e, em especial a música intitulada “*Voz Ativa*”, que em determinado trecho diz: “precisamos de um líder de crédito popular/ como Malcolm X em outros tempos foi na América”, “foi um “estalo” para “correr atrás” de informações a respeito de Malcolm X e do movimento negro” (RIBEIRO, 2010, p. 36).

A respeito Tella (199, p. 60) destaca:

Desde o final dos anos 80, o *rap* passa a retratar temas que o remetem ao passado da população negra, desde a escravidão até os problemas enfrentados atualmente; mostra a importância da religião afro, resgatam datas históricas, heróis, movimento de direitos civis, artistas e personalidades como *Martin Luther King Jr.*, o movimento *Black*, a atriz brasileira Zezé Mota, o reconhecimento do herói afro-brasileiro Zumbi e da líder contemporânea Benedita da Silva. Os líderes e movimentos civis norte-americanos apareciam com poucas ligações feitas com o contexto brasileiro, o que logo foi superado com a produção de novos *rap's* já voltados então, ao conteúdo afro-brasileiro.

De acordo com Dias (2002, p. 34)

Nessa época ainda não existia contato direto dos adeptos do *Hip Hop* com o Movimento Negro. Pelo contrário, foi a partir dessa música dos Racionais (Voz Ativa) que alguns daqueles jovens foram procurar o Movimento Negro em busca de material que falasse da vida de Malcolm X.

Por se tratar de uma cultura “importada” dos Estados Unidos havia a desconfiança do Movimento Negro para com os adeptos do *Hip Hop* e isso fez com houvesse um distanciamento entre ambos e a procura por informações a respeito da história de Malcolm X possibilitou a aproximação. A partir dessa influência houve uma busca por informações que contribuíram para consolidar a organicidade do Movimento *Hip Hop* Organizado do Maranhão que, a partir de 1992, passou a ser chamado de Movimento *Hip Hop* Organizado do Maranhão “Quilombo Urbano” ou somente “Quilombo Urbano” ou ainda, simplesmente, Q.U.

Juntando-se a influência do *Rap* paulistano, com o *Rap* “gringo” (gíria utilizada para designar o *Rap* feito fora do país), principalmente do grupo norte-americano *Public Enemy*, que também influenciou o *Rap* feito em São Paulo, o disco *I take a nation of millions to hold us black*, lançado em 1988, não demorou muito e “desceu” até a América do Sul, chegando no Sul e Sudeste e também ao Maranhão, primeiramente via MTV, através do programa *Yo! MTV Rap's*, onde “vira e mexe” era exibido o vídeo clipe *Fight the power* do grupo acima citado no referido programa televisivo. Neste clipe aparecem imagens de personalidades como Malcolm X e militantes do *Black Panthers*. Goffman e Joy (2007, p. 386) em livro intitulado “*Contracultura através dos tempos*”, nos afirmam que:

Em 1988, com o lançamento de *I take a nation of millions to hold us black*, o Public Enemy colocou em primeiro plano a militância nacionalista negra e o desafio aos poderosos e ambiciosos proprietários e governantes dos Estados Unidos, criando uma impressionante base de fãs também entre jovens brancos assim como negros. Ao longo dos anos, seu escritor e rapper mais produtivo – Chuck D – transformou-se em um eloquente porta-voz da contracultura da década de 1990 (e do século XX), defendendo liberdade civil, falando contra as guerras do Iraque.

Também não podemos negar o impacto que a música “*Voz Ativa*” e a consequente leitura da biografia de Malcolm X pelos membros do *Hip Hop* teve na construção do Movimento *Hip Hop* Organizado. Contudo, uma música e um livro, por si só, talvez não fossem capazes de provocar uma mudança de comportamento “de uma hora para outra” nos sujeitos que construíram o *Hip Hop* naquele momento, mas acreditamos que fatores do contexto sócio-político-econômico-cultural acabam por influenciar, positiva ou negativamente, as relações sociais dos indivíduos.

Nesse sentido, Dias (2009, p. 167) aponta que:

O contexto político da época no estado do Maranhão favoreceu também esse interesse pela busca por formação política, pois os grupos de *Hip Hop* deste movimento [Quilombo Urbano] por diversas vezes apresentava-se nas manifestações políticas organizadas pelas entidades de esquerda no Maranhão. Contudo, é incontestável o impacto que teve para estes jovens as músicas dos Racionais e, na sequência a leitura da biografia de Malcolm X.

O próprio Quilombo Urbano reconhece a importância tanto de Malcolm X como da música “*Voz Ativa*” do grupo Racionais Mc's em texto de um panfleto lançado em fevereiro de 2002 sob o título “*O mal do malandro*”, onde este diz:

Foi aí que escutando Racionais, aquela música lá que diz “precisamos de um líder popular, como Malcolm X em outros tempos foi na América” que muito “cabôco” “pirou” e começou a ler Malcolm X e percebeu que o próprio Malcolm X falava que era preciso ir por trás da verdade do branco para descobrirmos a nossa. De lá pra cá foi foda! Muito estudo, muita militância, ou seja, sempre procurando fazer aquela “parada” que o Lênin dizia: “unir teoria e prática”.

O Movimento *Hip Hop* Organizado do Maranhão “Quilombo Urbano” ultrapassou a década de 1990 em meio as manifestações ocorridas na Praça Deodoro, no centro da capital maranhense, estabelecendo contatos com as entidades de esquerda, com o movimento negro,

com movimentos sociais e estudantis de São Luís e também com organizações *hip hopianas* do norte-nordeste do país. A partir destas relações estabelecidas o MH²O Quilombo Urbano aprofundou os debates no que diz respeito às questões sociais, étnico-raciais, políticas, econômicas e culturais, e, com o “MH²O-Ce”, principalmente, travou um debate intenso e acalorado sobre suas visões, o que, de algum modo, contribuiu para que hoje a mais antiga organização *hip hopiana* maranhense, possa afirmar em seu estatuto que é uma organização afro-socialista.

Contudo, este aprofundamento na questão de raça e classe não se deu somente através dos embates ocorridos entre o “Quilombo Urbano” e o “MH²O-Ce”. No decorrer desse processo, de acordo com os apontamentos de Ribeiro (2010, p. 36),

As relações estabelecidas, ora ou outra, avançaram para além das apresentações culturais nos atos para adentrar aos grupos de estudos dentro das organizações do meio acadêmico e principalmente nos movimentos populares e sindicais. No elenco dessas entidades destacam-se o Movimento de Universitários Negros (MUN), o Instituto Treze de Maio, a CUT, PT, PSTU, MST, CCN, MNU.

Cada uma dentro das oportunidades criadas, contribuindo para forjar o que o Quilombo Urbano é hoje.

Com essas experiências: manifestações políticas, cursos de formação, como, por exemplo, o “Como funciona a sociedade”, oferecido e realizado pelo “Instituto 13 de maio”, debates e embates, leituras, como a da revista “Raça e Classe”, lançada pelo PSTU na segunda metade década de 1990, e participação em eventos, “O Quilombo Urbano diz não mais dissociar a questão raça e classe e para isso costuma usar o velho chavão de Malcon X que diz que “não há capitalismo sem racismo”” (DIAS, 2002, p. 72).

Atos políticos e greves também contribuíram para a construção da consciência de classe no “Quilombo Urbano”, como nos aponta Ribeiro (2010, p.41): “A presença do Quilombo Urbano, na segunda metade da década de 1990, em atos e greves de sindicatos que compunham a CUT foram experiências práticas de lutas que ajudaram este movimento a forjar a consciência classista” (RIBEIRO, 2010, p. 71)

Este mesmo autor complementa sublinhando que:

Ao adentrarmos o séc. XXI, no que diz respeito a raça e classe: o Quilombo Urbano e seu Hip Hop Militante propagam esses conceitos em suas musicas, grafites, panfletos, ressaltando a importância que tanto a

consciência negra como a de classe são fundamentais para a emancipação do povo preto e pobre. Desta forma o Hip Hop aglutina tanto jovens negros e como não negros em suas fileiras para impulsionar a luta contra a exploração e contra o racismo (RIBEIRO, 2010, p. 71).

A década de 1990 com toda a dinâmica política que envolveu a única organização de *Hip Hop* daquela época na capital maranhense, no plano cultural, foi marcada pela organização do Festival *Hip Hop Zumbi*. Neste festival apresentaram-se grupos de *Rap* como o Skina, Milícia Neopalmarina, Navalhas Negras, o grupo de *Break* Botsuana Breakers, além dos grupos de grafite Ganna e Artigo Negro. Na produção fonográfica, esta década, apresenta algumas gravações em caráter demonstrativo.

No fim da década de 1990 e início do século XXI São Luís já apresentava um número significativo de grupos de *Rap*, onde podemos destacar os seguintes: Atack Z, Realidade Urbana, Sociedade Periférica, Q.I. Engatilhado, NRG (Nação Revolucionária do Gueto), Raio X do Nordeste, Consciência Negra, Infância de Rua, Abolicionistas, e ClãNordestino.

O grupo Clãnordestino surgiu a partir da fusão dos grupos Navalhas Negras formado por Negro Lamar, Preto Hertz, Preto Nando e Dj Juarez, e Milícia Neopalmarina que era composto por Preto Ghoetz, Verck, Lilian e Dj Ribamar. Os dois grupos que deram origem ao Clãnordestino faziam parte do Movimento *Hip Hop* Organizado do Maranhão “Quilombo Urbano”.

CLÃNORDESTINO – A PESTE NEGRA

O grupo de *Rap* ClãNordestino surgiu em 1998 com a fusão do Navalhas Negras e do Milícia Neopalmarina, em sua formação original este grupo contava com os seguintes Mc's: Preto Ghoetz, Preto Hertz, Negro Lamar, Preto Verck, Preto Nando e Lilian e os Dj's Juarez e Ribamar.

Antes mesmo da produção e gravação, o Dj Ribamar se afastou do grupo e, com a expulsão da maior parte do grupo do “Quilombo Urbano”, também saíram do grupo os Mc's Preto Hertz e Preto Verck. Quando foi lançado o CD intitulado “A Peste Negra” este grupo era formado por Dj Juarez, Preto Nando, Preto Ghoetz, Negro Lamar e Lilian.

Preto Ghoetz era o nome artístico adotado por Márcio Vicente Góes, nascido no ano de 1971. Cresceu no bairro da Areinha, periferia da capital maranhense, e começou a cantar

Rap em 1993 no grupo Habeas Corpus, que no ano de 1994 mudou de nome e passou a se chamar Skina. Com o fim do grupo Skina, no ano de 1996, junto com Preto Verck montou o grupo Milícia Neopalmarina, uma referência ao quilombo de Palmares. Márcio Góes veio a falecer no dia 10 de setembro de 2004 em acidente automobilístico em Itajaí, no estado de Santa Catarina. Exímio orador, leitor compulsivo, compositor inveterado, Ghoez firmou-se como uma das maiores figuras do *Hip Hop* nacional. Após sua morte recebeu várias homenagens, entre elas nome de rua na cidade de Sorocaba-SP, nome de Ponto de Cultura no Piauí e Rondônia e uma premiação do Ministério da Cultura também levou seu nome.

Lamartine Silva, nome do *rapper* conhecido como Negro Lamar, foi um dos fundadores do Movimento *Hip Hop* Organizado do Maranhão “Quilombo Urbano” no ano de 1989. Ele foi também um dos primeiros dançarinos de *Break* na capital maranhense, começou a cantar *Rap* no grupo *Mass*, antes do surgimento do “Quilombo Urbano”, depois ao lado de Mc Hertz, Preto Nando e o Dj Juarez formaram o Navalhas Negras. Criado na periferia da capital maranhense foi professor de *smurf* dance e, ainda hoje, é uma das maiores figuras públicas do *Hip Hop* norte-nordeste. Lamartine Silva não nos concedeu entrevista, mesmo sendo procurado diversas vezes.

Preto Nando, morador do bairro Sacavém desde a sua infância, na periferia da capital maranhense, começou a cantar *Rap* no grupo Navalhas Negras.

As 15 faixas do CD “A Peste Negra” do grupo ClãNordestino são: 1 – Introdoclã, 2 – ClãNordestimento Afro, 3 – Leva, 4 – Ases de Periferia, 5 – Todo ódio a burguesia, 6 – Coração feito de África, 7 – Fita cantada, 8 – Toada do Clã, 9 – Eu sou + eu, 10 – Segundo Tempo, 11 – Manifesto, 12 – Quebre as algemas, 13 – Quantas histórias pra contar, 14 – Lokomotiva da figa e 15 – Regando as flores.

O CD do ClãNordestino, sendo o primeiro do Maranhão, traz elementos da cultura regional, onde o tambor de crioula e o bumba-boi estão presentes. Demonstra a capacidade de elaboração de sujeitos da periferia de São Luís e “rasga o verbo” com um discurso político classista e étnico. Traz um apelo forte ao orgulho periférico. Cantam referências, personagens que lutaram por ideais coletivos. É um CD impregnado de ódio de classe. Duro. Sendo tudo isso rimado com uma linguagem compreensível para a juventude da periferia da capital maranhense.

A primeira faixa deste CD, intitulada de *Introduclã*, inicia fazendo referência ao ano em que este foi lançado: “2003 – o ano da peste negra”. Neste caso a “peste negra” não é a peste bubônica que se alastrou durante a baixa idade média dizimando quase um terço da população da Europa naquela época. Esta “peste negra” cantada nos versos do grupo ClãNordestino é “um moleque do Rio com um fuzil na mão, é a menina que se prostitui por um pedaço de pão”, assim como, “a peste é o espectro que ronda as mansões”.

Nesta primeira faixa, o grupo deixa claro que a “peste negra” pode ser tanto as mazelas sociais como também um espectro (alusão direta ao Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels) que perturba a vida dos ricos, pois segundo o grupo, “mais-valia é a palavra mágica para uma noite trágica”. As compreensões destas expressões ficarão mais nítidas ao longo da nossa análise deste CD.

A segunda faixa do CD tem por nome a junção/fusão do nome do grupo, da região geográfica onde se localiza o estado do Maranhão e o pronome relativo à África, que resulta em “ClãNordestementeAfro”.

O refrão desta letra diz:

Clãnordestementeafro, nordestemente afro, primeira infantaria
Clãnordestino: tropa guerrilheira da periferia
Clãnordestementeafro, nordestemente afro, eu sou periferia
A Peste Negra: a verdadeira faceta da indignação.

Logo, o refrão da segunda música deste CD nos chama atenção às expressões “nordestemente afro”, “eu sou periferia” e “a Peste Negra: a verdadeira faceta da indignação”. Chamamos a atenção para estas expressões por nos demonstrar, de início, uma demarcação territorial quanto a sua localização no Brasil, no mundo e em sua cidade, pois os autores se dizem “nordestemente afro”, revelando, desde modo, uma identidade regional, neste caso a região nordeste do Brasil; uma identidade territorial ligada à periferia da cidade e uma transnacional, onde os mesmos buscam no continente africano uma identificação cultural que marca suas identidades negras no Brasil.

O último verso do refrão nos dá mais uma pista do que é essa “peste negra”, cantada e rimada pelo ClãNordestino, pois este grupo afirma que esta é uma faceta da indignação, no caso deste grupo, a verdadeira.

Nesta música começam a vir à tona as identidades ligadas a raça, classe e periferia. Expressões como “Eu sou periferia”, “Declaro o fim dos senhores”, “Revolução socialista afro-brasileira”, “Poeta negro periférico” nos revelam tais identidades, assim como, convicções políticas deste grupo.

“Eu sou periferia” indica a relação com os bairros empobrecidos, uma relação que extrapola sua condição de espaço físico.

“Declaro fim dos senhores” demonstra a luta de classe no contexto marxista, fato que fica mais evidente na expressão contida nesta mesma música quando os autores cantam “confronto aberto sempre existiu, periferia versus burguesia no Brasil”. A soma destas duas frases revelam que o termo “periferia” está relacionado tanto a questão territorial como, também, a questão de classe. Pois é na periferia que se concentram os trabalhadores, o que, de uma forma sintética, nos mostra a dicotomia nos termos marxianos: proletariado x burguesia.

A frase “revolução socialista afro-brasileira” também revela a luta de classe nas rimas deste grupo, com um teor étnico-racial, pois coloca os negros do Brasil como sendo um dos protagonistas desta suposta revolução.

Nesta mesma música a frase “pretitude resistente da periferia” expõe a tanto o lugar social de onde vem essa “pretitude” como também à preferência pelo termo “preto”, que de acordo com Dias (2002, p. 59):

Percebemos, também, na linguagem do Quilombo Urbano, uma utilização mais frequente do termo “preto” do que o termo “negro”, esse último mais comumente utilizado entre os membros do movimento negro “tradicional”. Tal sobreposição de termos revela uma forte influência dos discursos do líder negro norte-americano Malcolm X (1992) que defendia que os afro-americanos deveriam se autodenominar “blacks” (pretos) e não “niggers” (negros), pois este último, segundo ele teria sido um termo perjorativo atribuído pelo branco europeu aos afro-americanos.

Nos “versos africanos” da música “Leva”, a faixa 3 do CD “A Peste Negra”, o grupo ClãNordestino nos afirma que “dentro de você existe um Che, um Marighela”, sendo este um “espírito guerreiro que vive na favela”, onde este é o “pânico do burguês”.

Ernesto “Che” Guevara e Carlos Marighela surgem como referência, exemplos de pessoas que lutaram por um novo mundo e colocaram em xeque a sociedade capitalista, transformando-se, guardadas as devidas proporções, em pânico tanto para o modo de

produção capitalista como também para os burgueses. Nesta mesma música citam, ainda, Zumbi do Palmares observando o grupo: “Do alto da serra Zumbi nos observa”.

As referências à “periferia” da capital maranhense vêm quando este grupo cita os bairros da Liberdade, considerado o bairro mais negro de São Luís, e o bairro da Cidade Operária, tido como o maior conjunto habitacional popular da cidade.

A faixa 4 intitulada de “Ases de Periferia” caracteriza a periferia brasileira como o “lado preto e pobre do Brasil”, “a cor: de maioria preta, situação social: literalmente pobres. Esta faixa demonstra a guerra interna na periferia por meio das brigas entre gangues, onde dos dois lados dessa guerra estão os jovens pretos e pobres que habitam na periferia dizendo: “deste lado tem pobre, na outra gangue também” e aponta um modo para a superação desta guerra no verso que diz: “a união entre pretos e pobres é que se faz necessária”.

Em uma música que retrata o cotidiano da violência das gangues, o grupo ClãNordestino traz, também, a luta entre classe, primeiro, questionando o “que seria dos burgueses daqui se nós estivéssemos politicamente ativados?” e o grupo responde a este questionamento dizendo: “a burguesia passaria mal bocados!”

Diante das brigas de gangues o ClãNordestino percebe e revela que na periferia todos pertencem a mesma classe social no verso que diz: “Na nossa área somos da mesma classe”. Ao perceber que toda periferia faz parte da mesma classe social o grupo pergunta: “O inimigo, quem é? Quem é?” e responde de forma enfática: “A burguesia, sistema capitalista selvagem”

A faixa 5 do CD “A Peste Negra” que tem por título “Todo ódio a burguesia”, ao nosso ver é a música mais emblemática no que tange a raça, classe e periferia. Devido a essa importância decidimos citá-la na íntegra, como forma de melhor demonstrarmos toda a relevância que esta letra possui dentro de nosso trabalho.

Não improvisa, a miséria é uma ferida que nunca cicatriza
Avisa as tias que recicla a vida num quilo de latinha
Na “quebrada” a burguesia financia a chacina
Na esquina a pretinha roda a bolsa e completa a renda mínima
Entenda a armadilha e saiba e saiba
Que a ferida na perna do pretinho é quem paga
O cruzeiro transatlântico romântico do casal de canalhas
(pragas são como ricos, ricos são como pragas)
Um dia desses o transatlântico naufraga
Se a sua vida é doce, minha fome amarga

Nem o seu cheque ouro custeia as minhas mágoas
Ver você burguês sofrer pra mim é dádiva
Odeio o teu jeito de ser
Já não suporto mais vocês no poder
E pros que estão junto ao ouro e tem casa de aluguel
Mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha
Do que um rico entrar no reino dos céus

Dos pretos, pelos pretos, para os pretos, com os pretos
Todo ódio a burguesia! Orgulho de ser da periferia!
Dos pobres, pelos pobres, para os pobres, com os pobres
Todo ódio a burguesia! Orgulho de ser da periferia!

Vai, chama o padre pra me exorcizar
Faz uma demanda, manda o tambor rufar
Chama os crentes, faz uma corrente
Deixa o condomínio, esconde os filhos e parentes
Guarda os carros, esconde as jóias, troca o alarme da mansão luxuosa
Gasta a grana, reforça a segurança,
Blinda o seu carro, repudia as crianças
Esconde o Rolex, cancela o caviar
Tem medo de morrer, parou de ostentar
Mais-Valia a palavra mágica pra uma noite trágica
(é terro, terror! Na casa da madame insana sádica)
Vamos comemorar no braço, no saque, na “quadrada” automática
Na greve, no piquete na porta de uma fábrica
Um drinque do inferno aos canalhas da capa
No gatilho do meu ferro o flash da Revista Caras
‘Cê vai ter que engoli minha carteira de trabalho
‘Cê vai lembrar de mim da redução de quadro
Logo eu que não fazia parte do sindicato
Sempre obedeci, sempre cheguei no horário
Agora eu sou o terror de canhão politizado
Então segura a fúria da matilha de desempregados
Desemprego, desespero, filhos com medo
Não é segredo não

Cinquenta famílias dominando o Brasil
Me liga, me avisa que eu troco minha rima por um fuzil
Hei! Dizem que é azul o sangue da nobreza
Então vamos sangrá-los e encher nossas canetas
Vumbora, então não demora essa é a hora de rimar
Foi a falta de escola que mandou matar
Vumbora, então não demora essa é a hora de rimar
Foi a falta d’água que mandou matar
Vumbora, então não demora essa é a hora de rimar
Foi a falta de pão que mandou matar
Então deixa o meu som bater forte no teu carro
Deixa o meu som ecoar no teu barraco
Deixa o meu som viajar pelo teu rádio

Afinal eu e você estamos do mesmo lado
Sem direito a brinquedo, sem direito a um hobby
Maioridade da grade garante os pontos pro seu ibope
Não papo de louco, não é papo de “lock”
No puro sangue da gangue a vingança vem a galope
Nos versos lokomunista dos pretos mais loucos do norte
Palavra feita das lágrimas de quem não para de sorrir
Palavra feita de sangue de quem não tem pra onde ir
Ressuscita Negro Cosme, ressuscita Rei Zumbi
Por vocês meu rap é mantra contra o FMI

Observamos nesta letra expressões que demonstram o pensamento que este *Mc* tinha em relação à elite. Para ele a classe dominante é canalha e são como pragas, onde “a ferida na perna do pretinho” pode significar a falta de condições mínimas de sobrevivência.

O transatlântico que o autor faz referência à condição de tranquilidade, bonança e fartura em que a classe dominante se encontra, estes tem uma vida doce e na periferia a fome amarga. Devido a essas condições, o grupo declara seu ódio à burguesia, pois tal situação ocorre com a burguesia no poder, e ver o sofrimento da burguesia como uma dádiva para a periferia.

Da forma que compreendemos o ditado bíblico, sob o contexto do grupo ClãNordestino, este tem a conotação de que o paraíso não se constrói com uns sendo ricos e a imensa maioria sendo explorada, e assim o refrão da música atenta para os aspectos que mais nos interessam nesta pesquisa: raça, classe e periferia.

Raça, classe e periferia se manifestam nesse refrão, onde preta é identidade étnica; o orgulho de ser da periferia e pobre é a condição social que implica em uma consciência de classe quando as preposições dos, pelos, para e com, soam com o sentido de coletividade e unidade, pois acreditam em uma ação conjunta dos pretos e pobres contra a burguesia.

Nos versos iniciais da segunda estrofe, o grupo faz referências ao catolicismo quando falam de forma imperativa para chamar o padre, às religiões de matriz africanas, quando diz para mandar o “tambor rufar” e ao protestantismo quando diz “faz uma corrente”. Contudo, nos versos seguintes fica nítido que, quem canta, fala isso para a burguesia, pois uma vez que foi declarado o ódio a esta classe, ela necessita de proteção.

As rimas desta letra apontam a mais-valia como o estopim para a tragédia da classe dominante, onde o terror, na letra da música, acaba por adentrar a casa da “madame insana

sádica”. A comemoração vai ser feita no “braço”, ou seja, na luta; no saque, isto é, expropriação dos bens da burguesia, na “quadrada” automática, pois as armas estarão apontadas para a elite dominante, na porta de uma fábrica em greve, afinal é com greve que se quebra a relação que efetiva a realização da mais-valia. E os dois últimos versos, mais uma vez, demonstram o ódio em relação aos que ostentam suas riquezas na Revista Caras, onde o flash do fotógrafo desta revista será substituído pelo do “ferro” do *Mc*.

Os últimos versos da segunda estrofe colocam um quadro onde o *Mc* explica o porquê do ódio sentido pela burguesia, e, citam alguns dos elementos que fizeram o personagem/autor da letra cantar, odiar e desejar a morte da burguesia. Onde este, segundo a letra, foi demitido por causa de uma redução de quadros na empresa onde trabalhava. Logo ele, que não estava sindicalizado, que sempre obedeceu e nunca se atrasou e, mesmo assim, ficou desempregado. Mais uma vez faz menção à coletividade, pois não foi só ele que ficou desempregado, mais uma “matilha”, ou seja, um grupo.

Como já foi falado anteriormente pelo grupo Clãnordestino, a burguesia é como praga. Sendo assim, toda praga tem que ser exterminada, e já que diz que o sangue deles é azul, o grupo propõe o sangramento dessa classe a fim de encher suas canetas, e desta forma fazer mais *Rap* com a tinta que outrora seria o sangue da classe que domina o país.

O *Mc* pede para aqueles que estão do mesmo lado deixar o som dele tocar no carro, em casa (barraco), no rádio e diz que, tanto quem ouve como quem canta está do mesmo lado, pois suas crianças não tem direito a brinquedos, ou seja, as crianças da periferia não tem assegurado o direito de ser criança de fato. Eles, quem canta e quem ouve, também não tem direito a um hobby, pois a situação os obriga a fazer mais, isto é, para eles não há o direito a lazer, só a obrigação de trabalhar.

Nesta letra, o grupo faz menção à redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, que já estava sendo discutida em 2002, época da produção e gravação deste disco que aqui analiso. A mensagem contida na letra, ou o “papo” não é de louco, muito menos de “lock” (gíria que significa vacilão, otário, tolo), mas a vingança da classe trabalhadora e do povo negro vem rápida, e vem vindo em versos dos loucos comunistas, dos pretos do norte. Ao se assumir como comunista este grupo revela, mesmo que superficialmente, de onde vem a influência para cantar a luta de classe no seu *Rap*: o pensamento, digo, as ideias marxistas.

Nos versos do ClãNordestino, as palavras são feitas de lágrimas de quem não para de sorrir, ou seja, da classe que domina, dos que com seu dinheiro podem ter o que desejar, mas sobre tudo, também, é construída com palavras feitas de sangue de quem não tem para onde ir e, então, sobrevive nas condições impostas para a população que reside na periferia. Nesse trecho surgem dois personagens históricos que são referências para a luta dos negros na atualidade, pois em suas épocas insurgiram-se contra o poder estabelecido: “Ressuscita Negro Cosme, ressuscita Rei Zumbi”, exemplifica a luta; estabelecendo a relação entre a luta atual do jovem da periferia com o passado das lutas pelo fim da escravidão. O grupo valoriza estas referências para uma luta internacional, atual ao momento em que a letra foi escrita: início do século XXI, onde o Brasil estava sendo gerido pelas rédeas da agenda neoliberal. O então presidente Fernando Henrique Cardoso endividou o país com empréstimo, onde havia a necessidade de ajustes nas despesas do Estado, privatizações, flexibilização das leis trabalhistas e tudo fechado de antemão com organismo internacionais, destacando, principalmente, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD. Assim, o *Rap* feito em São Luís pelo grupo ClãNordestino defende a luta contra as ações desses mecanismos e filia seu *Rap* na trincheira da luta contra o imperialismo econômico, onde afirma: “Ressuscita Negro Cosme, ressuscita Rei Zumbi, Por vocês meu *Rap* é mantra contra o FMI”.

O refrão, cantado três vezes, nos shows onde ecoavam vozes, cantando bem alto: “Todo ódio à burguesia! Orgulho de ser da periferia!”, pode nos fazer afirmar que este grupo divulga em suas letras o mundo dividido em classes antagônicas, os que tem e os que não tem: burguesia e periferia. E, as expressões “todo ódio” e “orgulho de ser”, mostram que, para o grupo, há uma luta. Os mesmos demonstram com expressões fortes e duras à luta de classe. Outro trecho também revela essa luta e, conseqüentemente, o ódio à classe opressora: “Ver você burguês sofrer pra mim é dádiva, odeio o teu jeito de ser”.

Na passagem do “operário demitido”, ele que nem fazia parte do sindicato, a greve, a carteira de trabalho, a redução de quadros constitui elementos do mundo do trabalho, retratando tanto a luta sindical, como também o desespero do desemprego.

“Coração feito de África” é o título da faixa de número 6 do CD “A Peste Negra” do grupo ClãNordestino. Esta faixa inicia uma referência ao maior símbolo da resistência negra

no Brasil: Zumbi dos Palmares. Nesta música o grupo faz uma alusão ao continente africano como sendo periferia, onde este diz: “África periferia”!

O grupo apresenta, também, uma consciência histórica com a afirmação: “sei quem colonizou, aqui ficou o sofrimento em cada rosto preto”, e acrescenta os responsáveis por esse sofrimento, nos dizendo que estes responsáveis são “o invasor português” e o “burguês brasileiro”.

Em uma alusão à consciência negra e ao protagonismo dos negros o grupo diz que “só vamos poder ser donos de nós e ter em nossas mãos o nosso próprio destino quando a favela daqui e de lá se rebelar e cantar o mais celebre dos hinos”. Este hino ao qual o grupo faz referência é o da África do Sul, que nesta composição é cantado pela voz suave de Lilian.

Na demarcação de espaços, e para deixar claro que há uma luta de classes, o grupo afirma que “rima aqui tudo que o playboy não quer ouvir”, uma vez que neste *Rap* o grupo canta tanto o orgulho etno-racial com um coração feito de África, como, também, expõe claramente a existência da luta de classes e receita a união das favelas como um dos passos para a superação desse estado de miséria em que se encontra o continente africano e as periferias do Brasil.

Esta faixa conta com a participação de Gaspar, do grupo paulista Z’África Brasil, e no primeiro verso rimado por este *Mc* ele afirma que “antigamente quilombos, hoje periferia” e acrescenta que “qualquer periferia, qualquer quebrada é um pedaço d’África”. Acreditamos que esta afirmação se dá devido ao fato que os mais altos índices de concentração da população negra, no Brasil, se encontram nos bairros das periferias. Sendo assim, por causa desse contingente as periferias brasileiras são uma parte da África em território brasileiro.

Outra participação especial nesta faixa é a do cantor maranhense de música popular brasileira Zeca Baleiro, que diz em um dos versos da sua participação: “Eu acredito no grito que vem da periferia”. Esta música termina afirmando que “o Brasil é uma segunda África do Sul”. Supomos que esta afirmativa se dá pelo fato de que ambos os países revelaram na sua história fatos marcantes de racismo e segregação social: a África do Sul com a política do Apartheid e o Brasil com o seu racismo sutil.

A faixa 7 que leva o nome de “Fita cantada” é apenas uma introdução da faixa seguinte: a “Toada do Clã”. Toada é nome dado às músicas que são cantadas pelos grupos

de bumba-meu-boi, que é considerado a maior expressão do folclore maranhense. Neste *Rap* o grupo revencia as tradições do estado do Maranhão, contando com a participação do cantor do Boi da Maioba: Chagas. Esta é a música mais conhecida deste grupo, sendo executada até nos dias de hoje na programação da Rádio Universidade FM.

“ClãNordestino é rima revolucionária” que tem “negras raízes” e que prega a revolução socialista, como nos diz o verso desta composição: “Revolução socialista nosso objetivo”. De acordo com os membros do ClãNordestino, eles “entoa[m] a canção que manda a burguesia pro inferno”, verso este que mais uma vez revela a luta de classe que eles acreditavam.

Nos versos: “Nas rimas dos meus versos tem tambores ancestrais. Por isso quando eu canto a guerra, periferia ouve a paz” e “Tambor de mina, de crioula, quadrilha. Maracatu, candomblé, alegria”, o grupo expõe seu respeito pelas tradições e religião de matriz africana, tanto com os tambores ancestrais da religiosidade como a cultura popular de origem africana, como é o caso do bumba meu boi.

Em um *Rap* que faz referência a cultura popular do estado do Maranhão também há espaço para a luta de classes e para o socialismo. Os versos a seguir demonstram essa afirmação: “Dos pobres com pretos pelos pobres para os pretos”, “A foice e o martelo grafitada no pandeiro”. Por se tratar de uma música que trata das influências da cultura africana no Maranhão não poderia faltar neste *Rap* uma referência à África, fato este que pode ser notado em um dos seus últimos versos: “na voz do cantor ouço a mãe África”.

A faixa 9 leva o nome de “Eu sou + eu”. Nesta música a questão de classe evidencia o ódio à classe burguesa que é pregado nela. O verso “sangue de Jesus te repreenda, burguês. Uma oferenda ao diabo, uma prece ao rei dos reis”, ganha sentido em outro verso que diz: “Burguesia não tem sexo, não tem cor, não tem religião”. Ou seja, para o autor a posição social do indivíduo da burguesia é o que indica a quem deve ser direcionado o ódio. Esta música carrega de uma forma tão nítida o ódio de classe que o autor afirma que “linchá-lo para nós é um dever cívico”, pois, ainda segundo o autor, “eu sou mais eu, se você for mais você”, sendo que este último que o autor se refere é o jovem da periferia.

A faixa 10 intitulada “Segundo tempo” cita vários bairros da periferia de São Luís. O verso onde são listados os bairros, diz o seguinte: “Do maiobão a Cidade Operária,

Maracanã, Coroado, Coroadinho a Sacavém, Liberdade, Divinéia responsa de fato”. O verso afirma a “responsa” dos bairros, ou seja, o respeito pelas “quebradas” citadas na letra.

“Manifesto” é título da faixa de número 11 deste CD. Assim como “Todo ódio à burguesia” e “Eu sou + eu”, esta faixa, também, vem impregnada de ódio de classe. Logo, nos primeiros versos o autor já expõe que a “rima de quem é ‘locomunista’”. Uma afirmativa direta em uma contração que une as palavras ‘louco’ e ‘comunista’. ‘Loco’ nesta letra não é sinônimo de doença mental, mas tem um sentido positivo, soa como sendo algo muito bom.

A oligarquia da família Sarney também está presente nas rimas do grupo ClãNordestino nos versos: “É som de favelado, de S a Y mil vezes maldito” e “então que se foda o sarneyzismo”. Nestes trechos, os *Mc’s* do grupo aqui analisado revelam sua indignação com a família que exerce o poder político no estado Maranhão há mais de quarenta anos.

A defesa do socialismo e comunismo é uma constante nos versos do ClãNordestino, ainda na música “Manifesto” os *Mc’s* cantam o trecho seguinte: “então viva o comunismo [...], a poesia é macabra: morte ao capitalismo, vamos incomodar a burguesia (que maravilha), com a força que a foice e o martelo incomoda”.

O pensamento socialista prega a coletivização dos meios de produção. Desta forma há nesta música um trecho que deixa nítido este pensamento:

Que tudo seja de todos e nada de ninguém
Que o mal se esgote e prevaleça o bem
Aos que tem tudo: nada! Aos que te nada: tudo!
ClãNordestino mudou minha visão de mundo

A mescla de referências da identidade negra com a luta anticapitalista é constante neste CD, a ponto de se intitularem *griots* formadores de consciência crítica, como nos aponta o verso a seguir: “[...] hoje comanda a luta anticapitalista, velho *griot* formador de consciência crítica”.

Essa mescla citada anteriormente continua: “debaixo dos meus *dreads* se esconde os meus versos contra o racismo, o machismo”. A luta de classe também é versada nesta música. A oposição entre proletariado e burguesia transforma-se em periferia *versus* burguesia: “detesto a burguesia, adoro a periferia”.

“Sou os *punks*, sou os bantos, os terreiros, pai de santo”, “Mais-valia burguesia ardendo no meu canto”.

Os versos acima demonstram que o ClãNordestino busca inspiração na resistência de vários seguimentos: os *punks*, por não se adaptarem aos modelos impostos pelo capitalismo; os bantos, que aqui não representam apenas uma etnia africana, mas todas as que lutaram contra a escravidão; os terreiros e os pais de santos, que resistem para poder garantir sua liberdade de professar sua fé. Devido a todas estas formas de resistências a burguesia arde, queima nos versos deste grupo.

Vale ressaltar, que o grupo se apresenta como um defensor de uma revolução internacional, e devido a isso, o mesmo diz: “prego amor a minha gente não à pátria”, deixando claro que o patriotismo não é uma das características dos que integravam o grupo. O internacionalismo também é demonstrado no verso que diz: “minha alma africana sobrevoa a Palestina”, fazendo referência à luta dos palestinos contra a invasão de seus territórios pelo Estado de Israel. O internacionalismo socialista ficará mais nítido na música “Lokomotiva da Figa”, faixa 14.

Mesmo com a defesa de uma revolução internacionalista o grupo não nega a sua localidade como, por exemplo, no verso que diz “sou nordestino, sou palmarino [...] na luta de classes eu enxergo outro Brasil”.

O grupo sabe bem se localizar no mundo e no universo, tanto que eles expõem com precisão sua localização no trecho a seguir: “o infinito, via láctea. planeta Terra, América do Sul, Brasil, Nordeste, Maranhão, São Luís, periferia, favela, o meu barraco, aqui estou”. Isto indica que sabem que o barraco da favela é um lugar da “quebrada” onde vive, a favela é um bairro esquecido da periferia da capital maranhense e, assim, sucessivamente.

Os versos: “Casa Branca, Casa Grande o mundo é uma senzala, Karl Marx, Zumbi guiam minhas palavras” retratam o racismo em escala mundial utilizando a residência do presidente dos Estados Unidos da América e a dos senhores de engenho como símbolos desse racismo e citam Marx e Zumbi como referências de combate ao racismo e ao capitalismo.

Outra constante nas rimas do grupo ClãNordestino é a união de sentimentos classistas com o orgulho racial. A defesa do socialismo e do comunismo surge em suas letras como uma forma de se assumir enquanto classe trabalhadora e expressões, tais como, “preto” e/ou

“negro” são apresentados pela defesa da raça negra em termos sociológicos, como é o caso do verso a seguir: “Sou guerreiro quilombola da América Latina, pra quem não me conhece: Preto Ghoetz comunista”.

Na faixa 12 do CD “A Peste Negra”, que leva o nome de “Quebre as algemas” surge a periferia como quilombo, quando Preto Nando chama o bairro onde cresceu de “Quilombo Sacavém”. A luta de classe aparece com o verso onde o burguês pede em sua prece para não haver revide dos que sofrem com as mazelas do sistema capitalista, mas o *MC* afirma que “não tem jeito, proletariado vai vencer, tem que ser assim, é tomada de poder”. Vem à tona, também, nesta letra algumas influências que orientaram o pensamento do grupo, por exemplo, o livro “As veias abertas da América Latina” de Eduardo Galeano e a Revista *Marxismo Vivo*, ambos serviram de inspiração para o grupo, uma vez que a luta contra o capital é uma constante em suas letras.

“Quantas histórias pra contar” é o título da faixa de número 13 do CD do ClãNordestino. Nesta música, primeiramente, nos chama atenção os três seguintes versos: “vida dura do povo de pele escura”, “quase sempre os mesmo sempre se amontoam nas celas” e “sou um sobrevivente, um afrodescendente escrevendo outros quinhentos”. A atenção que nos despertou estes versos foi motivada pelo fato do grupo relatar que a vida dos negros no Brasil é difícil, que os negros são a maioria entre os encarcerados neste país e, mesmo com todas essas adversidades, o autor, neste caso, Preto Ghoetz, é um sobrevivente que através de seu *Rap* escreve outra história do Brasil.

Preto Ghoetz nasceu no bairro da Coréia de Cima e cresceu na Areinha, ambos da periferia da capital maranhense, e lá aprendeu as gírias, ou melhor, o “favelês”, termo utilizado para diferenciar a forma de falar dos que habitam a favela do português de norma culta, como nos indicam os versos a seguir: “Produto original da Coréia de Cima, diamante lapidado nas ruas da Areinha, lá desde moleque eu cursei o favelês, aprendi que o inimigo é burguês”.

A opressão racista é um dos temas mais versados nas letras deste grupo, onde as rimas são direcionadas a uma sociedade que ainda acredita no mito da democracia racial e fala tudo isso sem esquecer o capitalismo que aqui é relatado na forma de luta de classes, onde o grupo diz saber que classe é a responsável por tal situação. Dessa forma o grupo ClãNordestino dispara as rimas contra quem os oprime.

O grupo não canta o socialismo/comunismo apenas como discurso, mas como a solução para o fim das mazelas sociais e para que negros possam ter autoestima, coisa que dia pós dia é tolhida dos indivíduos de pele escura.

O grupo se autointitula como sendo a “Nova Tropa de Zumbi”, e acrescenta que só ser militante em termos teóricos não adianta. Veja o que Preto Ghozé relata nesta música: “Eu sou militante na prática, só na teoria não basta”. Essa afirmativa se dá pelo fato de que, durante muito tempo, os membros deste grupo participaram de inúmeras manifestações, greves, passeatas, debates, ações estas, que eles julgavam ser a prática militante; o ativismo.

Periferia e negritude nas músicas deste grupo sempre andam lado a lado. O grupo grita por uma nova realidade, na qual dizem não aceitar mais a exclusão social por causa do racismo, onde o povo dos bairros empobrecidos não tem chances reais de para viver. Observemos os versos a seguir:

ser excluído por ser pobre, eu não aceito mais [...]
Meu coração é afro-brasileiro [...]
Onde nunca se quis dar chances reais ao povo do gueto [...]
A periferia é meu mundo

O grupo afirma que as chances oferecidas aos pobres não são as mesmas que os ricos possuem o que ocasiona a exclusão social. Mesmo com estes problemas o grupo ainda tem um coração afro-brasileiro, e assim vê que este país jamais quis dar condições de igualdade ao povo que vive na periferia, e mesmo com todos esses problemas o mundo dos *Mc's* continua sendo a periferia.

Durante muito tempo o *Rap* brasileiro ficou a margem da indústria fonográfica, sendo taxada de música de bandido. Isto se deu, principalmente, pela sua origem social e, também, pelo conteúdo de suas letras, o que fez este grupo afirmar que “quando [eles] rimam a burguesia se apavora”.

Na luta de classes rimada pelo ClãNordestino a força da classe trabalhadora se transforma em força da periferia: “isso é cultura da periferia, aqui somos a maioria, quando você souber que a foice e o martelo tá na mão já é tarde”.

A penúltima faixa do CD (faixa 14) intitulada de “Lokomotiva da Figa” inicia com a chamada de referências de luta para este grupo, chamam os nome e crianças respondem presente.

Che Guevara (presente!)

Emiliano Zapata (presente!)
Rosa Luxemburgo (presente!)
Rei Zumbi de Palmares (presente!)
Malcolm X (presente!)
Steve Biko (presente!)
Rosa e Luis Sunderman (presente!)

Os nomes acima citados são conhecidos por terem lutado pela transformação da realidade em viviam. Ernesto “Che” Guevara, médico argentino, que lutou na revolução cubana e tornou-se o maior símbolo da luta contra as desigualdades sociais na América Latina tem uma de suas fotos como sendo a mais reproduzida da história. Emiliano Zapata, líder revolucionário mexicano, lutou contra a ditadura de Porfirio Díaz. Zapata tinha por lema “Terra e Liberdade”. Rosa Luxemburgo foi líder revolucionária e filósofa, sendo uma das principais lideranças marxista do XIX, foi brutalmente assassinada e seu corpo jogado em rio. Rei Zumbi de Palmares dispensa apresentação, pois foi, e continua sendo, considerado a maior referência do povo negro no Brasil. Malcolm, este foi apresentado anteriormente no primeiro capítulo. Steve Biko foi uma dos maiores líderes negros no enfrentamento ao regime do *Apartheid* na África do Sul. Rosa e Luís Sunderman foram militantes da Convergência Socialista; tendência interna do Partido dos Trabalhadores que foi expulsa deste partido e deu origem ao PSTU. Rosa e José Luís Sunderman foram assassinados em 12 de julho de 1994 depois de estarem à frente da organização de uma greve. Acredita-se que o crime teve motivações políticas, pois nada foi roubado da residência do casal.

Após a chamada dos “guerreiros camaradas” o grupo, na voz de Preto Ghoetz, diz: “A peste negra se alimenta das almas revolucionárias”, ou seja, as pessoas citadas pelo grupo são exemplos a serem seguidos, pois estes lutaram por um mundo melhor para todos.

O grupo criou a expressão “Lokomunista” para designar os manos que são da periferia e, também, comunistas. Nesta música a expressão aparece no seguinte verso: “só os lokomunistas na locomotiva da figa, aí! ClãNordestino”. Acreditando que a luta social pode transformar a realidade, o grupo afirma que: “só depende de nós a tomada do poder”, como dito na música anterior: a periferia é a maioria.

A periferia, ou seja, o lugar de onde vieram os *Mc’s* deste grupo não é esquecido mesmo com todo engajamento político que estes possuíam, o que possibilitou a eles conhecerem muitos lugares longe de suas “quebradas”. “Engajado desde o berço, não

esqueço de onde vim”. Este engajamento a qual o grupo se refere neste trecho, faz menção ao engajamento da luta pela vida, pela sobrevivência, afinal não é fácil sobreviver em meio a mazelas sociais, o crime e as drogas. A luta de classe nesta faixa é mostrada mais próxima da família e dos amigos quando o grupo afirma que, tanto os familiares como os amigos dos membros do grupo são lixo para a burguesia: “minha família, meus amigos, eu sei, pro burguês são lixos”.

O verso a seguir demonstra o desejo de que todos, sem exceção de sexo ou cor da pele, podem lutar contra o capitalismo: “pretos e brancos, mulheres, homens, humanos, hermanos hermanas [...] vermelhos, a foice e o martelo reflexo no espelho”. Isto indica que o inimigo é de classe, não é de raça, não é de sexo, é sim a burguesia e seu capitalismo.

Anteriormente falamos que a questão do socialismo internacionalista ficaria mais evidente nesta música, pois bem, é nela que o grupo faz menção a Quarta Internacional Comunista: “Quarta Internacional na América Latina é a última trombeta para o animal capitalista”.

A Quarta Internacional (Q.I) foi fundada por Leon Trotsky, após a expulsão do mesmo da URSS, esta foi fundada por considerarem a Terceira Internacional perdida, pois estava sob a direção de Joseph Stálin. A Q.I. é uma organização internacional da classe trabalhadora que objetiva a construção do socialismo no mundo todo. Ao longo da história, ou seja, depois de sua fundação em 1938, esta organização já passou por várias divisões e, ainda hoje, há vários grupos de socialistas que a reivindicam, como é o caso da LIT-QI; organização mundial que, no Brasil, é representada pelo PSTU.

A música “Lokomotiva da figa” termina com uma afirmação emblemática: “só o fim da mais-valia alivia a tensão”. Em outras palavras, o fim do capitalismo.

A última faixa deste disco é a música “Regando as flores”, que de forma festiva faz um convite à luta contra o capitalismo e em defesa do socialismo. A letra inicia-se com duas frases atribuídas a Chê Guevara: “*Hay que endurecerse, pero sim perder la ternura jamás*” e “*Hasta la vitoria siempre*”.

Alguns trechos desta letra apontam para a luta contra o capitalismo e racismo:

Sonhar o sonho dos lokomunistas
[...]
O inimigo é o mesmo
[...]

O riso contra a mais-valia, uma sociedade livre, contra o modo de produção capitalista

Arrebrantar de vez com as algemas da mais-valia e da opressão

[...]

Não importa se você é preto, branco

Não importa se você é homem ou mulher

Não importa se você é europeu ou latino-americano

Não importa se você é ateu, judeu, cristão, e muçulmano

A igualdade é a palavra de ordem

E a união é o que nos leva daqui por diante

Para construirmos um mundo melhor, tudo depende de nós

Com um argumento que não difere religião, sexo, lugar geográfico, cor da pele, o grupo ClãNordestino convida todos os que são explorados e oprimidos pelo capitalismo a unir-se para a construção de um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *Rap's*, que aqui analisamos, por si só não revelam toda a complexidade expressas em suas letras, pois para uma compreensão mais aprofundada, torna-se necessário fazer as conexões entre os que cantam esses *Rap's* com seu lugar social, com a história de vida dos *Mc's*, ou seja, é preciso verificar de onde parte o pensamento desses “pensadores”; como eles expõem seus pensamentos; qual a finalidade pretendida com as letras cantadas e por que cantam o que cantam.

Nesse sentido, é importante destacar que dentre os *Mc's* que compõem os grupos analisados, encontramos profissionais autônomos, educadores sociais e desempregados. Essas ocupações se apresentam nas letras cantadas por estes. Assim, uma das características da música *Rap* é ser cantada em primeira pessoa, isto é, há a utilização do “eu” e o “nós” nas letras, o que permite nos permitiu relacionar e conectar os *Mc's* e suas músicas com as identidades musicalizadas pelos *rap's* aqui analisados.

O lugar de onde falam estes *Mc's* é a periferia da capital maranhense, são bairros que sofrem com a ausência de políticas públicas; com índices de violência absurdos, incluindo aqui a rotineira violência policial; o desemprego e subemprego. A periferia de São Luís é o lugar onde vivem estes *Mc's*, desta forma, os sujeitos que fazem *rap* presenciam e vivem em *locus o que cantam*, ou seja, são experiências vividas por eles ou por outros próximos a eles que tornam-se fonte de inspiração para as composições que retratam o cotidiano de suas localidades.

Dessa forma, quando tratamos da questão da territorialidade, a periferia surge nas letras do *Rap* tanto como o lugar onde vivem os que cantam, como, também, lugar a ser transformado, pois as letras retratam a periferia sem romantismo, sem falsear a realidade e o fazem porque, no nosso entendimento, ao relatarem as condições concretas que a periferia enfrenta, os *Mc's* apresentam os motivos pelo quais esse território necessita ser transformado.

Assim, a periferia vem à tona como o local de maior importância para as suas relações sociais, visto que, é nela onde os *Mc's* que cantam os *rap's* que analisamos passaram a maior de suas vidas e isto lhes foi importante para musicar essa realidade. Foi a partir da periferia que estes relataram musicalmente as condições objetivas e subjetivas enfrentadas por eles e, deste modo, colocaram em exposição tanto as identidades culturais como suas convicções políticas.

O crime, as drogas, a falta de saneamento básico, bem como os altos índices de desemprego e subemprego, fatos corriqueiros em qualquer bairro de periferia, ao se juntarem ao desejo de transformação dessa realidade, conduzem os *Mc's* a escreverem suas letras com um pé fincado nessa triste realidade e almejar uma transformação radical desse cotidiano enfrentado.

Neste caso, o território periférico, além de ser o local vivido por esses *Mc's*, transforma-se em identidade territorial. Além de relatarem esse caos social que os seus bairros enfrentam, eles também querem fazer dali um “bom lugar”. Vale ressaltar que essa transformação, segundo as letras aqui analisadas, só será alcançada com uma revolução, e esta não será uma revolução qualquer. O grupo ClãNordestino defende em suas letras, de forma explícita, que essa revolução será socialista ou afro-socialista. O grupo aqui analisados não querem só expor a condição que a periferia da capital maranhense enfrenta. O desejo dos mesmos vai mais além, pois ao defenderem o socialismo em suas letras os *rappers* colocam em xeque o sistema capitalista, pois em várias letras citadas neste trabalho identificamos nos grupos o sonho de transformar o Brasil e o mundo, e essa transformação, segundo os mesmos, seria através da revolução socialista.

A questão racial presente nas letras analisadas revela a opção dos *Mc's* pelo termo “PRETO” em detrimento do termo “NEGRO”. Com uma forte influência do líder negro norte-americano Malcolm X, essa opção evidencia-se tanto nos nomes de alguns *rappers*,

como, também, nas letras dos grupos. Como exemplos de nomes, podemos citar: Preto Ghoetz e Preto Nando.

A respeito da questão racial os *Mc's* utilizaram-se tanto aspectos fenotípicos quando elementos de construção sociopolítica. Rimam aspectos que tratam da pele escura e do cabelo crespo como elementos próprio de uma determinada parcela da sociedade, contudo apresentam a condição que esses sujeitos enfrentam por apresentarem tais características e articulam como são vivenciadas a exclusão e a exploração dos negros no Brasil e no Maranhão.

Essa autodefinição parte do reconhecimento da história de lutas do povo negro contra a escravidão, pois essa luta por liberdade deixou um legado de referências que são exaltados pelos grupos aqui analisados. Dentre essas referências históricas, estão incluídas nas letras dos *rap's* feito em São Luís, a figura de Zumbi dos Palmares, Negro Cosme, Luiza Mahim, Preta Dandara, Malcolm X, Maria Firmina dos Reis, entre outros.

A identidade racial aqui abordada como uma identidade de cunho político-social está relacionada à luta contra o racismo. Desse modo, vale sublinhar que o termo “PRETO” carrega, em si, uma tripla identidade, isto é, étnica, classista e territorial. Pois esse negro rimado no *Rap* dos grupos aqui analisados não é qualquer negro, é um negro que tem como território a periferia e tem seu cotidiano vinculado a classe trabalhadora. Nesse sentido, a “Pretitude” traz em, sua gênese, o orgulho racial construído a partir do reconhecimento da história de luta dos povos escravizados do Brasil, como também a identificação com o local de vivência deste *Mc's*, neste acaso a periferia de São Luís do Maranhão, assim como a consciência de classe, indicando que para além de negros, eles são trabalhadores.

Essa pretitude de forma alguma se transforma em ódio racial, o *Rap* aqui apresentado, aponta para uma divisão estrutural da sociedade, ou seja, há uma divisão maior e essa é a entre as classes sociais, desta forma o movimento *Hip Hop*, assim como o *Rap* passou a defender a posição de que o povo morador da periferia também era discriminado, tivesse pele ‘escura’ ou ‘clara’ e identificou que os bairros periféricos são locais de moradia da classe trabalhadora. Devido a esse fato, acreditamos que a defesa da periferia pode ter contribuído para a superação e avanço da consciência dos sujeitos que compuseram as letras analisadas, pois a periferia maranhense não é monoétnica, mas percebe-se que ela seja monoclássista, ou seja, a periferia apresenta-se como lugar de moradia da classe trabalhadora

e esta classe no Brasil, mesmo tendo em sua maioria a composição negra, ela apresenta também sujeitos não-negros..

Deste modo, a experiência de classe social está para além da divisão racial, pois tanto os negros como os brancos pobres que moram na periferia sofrem com a falta de estrutura que esses bairros enfrentam, assim, o *Hip Hop* começou a compreender que os ‘brancos’ pobres também eram aliados de sua ‘guerra’, mas só os que habitavam/habitam a periferia; as quebradas.

A questão da territorialidade é, também, algo recorrente no *Rap* feito no Maranhão, porque há o reconhecimento de que essa identidade é diaspórica, uma vez que os *Mc's* enxergam na África uma das suas raízes, pois a luta dos africanos que foram escravizados pela sua liberdade ecoa em suas letras como exemplos a serem seguidos. Outra faceta da complexidade dessa identidade territorial apresenta-se pela via de que esta não é algo meramente geográfico, ou seja, não se apresenta apenas como sendo a periferia da capital maranhense, visto que esta periferia encontra-se interligada com outras localidades fora das fronteiras do estado do Maranhão. Contudo, estas enfrentam situações econômicas, sociais, culturais e até mesmo religiosas parecidas, pois além de cantarem a periferia local, citando bairros da periferia da capital maranhense, os *rappers* utilizam-se de bairros de outros estados da federação para demonstrar que a periferia nos molde que aqui é cantado é uma só.

A questão de classe, nos *rap's* feito pelo grupo aqui analisados, está presente em quase todas as letras, seja na forma de afirmar que vivemos uma luta de classe nesta sociedade, seja na forma de reconhecer o socialismo como única forma de superação desse estado de calamidade em se encontram os bairros de periferia. O grupo define-se como integrantes da classe trabalhadora e colocam que essa classe social mora em um lugar específico - a periferia e tem uma cor/raça: negra.

O conceito de classe trabalhadora, que o *Rap* feito no Maranhão defende encontramos elementos fortes da influência marxista, seja nos nomes de personagens históricos, como Lenin e Trotsky, que são citados nas letras ou em frases atribuídas ao próprio Marx, que também fazem parte das letras aqui analisadas.

Lembrando que toda música tem por objetivo ser ouvida por um público, no *Rap* esse público é a juventude das periferias. Nesse sentido, o que o grupo pretendia com esse CD

era que as suas músicas fossem ouvidas e assimiladas por quem as escutassem para que, assim, mais jovens viessem a ter a mesma consciência que estes *rappers* tiveram quando elaboram esses álbuns.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alanna Maria da Silva. *Hip Hop: um movimento sócio-político-educacional que se manifesta através da arte*. Universidade Federal do Maranhão. Monografia Graduação em Educação Artística. São Luís, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. P. 149-198.
- BRADLEY, H. *Fractured identities*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.
- DARBY, Derrick e SHELBY, Tommie, *Hip hop e a filosofia*, São Paulo: Madras, 2006.
- DIAS, Hertz da Conceição. *História e práxis social do Movimento Hip Hop Organizado do Maranhão “Quilombo Urbano”*. Universidade Federal do Maranhão. Monografia Graduação em História. São Luís, 2002.
- _____. *A posse da Liberdade: a integração neoliberal e a ruptura político-pedagógica do Hip Hop em São Luís, a partir dos anos 1990*. Dissertação Mestrado em Educação. UFMA, 2009.
- DI MÉO, G. *Géographie Sociale et Territoires*. Paris: Nathan, 1998.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Boitempo Editorial. São Paulo: 1997.
- FAUSTINO, Osvaldo. *Hip Hop: A cultura da periferia que não para de Crescer*. Raça Brasil. São Paulo. Símbolo, Ano 4 Nº 38, 2000.
- FOUCALT, Michael. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.
- GERRTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. P. 13-41.
- GOFFMAN, Ken (R. U. Sirius) e Joy, Dan. *Contracultura através dos tempos: do mito de Prometeu à cultura digital*. Tradução: Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007
- GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o Método. In: PINSKI, Carla Bassanei (org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2010.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio. Cor e Raça. In: *Raça: novas perspectivas antropológicas*.
- SANSORE, Livio, PINHO, Osmundo Araújo (Orgs). 2. ed. Rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.
- _____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*. Vol. 29, n. 1, jan/jul. São Paulo: 2003.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. *Territórios Alternativos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HARVEY, Alex. *Autobiografia de Malcolm X*. Rio de Janeiro, Record, 1992.
- HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- _____. *História Social do Jazz*. Terra e Paz, Rio de Janeiro, 1995.

- IVO, Anete B. L. A Periferia em Debate: questões teóricas e de pesquisa. In *Revista CRH* v. 23, n. 58, jan/abr. Salvador: 2010.
- JENKINS, Keith. O que é história? In: _____. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001. pp. 23-53.
- LIMA, Marília Patelli Juliani de Souza. *A crise social e os jovens da Região Metropolitana de São Paulo: desemprego, violência e Hip Hop*. UNICAMP. Dissertação Mestrado. Campinas, 2006.
- MARTINS, Rosana. *Hip Hop – O estilo que ninguém segura*. Santo André: ESETec Editores, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Editora Global, 2006.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. v. 1, livro primeiro, tomo 2*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MITCHELL, Jamine. Nacionalidade e diáspora negra na música de Marcelo D2. In. *Tensões*. Agosto, 2010.
- OLIVEIRA, Maria Izabel de Moraes. História Intelectual e Teoria Política: confluências. In: LOPES, Marcos (org.) *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura social*. São Paulo: Pioneira Editora, 1976.
- QUILOMBO URBANO. *Movimento Hip Hop Organizado do Maranhão*. São Luís: Estatuto, 1999.
- RACIONAIS MC'S. *Holocausto Urbano. Kaskastas*. Records. São Paulo, 1992. (disco)
- RIBEIRO, Antonio Ailton Penha. *Ideologia forte no bumbo e na caixa: Hip Hop, raça e classe*. Universidade Federal do Maranhão. Monografia Graduação em História. São Luís, 2010.
- SANTOS, Milton. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SANTOS, Rosenverck Estrela. *Hip Hop Brasil: origens e desdobramentos sociais*. Universidade Federal do Maranhão. Monografia Graduação em História. São Luís, 2002.
- _____. *Hip Hop Brasil: história e intervenções político-culturais*. Rio de Janeiro: CBJE, 2012.
- _____. Juventude, cultura e resistência política na periferia. In DIAS, Hertz da Conceição; SANTOS, Rosenverck Estrela. *Juventude e periferia em tempos neoliberais*. Rio de Janeiro: CBJE, 2012.
- SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. *Da terra das primaveras à Ilha do amor*. São Luís: Edufma, 1995.
- SILVA, José Carlos Gomes da. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. UNICAMP. Tese. Campinas, 1998.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. Contexto, São Paulo: 2009.
- SILVA, Luciane Soares da. O Rap. um movimento cultural global? In. *Sociedade e Cultura, vol. 9, N° 1, jan/jun*. 2006.
- SKINNER, Quentin. Significado e comprensión en la historia de las ideas. *Prisma: revista de historia intelectual*, n° 4, 2000.
- _____. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Flammarion, 1994.
- TELLA, Marco Aurélio Paz. Rap, memória e identidade. In. ANDRADE, Elaine Nunes de. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano
ISBN 978-85-94029-18-2

GRUPO DE PESQUISA
ESTADO, TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
a contribuição do pensamento latino-americano

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

_____. The Politics of theory. In: SAMUEL, Raphael (Ed.). *People's history and socialist-theory*. London: Routledge, 1981.

A HORTICULTURA E A AGRICULTURA FAMILIAR COMO INSTRUMENTO DA AGROECOLOGIA E DO DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA

Allison John de Sousa¹
Larine de Lara²
Sônia Maria Hey³

Resumo

A relevância dos processos da agricultura familiar como instrumento para o desenvolvimento regional é o propósito da investigação apresentada neste artigo. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, teve como procedimento a análise documental de livros e publicações relacionadas à agricultura familiar no município de Guarapuava - Paraná, em ênfase a produção de hortaliças e a possível e consequente influência no desenvolvimento regional, numa perspectiva sociológica. Está estruturado a partir da descrição e articulação entre agroecologia, agricultura familiar, produção de hortaliças e desenvolvimento regional, temas permeados pelos respectivos contextos e práticas. Na pesquisa documental, buscou subsídios e verificação do cumprimento e/ou proposição de políticas públicas acerca da temática, identificando-se cenário de incentivos e protagonismo da comunidade local. O cerne do estudo está sustentado em aportes teóricos para a proposição da agricultura familiar como possibilidade de operacionalizá-la à instrumento que possa posicionar devidamente a agricultura familiar no cenário do desenvolvimento regional. A correlação reside no cumprimento e fortalecimento das políticas públicas e na ampliação dos sistemas de planejamento, de cooperação e de gestão, que transcenda a centralidade dos organismos governamentais. A análise documental apresenta possibilidades verificadas no município de Guarapuava. Às reflexões acerca desse tema, nesse estudo propõe-se um possível caminho, justo, coerente, de valorização do potencial local, em especial o capital humano, e de (re)posicionamento democrático e de pertinência social da agricultura familiar nas políticas públicas para o produtor rural e para o desenvolvimento regional. Os fundamentos dessa proposta têm base na expectativa de qualidade de vida, vista no sentido científico e social.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Políticas públicas. Desenvolvimento regional.

LA HORTICULTURA Y LA AGRICULTURA FAMILIAR COMO INSTRUMENTO DE LA AGROECOLOGÍA Y DEL DESARROLLO EN EL MUNICIPIO DE GUARAPUAVA

Resumen: La relevancia de los procesos de la agricultura familiar como instrumento para el desarrollo regional es el propósito de la investigación presentada en este artículo. La investigación, de naturaleza cualitativa y bibliográfica, tuvo como procedimiento el análisis documental de libros y publicaciones relacionadas a la agricultura familiar en el municipio de Guarapuava - Paraná, en énfasis en la producción de hortalizas y la posible y consecuente influencia en el desarrollo regional, desde una perspectiva sociológica. Está estructurado a partir de la descripción y articulación entre agroecología, agricultura familiar, producción de hortalizas y desarrollo regional, temas permeados por los respectivos contextos y prácticas. En la investigación documental, buscó subsidios y verificación del cumplimiento y / o proposición de políticas públicas acerca de la temática, identificándose escenario de incentivos y protagonismo de la comunidad local. El núcleo del estudio está sustentado en aportes teóricos para la proposición de la agricultura familiar como posibilidad de operacionalizarla al instrumento que pueda

¹ Graduando no Curso Engenharia Agrônômica, Centro Universitário Campo Real.

E-mail: eng-allisonsousa@camporeal.edu.br

² Graduanda no Curso de Nutrição, Centro Universitário Campo Real. *E-mail:* larinedelara97@gmail.com

³ Especialista (UCP), Centro Universitário Campo Real. *E-mail:* prof_sonia@camporeal.edu.br

posicionar debidamente la agricultura familiar en el escenario del desarrollo regional. La correlación reside en el cumplimiento y fortalecimiento de las políticas públicas y en la ampliación de los sistemas de planificación, de cooperación y de gestión, que trasciende la centralidad de los organismos gubernamentales. El análisis documental presenta posibilidades verificadas en el municipio de Guarapuava. A las reflexiones sobre este tema, en este estudio se propone un posible camino, justo, coherente, de valorización del potencial local, en especial el capital humano, y de (re) posicionamiento democrático y de pertinencia social de la agricultura familiar en las políticas públicas para el desarrollo productor rural y para el desarrollo regional. Los fundamentos de esta propuesta se basan en la expectativa de calidad de vida, vista en el sentido científico y social.

Palabras clave: Agricultura familiar. Políticas públicas. Desarrollo regional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe ao estudo da relação entre os processos e os agentes da agricultura familiar e sua articulação com o desenvolvimento regional, com ênfase para o estudo de dados da produção de hortaliças no município de Guarapuava - Paraná. A relação estudada é pautada nas normas, sua condução, as possibilidades e a colaboração entre envolvidos, numa perspectiva sociológica. Para desenvolver essa discussão, será tratado o conceito de desenvolvimento regional e sua necessária correlação com o protagonismo da agricultura familiar, por meio dos produtores de hortaliças no município.

Traz-se à reflexão os fundamentos epistemológicos, contextos e possibilidades de operacionalização da agricultura familiar como instrumento efetivo perante o desenvolvimento regional. Dias Sobrinho afirma que “universidade é uma instituição da sociedade, com quem tem compromissos e responsabilidades ineludíveis. Recusá-los seria negar a sua essência e sua principal razão de ser” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 282). O autor anuncia parte dos elementos principais de sentido e valência social a que se propõe este estudo, visto que a temática está relacionada à vida acadêmica e profissional dos proponentes e integra tema no Grupo de Estudos em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Campo Real.

A análise tem natureza qualitativa e bibliográfica, aprofundada em documentos oficiais norteadores, estratégia de pesquisa documental caracterizada por Marconi e Lakatos (2006). Prevê possibilidades de operacionalização como instrumento efetivo de protagonismo da agricultura familiar perante os mecanismos do desenvolvimento regional, e para esta garantia, pressupõe a compreensão de que o desenvolvimento de uma região tem início a partir da organização local, com os meios disponíveis, realizando parcerias com instituições de pesquisa, formando cooperativas, criando novos canais conjuntos de comercialização, como descreve

Dowbor (2010, p. 3). Faz-se importante relacionar o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve.

Ao tratar conceitos de desenvolvimento, a análise foi aprofundada em documentos oficiais e obras de autores contemporâneos, como por exemplo, Prado Junior (1972), Furtado (1974), Marshall (1982), Boisier (1995), Souza (2005), Reis (2007), Dowbor (2006, 2010), Oliveira (2015).

De acordo com Dowbor (2010), o desenvolvimento exige dos indivíduos entendimento do local onde se encontram e trabalham. Saber quais são suas origens, suas tradições culturais, suas capacidades econômicas, suas dificuldades ambientais, igualmente, o acerto e as diferenças de sua organização territorial, assim como as desigualdades sociais. Quando a população tem conhecimento e participa, o desenvolvimento se torna possível.

Sob a interpretação da influência do desenvolvimento perante o cultivo a que se reporta este estudo, Filgueira (2000), associa e esclarece:

O cultivo de hortaliças é influenciado pelo desenvolvimento da população, deste modo é abalada com as mudanças sociais, culturais e econômicas. O desenvolvimento econômico ocasiona o aumento na demanda e na exigência da qualidade do produto ao mesmo tempo que, busca por sabor, abundância em vitaminas e nutrientes (FILGUEIRA, 2000, p. 19).

A agroecologia pode ser um meio para promover o desenvolvimento regional sustentável na agricultura. De acordo com Caporal e Costabeber (2004, p. 80), agroecologia pode ser definida como um campo de conhecimentos de natureza multidisciplinar, com o objetivo de favorecer a concepção de hábitos na agricultura de base ecológica juntamente com a elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, baseado na sustentabilidade. Na ciência, a agroecologia contribui com diversos princípios, conceitos e metodologias facilitando o estudo, a análise, o manejo e a avaliação de agroecossistemas.

A agroecologia abrange seis dimensões, a social, ecológica, econômica, cultural, ética e política. Agroecologia possui abordagem na agricultura, no entanto voltado ao meio ambiente e priorizando a questão social, busca a produção, mas também a sustentabilidade ecológica, ou seja, concentra-se nas relações ecológicas no campo (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p.111)

O desenvolvimento de uma região tem início a partir da organização local, com os meios disponíveis, realizando parcerias com instituições de pesquisa, formando cooperativas, criando novos canais conjuntos de comercialização, como descreve Dowbor (2010, p. 3). Faz-se

importante relacionar o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve.

A Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR⁴) tem como objetivo ativar os potenciais de desenvolvimento das regiões, explorando a diversidade em cada contexto e seus recursos e oferecendo à sociedade um caminho para elaboração e condução de projetos regionais de desenvolvimento, envolvendo federados, forças sociais e os setores produtivos.

Em consonância, de acordo com o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE⁵) do município, “31% dos alimentos presentes na merenda escolar do município são provenientes da agricultura familiar, ultrapassando a meta de 30%” (GUARAPUAVA, 2017). Com isso, há o aumento da participação dos agricultores familiares, com mais renda e a alimentação com melhor qualidade sensorial e microbiológica, garantindo maior segurança alimentar e nutricional. “Os recursos para a merenda escolar são do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Prefeitura de Guarapuava, que juntos somaram em 2016, mais de R\$ 3,4 milhões em recursos” (Ibid, 2017).

Há recursos, se a lógica for social. Conforme Terres (2018), se o Brasil praticasse apenas a produção familiar, ainda assim estaria no top 10 do agronegócio mundial. O Governo Federal divulgou em junho de 2018 o faturamento anual de US\$ 55 bi da agricultura familiar. No último Censo Agropecuário de 2017, “a agricultura familiar é a base da economia de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes, sendo responsável pela renda de 40% da população do País”. (BRASIL, 2018)

A Declaração de Aptidão (DAP), registrada na secretaria de agricultura municipal, legaliza e chancela condição para a ação do produtor rural ao comércio na Feira do Produtor, junto à merenda escolar de escolas municipais e na feira solidária (GUARAPUAVA, 2018b).

⁴Ver mais em: BRASIL. **Política nacional de desenvolvimento regional**. Ministério da Integração Nacional. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/politica-nacional-de-desenvolvimento-regional-pndr>>. Acesso em: 07 set. 2018.

⁵Ver mais em: BRASIL. CAE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. s.d.. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de.../170-conselho-de-alimentacao-escolar?...10892...cae> Acesso em: 07 set. 2018.

As associações, entidades, sindicatos e bancos rurais se reúnem para elaboração de estratégias e melhorias para a agricultura, com auxílio e incentivo da agricultura familiar municipal.

Dowbor (2010, p. 3), observa que na agricultura familiar, a inserção produtiva ocorre naturalmente, quando fortalecido o fato de haver coincidência do domicílio e do espaço produtivo. Sob essas conclusões, a cultura de uma região pode ser incrementada, ou, remodelada, conforme conhecimento e protagonismo da comunidade. Sobre o consumo de hortaliças, Filgueira (2000, p.19) descreve, a mudança do trabalho braçal para trabalhos mais leves dos dias atuais, da mesma maneira que os hábitos culturais diminuem a necessidade de alimentos energéticos e enriquece alimentação com hortaliças.

Dowbor (2006, p. 3), esclarece que se trata da emergência de um novo modelo à cultura do desenvolvimento, quando a organização local, com os meios disponíveis, é promotora das condições. A agroecologia e a agricultura familiar, pelo viés deste estudo, podem ser um meio de promoção de desenvolvimento regional sustentável.

DESENVOLVIMENTO

A agricultura familiar, neste estudo a produção de hortaliças com indicadores nos processos de desenvolvimento regional, prevê a compreensão de conceitos, contextos e práticas.

Ao tratar desenvolvimento, Reis (2007, p 201) afirma que é preciso conhecer a realidade brasileira e conhecer a dialética de continuidade e mudança em sua especificidade. Atesta que é necessário distinguir as realidades históricas, seus desenvolvimentos particulares, e não os misturar em uma falsa teoria, que fale de todas e de nenhuma. O autor sugere uma avaliação do passado e as expectativas em relação ao futuro do país, além da concepção e reconstrução da temporalidade histórica singular brasileira, auxiliado por Prado Junior (apud. REIS, 2007):

A utopia que sustenta a análise de Brasil feita por Caio Prado é a solidariedade socialista, a do desenvolvimento de todos os povos em sua singularidade, com a sua soberania, desenvolvendo-se e ajudando-se mutuamente sem se explorarem reciprocamente. Desenvolvimento, modernização e progresso com emancipação e autonomia nacional – eis a utopia. Que só poderá ser realizada com o conhecimento histórico de cada realidade particular, que exige um uso particular da teoria marxista, uma adequação dos seus conceitos às histórias singulares. [...] O desenvolvimento autônomo não pode ser implantado radicalmente em um passado-presente colonial (REIS, 2007, p. 201).

E, Dowbor (2006, p. 3) complementa, afirmando que o desenvolvimento não é algo que se deva esperar, e sim, algo que se faz, inclusive, na articulação de possibilidades para aportes externos. A comunidade local deixa de ser um receptor passivo de decisões, seja do Estado que vai ‘doar’ um centro de saúde, ou de uma empresa que chegará e poderá ‘dar’ empregos.

Segundo Dowbor (2010), o desenvolvimento requer dos indivíduos conhecimento do local onde vivem e trabalham. Conhecendo sua origem, suas tradições culturais, suas possibilidades econômicas, seus impasses ambientais, ou ainda, o acerto e a irracionalidade de sua organização territorial, bem como os seus desequilíbrios sociais. Pois quando conhecedores possuem condições que tornam possível o desenvolvimento.

Relatórios acerca do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM⁶), confirmam a centralidade do conceito de desenvolvimento nas pessoas, contrapondo o Produto Interno Bruto (PIB). Ao sintetizar uma realidade complexa, viabiliza comparações entre os municípios brasileiros ao longo do tempo.

O crescimento econômico de uma sociedade não se traduz automaticamente em qualidade de vida e, muitas vezes, o que se observa é o reforço das desigualdades. É preciso que este crescimento seja transformado em conquistas concretas para as pessoas: crianças mais saudáveis, educação universal e de qualidade, ampliação da participação política dos cidadãos, preservação ambiental, equilíbrio da renda e das oportunidades entre toda a população, maior liberdade de expressão, entre outras. Assim, ao colocar as pessoas no centro da análise do bem-estar, a abordagem de desenvolvimento humano redefine a maneira com que pensamos sobre e lidamos com o desenvolvimento – nacional e localmente. Se as capacidades das pessoas são restringidas, assim são também suas oportunidades (BRASIL, 2013a).

Os rankings do IDHM estimulam para políticas públicas na esfera municipal, que priorizem a melhoria da vida das pessoas em suas ações e decisões.

Segundo Oliveira (2015, *passim*), a aprendizagem sobre as realidades regionais mostra a importância do conhecimento dos diversos princípios culturais, não apenas sobre política e economia, indispensáveis para compreender o desenvolvimento. Para o autor a palavra regional pode revelar diversas realidades, com isso conferindo sentidos diferentes.

Furtado (1974, p.75) alerta que a ideia de desenvolvimento econômico é um mito e que graças a ela tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das

⁶ Ver mais em IDHM – PNUD. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html> Acesso em: 12 de setembro de 2018.

necessidades fundamentais da coletividade. Ainda, alerta que conceitos restritos de desenvolvimento econômico desviam as atenções sobre as possibilidades que abrem ao homem os avanços da ciência, para concentrá-las em objetivos abstratos como são os investimentos, as exportações e o crescimento.

Em Marshall (1982, *passim*), encontramos a importante observação sobre as diferenças regionais e a defesa da existência de fatores não econômicos que contribuíram no desenvolvimento, como aperfeiçoamento e investimentos em capital humano.

Conforme Souza (2005, p. 5), “não existe uma definição universalmente aceita de desenvolvimento.” A autora aponta a existência de duas correntes de pensamento econômico sobre o tema. Discute os paralelos entre crescimento e desenvolvimento e observa que a primeira corrente encara o crescimento como sinônimo de desenvolvimento, enquanto na segunda crescimento é condição indispensável para o desenvolvimento, mas não é condição suficiente. Na primeira corrente estão os modelos de crescimento da tradição clássica e neoclássica, como os de Harrod e Domar⁷. Já na segunda corrente estão os economistas de orientação crítica, formados na tradição marxista⁸ ou cepalina⁹ que conceitua o crescimento como uma simples variação quantitativa do produto, enquanto desenvolvimento é caracterizado por mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas. São exemplos dessa última corrente os economistas Raul Prebisch¹⁰ e Celso Furtado¹¹.

Em uma concepção contemporânea, Boisier (1995) leva ao reconhecimento de que desenvolvimento regional trata de um processo em curso com três cenários interdependentes e de recente configuração: há um cenário contextual, um cenário estratégico e um novo cenário político. O autor observa que a velocidade do mundo contemporâneo afeta não só a esfera material, como também a das ideias e dos conceitos. Em termos gerais, afeta o conhecimento e

⁷ Para o Modelo Harrod-Domar, ver, entre outros, Bresser Pereira, 1975, p. 1-30.

⁸ Pensamento formado no modelo criado por Karl Marx que defende a supressão da exploração do homem por seu semelhante e a instalação do regime socialista.

⁹ Refere-se aos economistas que seguem os ensinamentos da CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe.

¹⁰ Para Raul Prebisch, ver, entre outros, CEPAL <http://prebisch.cepal.org/pt-pt/prebisch-cepal-e-o-metodo-historico-estrutural>

¹¹ Para Celso Furtado, ver, entre outros, Biblioteca Celso Furtado. http://www.bibliotecacelsofurtado.org.br/noticias.php?ID_S=10

os paradigmas que o perpassam. Neste sentido, desenvolvimento regional está sofrendo uma reformulação:

Grande parte do conhecimento que se tem sobre a fenomenologia do desenvolvimento regional, tem deixado de ter relevância, entre outras razões, pela transformação de contextos econômicos fechados em abertos e pelos efeitos da revolução científica e tecnológica sobre a fricção da distância (BOISIER, 1995 p. 1).

Criar o tão desejado “círculo virtuoso do desenvolvimento” passa pela compreensão de contextos e pelas questões estratégicas de desenvolvimento do país, obviamente passando pelas bases econômicas, estudo que foi aprofundado por Prado Junior (1972). Nesta perspectiva, a questão do mercado ocupa o centro da problemática do desenvolvimento, e o autor afirma que:

[...] o fator e o impulso imediato realmente decisivos em todos os momentos e fases do progresso econômico verificado no Brasil, foram conjunturas comerciais favoráveis a nossos produtos, a ocorrência do mercado para os gêneros de nossa produção. Tudo o mais seguiu-se sem obstáculo (PRADO JUNIOR, 1972).

Acerca de agroecologia, Caporal e Costabeber (2004, p 105), definem como um campo de conhecimentos de natureza multidisciplinar, com o objetivo de favorecer a concepção de hábitos na agricultura de base ecológica juntamente com a criação e elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, baseado na sustentabilidade. Na ciência, agroecologia contribui com princípios, conceitos e metodologias facilitando o manejo e a avaliação de agroecossistemas.

A agroecologia abrange seis dimensões, a social, ecológica, econômica, cultural, ética e política. Agroecologia possui abordagem na agricultura, no entanto voltado ao meio ambiente e priorizando a questão social, busca a produção, mas também a sustentabilidade ecológica, ou seja, concentra-se nas relações ecológicas no campo (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 111)

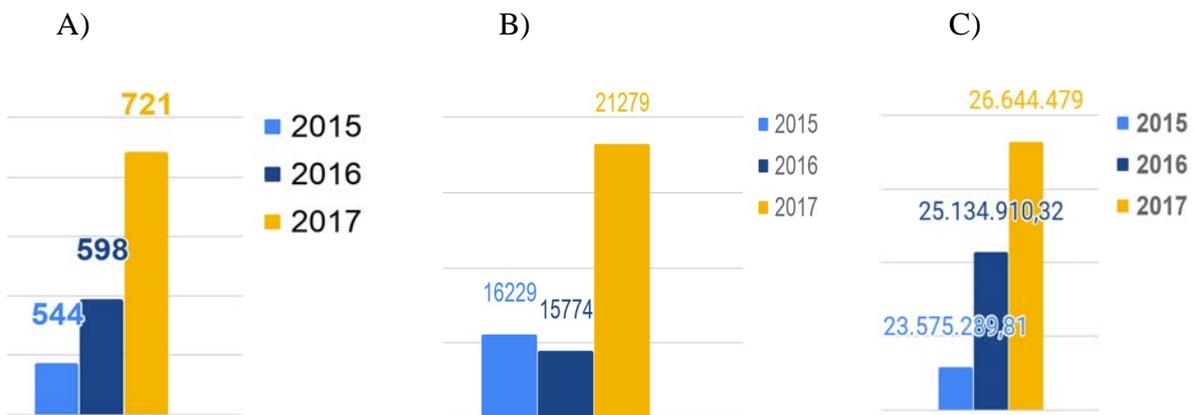
Os dados verificados na Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento (SEAB¹²), no Departamento de Economia Rural do Núcleo Regional (DRN¹³) de Guarapuava, mostram que as espécies de hortaliças presentes na lista dos valores brutos de produção dos

¹² Ver mais em: SEAB / DERAL NR. Guarapuava, 2018. Disponível em:
<http://celepar07web.pr.gov.br/agrotoxicos/> Acesso em: 7 de setembro de 2018.

¹³ Ver mais em: DERAL NR. Guarapuava, 2018 Disponível em:
<http://www.agricultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=42> Acesso em: 7 de setembro de 2018.

municípios e que a produção de hortaliças é essencialmente realizada por agricultores familiares.

Os dados a seguir demonstram como o cultivo de hortaliças vem se desenvolvendo na região:



Fonte: SEAB / DERAL NR. Guarapuava, 2018.

Figuras. A) Área em hectare utilizadas para plantio de hortaliças no município de Guarapuava, Paraná. B) Produção em toneladas de hortaliças, Guarapuava, Paraná. C) Receita das hortaliças produzidas em Guarapuava Paraná.

O gráfico A demonstra que entre os anos de 2015 e 2016, houve um aumento de 9% na área em hectares onde se cultiva hortaliças. A área de plantio de 2017 teve aumento de 20% sobre o ano de 2016. Comparando os valores da produção de hortaliças (gráfico B), observou-se que entre o ano de 2015 e 2016, houve redução percentual de 2%. No entanto, no ano de 2017 apontou aumento de 31% em relação ao ano de 2015.

Demonstrado no gráfico C, o aumento gradativo nas receitas no ano de 2016 foi 6%, acima da receita do ano de 2015. No ano de 2017, demonstrou receita superior a 6% em relação ao ano anterior.

A área de produção do município está crescendo no decorrer dos anos, revelando o potencial da agricultura familiar da região. No entanto, mesmo com aumento de produção e área de produção, não significa necessariamente desenvolvimento. Os horticultores podem encontrar dificuldade desde a produção até a comercialização, não provendo fonte de renda adequada, e com isso, podem tender a mudar de cultura ou ainda, ao êxodo rural.

São necessários meios que garantam a permanência, tanto no meio rural quanto na produção de hortaliças, como componente importante e incluído na economia local e regional, com valorização dos produtos e da produção agroecológica e orgânica.

Segundo Ferreira et al. (2014, p. 4), o Programa Paranaense de Certificação de Produtos Orgânicos (PPCPO) Núcleo Guarapuava, apresenta procura e interesse dos agricultores em relação à certificação. Aponta ainda, que as propriedades visitadas e auditadas dispõem de características necessárias para obtenção do certificado de conformidade orgânica.

A comercialização dos produtos orgânicos pode ser feita diretamente ao consumidor, em feiras agroecológicas, evitando, dessa maneira, os intermediários e aumentando o lucro para os produtores, ou ainda em supermercados. Os produtos orgânicos tendem a sofrer menos variações de preços durante o ano comparados aos produtos convencionais, logo o produtor tem uma maior segurança (PENTEADO, 2001, p 39)

Os produtores rurais parecem ver na produção orgânica uma possibilidade de mercado para agregar valor aos produtos. Entretanto, para que ocorra o desenvolvimento social, ambiental, cultural e não apenas o econômico, é aconselhável uma perspectiva agroecológica, visto que toda agricultura agroecológica deve ser orgânica, mas nem toda agricultura orgânica é agroecológica.

De acordo com Foladori (2001, p.110), no capitalismo os recursos naturais têm relevância e valor somente se forem passíveis de troca por dinheiro. E na capitalização, a produção agrícola favorece os grandes proprietários de terra e os pequenos produtores desfavorecidos na concorrência de mercado comercial, acabam desmotivados pela agricultura, acarretando no êxodo rural, causando crescente aumento na população urbana. Com isso, aumenta a massa trabalhadora nas cidades beneficiando a classe burguesa, pois haverá maior número de proletários precisando vender sua força de trabalho.

Segundo Lamarche (1993, passim), a agricultura familiar foi marcada pelas origens coloniais da economia e da sociedade centradas em três pilares: a grande propriedade, a monocultura de exportação e o trabalho escravo. Apesar da importância da agricultura familiar brasileira, historicamente, este setor foi excluído das políticas públicas, onde os recursos estatais eram direcionados para as grandes propriedades monocultoras de produtos destinados, sobretudo, à exportação. Como consequência, possibilitaram a modernização na monocultura.

O reconhecimento da agricultura familiar, que se compõe da família, trabalho e produção, passou a perceber a necessidade de ações do Estado, em especial, a formulação de programas de políticas públicas. Sendo criado o Provap (Programa de

Valorização da Pequena Produção Rural), em 1994 e o Pronaf (Programa Nacional de Desenvolvimento da Agricultura) em 1996 (BERGAMASCO; BORSATTO; ESQUERDO, 2014)

A Lei nº 11.326/2006 descreve o agricultor familiar como aquele que pratica atividades no meio rural, e que:

Não detenha área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais, utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento e dirija seu estabelecimento ou empreendimento com a família (BRASIL, 2006)

Estudos de Kageyama, Bergamasso e Oliveira (2013, *passim*) comprovam a importância da agricultura familiar na ocupação da força de trabalho no meio rural brasileiro. Os autores verificaram que os estabelecimentos familiares são predominantes (90%) e abrigam 80% das pessoas ocupadas na agricultura, mas geram somente 50% do valor produzido. No Censo Agropecuário de 2006 “foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar. Eles representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros”. (BRASIL, 2013b)

Acerca de política de incentivo à produção pela agricultura familiar, Santos (2016) esclarece:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um programa complementar a educação que objetiva fornecer a alimentação escolar para os alunos de toda a rede de ensino matriculados em escolas públicas e filantrópicas da educação básica, do ensino médio, educação de jovens e adultos e educação integral. Os princípios do programa são a universalidade e a ampliação do atendimento estudantil, a fim de atender a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) e o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SANTOS; COSTA; BANDEIRA, 2016. p. 311).

De acordo com a Cartilha do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), tem como finalidade promover o acesso a alimentação e incentivar a agricultura familiar. Para isso, ele compra alimentos produzidos por agricultores, destinado a pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional.

Diante das resistências de toda ordem que sempre se antepõem às iniciativas de resolver o problema do financiamento no Brasil, toda tentativa de solução parece não passar de utopia. “Nosso país não é pobre. É injusto”, concluiu Saviani (2008). Na década de 70 já chegou a ser

a 8ª economia do mundo, e poderia, pois, integrar o G-8¹⁴, grupo dos 8 países mais ricos do mundo.

No contexto do agronegócio, conforme Terres (2018), se o Brasil tivesse só a produção familiar, ainda assim estaria no top 10 do agronegócio mundial. O Governo Federal divulgou em junho de 2018 o faturamento anual de US\$ 55 bi da agricultura familiar. Em âmbito local, o município de Guarapuava fortalece a produção por meio de parcerias:

Além disso, os produtores podem vender os produtos em feiras municipais. A parceria entre a Prefeitura Municipal, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e Paróquia São João Bosco auxilia no comércio dos produtos entre produtor e consumidor, de legumes, verduras, vinhos, queijos, salames, pães e artesanato (BRASIL, 2017).

Por meio da Declaração de Aptidão (DAP¹⁵), registrada na secretaria de agricultura municipal, o produtor rural pode comercializar na Feira do Produtor, merenda escolar de escolas municipais e na feira solidária (troca de reciclável por produtos da agricultura familiar). (BRASIL, 2018). Verifica-se que as associações, entidades, sindicatos e bancos rurais se reúnem para elaboração de estratégias e melhorias para o cultivo da agricultura, com auxílio e incentivo da agricultura familiar municipal e, conforme o último Censo Agropecuário de 2017, “a agricultura familiar é a base da economia de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes. Além disso, é responsável pela renda de 40% da população economicamente ativa do País”(BRASIL, 2018).

Além de favorecer a adoção de práticas mais sustentáveis e de diversificação do cultivo, com uso consciente do solo, assim como a preservação do patrimônio genético das culturas, o consumo de alimentos da agricultura familiar favorece a produção familiar, a partir do fato de que os mercados locais se tornam opções viáveis para o produtor rural, como Terres (2017) descreve.

O principal programa apoiador da agricultura familiar é o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar, disponibilizando linhas de crédito para o

¹⁴ O G-8 (Grupo dos 8) é um grupo internacional formado pelos sete países mais desenvolvidos e industrializados do mundo, com a participação adicional da Rússia (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá, Rússia - foi excluída em 2014, devido à crise com a Ucrânia). A União Europeia também é representada nos encontros anuais do grupo. O embrião do G8 foi criado em 1975, pelo presidente da França Valéry G. d'Estaing.

¹⁵ Ver mais em Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP). Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/saf/dap> Acesso em: 15 de outubro de 2018.

custeio da safra, a atividade agroindustrial, seja para investimento em máquinas, equipamentos ou infraestrutura, como descrito em site oficial da prefeitura do município:

Com o aumento de renda e a qualidade de vida da população, a Prefeitura de Guarapuava investiu R\$ 13 milhões em equipamentos, máquinas, insumos e habitações para as famílias de pequenos produtores rurais, com o Programa Vida Rural, incentivando a legalidade da produção. Ele tem parceria com secretarias municipais, entidades, sindicatos, cooperativas, Conselho de Desenvolvimento Rural, universidade, faculdades, Emater e o Colégio Agrícola, com financiamento de custeio (GUARAPUAVA, 2018a)

O projeto Porteira Adentro, conta com a correção e fertilização do solo, incentivo a compra de máquinas, como furgão refrigerado, retroescavadeiras, tratores, ensiladeiras e carretas basculantes, além de equipamentos para as comunidades. (Central de Associações Rurais do Município de Guarapuava).

As cooperativas representam um exemplo de alternativa para os agricultores familiares no seu processo de “inserção” no meio socioeconômico atual. Nesse sentido, o cooperativismo contribui para que o agricultor possa ter a oportunidade de intensificar e aperfeiçoar sua produção através de subsídios financeiros proporcionados por cooperativas, que por sua vez contam com uma porcentagem da produção dos cooperados (COSTA; AMORIM JUNIOR, SILVA, 2015)

Guarapuava teve seu processo de modernização agrária vinculado à instalação de empresas como a Cooperativa Agrária Agroindustrial e a Agrogen Desenvolvimento Genético, que são duas das mais importantes empresas existentes na região, responsáveis por uma significativa parcela da dinâmica econômica do município, como Bastos e Fajardo (2010) descrevem:

A EMATER atua em diversas regiões do estado do Paraná, prestando assistência técnica aos agricultores que desenvolvem a agricultura orgânica, promovendo a produção de alimentos mais saudáveis e diminuindo a contaminação do solo e a intoxicação humana proporcionada pelo uso de agrotóxicos (BASTOS; FAJARDO, 2010).

A Política Municipal de Apoio ao Cooperativismo e Associativismo da Agricultura Familiar, beneficia o setor cooperativista da agricultura familiar na promoção e no desenvolvimento social, econômico e cultural, pela Lei Municipal 2116/2013, com objetivo de prestar apoio técnico, financeiro e operacional promovendo parcerias com estudos, pesquisas, eventos, campanhas e orientações.

A produção de hortaliças é essencialmente realizada por agricultores familiar, ademais é realizada em sua maioria pequenos produtores. E como os dados a seguir apontam, o cultivo de hortaliças vem se desenvolvendo na região.

Segundo Ferreira et al. (2014, passim), o Programa Paranaense de Certificação de Produtos Orgânicos (PPCPO) núcleo Guarapuava, apresenta grande procura e interesse dos agricultores em relação a certificação. Aponta ainda, que as propriedades visitadas e auditadas dispõem de características necessárias para obtenção do certificado de conformidade orgânica. Pela ordem natural, reflexo também de incentivos municipais que colaborem para a comercialização dos produtos, a preços que assegurem a comercialização e consequente segurança na produção.

A comercialização dos produtos orgânicos pode ser feita diretamente ao consumidor, em feiras agroecológicas, evitando, dessa maneira, os intermediários e aumentando o lucro para os produtores, ou ainda em supermercados. Os produtos orgânicos tendem a sofrer menos variações de preços durante o ano comparados aos produtos convencionais, logo o produtor tem uma maior segurança. O mercado para os produtos orgânicos vem crescendo nos últimos anos, havendo a possibilidade de aumento das exportações para o mercado europeu e americano (PENTEADO, 2001, p 39).

Os produtores rurais parecem vislumbrar na produção orgânica um nicho de mercado, para agregar valor em seus produtos. Entretanto, para que ocorra o desenvolvimento social, ambiental, cultural e não apenas o econômico que visando a lucratividade, é aconselhável uma perspectiva agroecológica, pois toda agricultura agroecológica deve ser orgânica, mas nem toda agricultura orgânica é agroecológica.

Um dos programas voltados para o fortalecimento da agricultura familiar brasileira, conforme Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), se realiza pelas compras governamentais como incentivo à alimentos oriundos da agricultura familiar. Grisa (2013, passim) esclarece que o PAA se articula com a política de segurança alimentar e nutricional. O mesmo foi instituído pelo artigo 19 da Lei nº 10.696 de 02 de julho de 2003 e regulamentado pelo Decreto nº 6.447 de 07 de maio de 2008, sendo uma das ações do Projeto Fome Zero junto com instituições públicas que defendem o fortalecimento da agricultura familiar. Conforme Mattei (2005), em 1994 aconteceu a criação do Programa de Valorização da Pequena Produção Rural (PROVAP), com distribuição de crédito por categorias de agricultores. Em Belik (2000) o alerta de que o agricultor familiar, nesta categorização, era considerado microprodutor para

se enquadrar no Manual de Crédito Rural (MCR), sendo prejudicado a disputar crédito com os grandes produtores. O Programa sofreu modificações, dando origem, em 1996, ao Pronaf. A ampliação do programa teve relação com linhas de investimentos, infraestrutura e serviços municipais, capacitação e pesquisa.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi criado em 1954 pelo Ministério da Saúde e formalizado em 1955 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de reduzir a desnutrição escolar e, ao mesmo tempo, melhorar os hábitos alimentares dos alunos. Apesar de historicamente o PNAE apoiar a agricultura familiar, onde adquire alimentos para a alimentação escolar, foi apenas com a Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009 que se criou um elo institucional entre a alimentação escolar e a agricultura familiar local ou regional. De acordo com o artigo 14 desta lei, “no mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a compra de alimentos para o PNAE devem ser utilizados para a aquisição de alimentos proveniente da agricultura familiar” (BRASIL, 2009).

O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) tem risco de 99% de corte no orçamento, em que os contratos não seriam aprovados pelo Conab (Companhia Nacional do Abastecimento), prejudicando o acesso a alimentação a grupos dependentes e os agricultores na renda e produção, com redução nas verbas pelo governo federal.

Em relação ao PRONAF no município de Guarapuava, de acordo com o Jornal Extra de Guarapuava (2018), destaca a influência do programa para o desenvolvimento social e econômico, destacando o sucesso do empreendimento de algumas famílias após aderirem o programa, que os auxiliou no investimento e na legalização da venda dos produtos comercializados.

Sobre o PNAE em Guarapuava, disponibiliza às escolas frutas, verduras, hortaliças, legumes, proteínas, alimentos ricos em vitaminas, sais minerais e fibras, sendo servidas mais de trinta e uma mil refeições por dia, em que mais de 18 mil alunos são beneficiados, sendo destaque no GT em 2008, conforme a Prefeitura de Guarapuava descreve em seu site.

Já no que se refere ao município de Guarapuava, o Programa Vida Rural, incentiva o auxílio no comércio de frutas e verduras, aumentando a produção. Com a Feira do Produtor e a Feira Solidária, que faz a troca de alimentos por materiais recicláveis, com investimentos em máquinas, insumos e habitações, além do produtor tornar-se um microempresário com certificação, onde a prefeitura investiu R\$13 milhões com parcerias com sindicatos, cooperativas (GUARAPUAVA, 2008a).

A discussão proposta por este trabalho ocupa lugar central no debate sobre o desenvolvimento desde o início da década de 1990. O Relatório Mundial de Desenvolvimento Humano publicado, a partir de 1990, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) antecipa a importância do tema. A condução da discussão sobre o desenvolvimento de forma diferente da usual, passando a questão central da tradicional pergunta de quanto se está produzindo para como isto está afetando a qualidade de vida da população, dá sentido e valência social às reflexões propostas neste estudo.

A publicação do primeiro relatório sobre o desenvolvimento humano suscitou uma série de debates acerca da eficiência das políticas de crescimento para promover o desenvolvimento humano, e encaminha para conclusões de que “o crescimento econômico carece de sentido, se não consegue promover, em última instância, o desenvolvimento humano [e social], entendido como a realização (ou satisfação) pessoal dos indivíduos de um país/região” (RODRIGUES, 1993, p. 20)

Dessa forma, para atingir o desenvolvimento humano, tem-se que reduzir a exclusão social, caracterizada pela pobreza e pela desigualdade. Têm-se que ser repensados os processos de gestão, de planejamento, a competência administrativa. Em Frigotto e Gentili (2002, passim), encontra-se o desafio para aqueles que não se conformam com o atual curso da história, de talvez entender as novas modalidades de sociabilidade capitalista, para pensar e construir também novas formas de luta e resistência.

Dada a importância da agricultura na produção de alimentos, desenvolvimento social e econômico, faz-se necessário entender as políticas públicas na agricultura familiar e no desenvolvimento regional, e a necessária correlação com o protagonismo da comunidade local para verificar e impulsionar a sua efetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proporcionou aportes que verificam contribuições da agricultura familiar no âmbito social, econômico e cultural no município de Guarapuava. As parcerias firmadas com cooperativas locais, programas como o PRONAF e ações que incentivam o produtor no comércio, como a Feira do Produtor, são fatores identificados que trazem relação com a proposição e/ou cumprimento de políticas públicas para o desenvolvimento humano e econômico por meio dos processos da agricultura familiar.

A produção de hortaliças, segundo práticas agroecológicas, pode se transformar em um excelente instrumento para garantia de renda e protagonismo para a agricultura familiar. Somase a esta possibilidade, valorização e promoção do capital humano e econômico, cumprimento e avanços de normas de segurança alimentar e ambiental. Os horticultores podem ser fortalecidos, com conseqüente indicador para incremento ao desenvolvimento regional.

Em tempo, cabe lembrarmos que esse trabalho integra as fecundas discussões de grupo de estudos em Desenvolvimento Regional, e, perquerir, conhecer as dificuldades e a seletividade social que acompanha historicamente as bases do desenvolvimento traz a consciência daquilo que publicamente declarou Lenin (apud Gadotti, 1994), de que “a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia”. O cruzamento de dados e informações acerca das conseqüências dos projetos municipais, regionais, nacionais para o desenvolvimento e de valorização do capital humano, nos encaminham para reflexões que também ocupam lugar central na busca por um novo sentido para o desenvolvimento econômico. A correlação reside no cumprimento e fortalecimento das políticas públicas e na ampliação dos sistemas de planejamento, de cooperação e de gestão, que transcenda a centralidade dos organismos governamentais.

As informações reveladas nas análises dos documentos oficiais, demonstram-se na maioria dos casos favoráveis ao compromisso e responsabilidades originais de abrangência das políticas para a agricultura familiar. As potencialidades se concentram em aspectos essenciais e instigantes para as questões da economia e do desenvolvimento: a qualidade de vida pretendida, a valorização do capital humano, do protagonismo da comunidade local, da justiça social e das políticas de inclusão e participação dos cidadãos na vida pública, na formação da cidadania para desenvolvimento da sociedade, na identificação e ampliação dos sistemas de planejamento e cooperação. O necessário enfrentamento e superação de restrições estruturais e ideológicas, e que acompanham historicamente a história do desenvolvimento de nosso país, confirmam: Há recursos, se a lógica for social.

REFERÊNCIAS

BASTOS, T.L.; FAJARDO, S.. A Agricultura Familiar no contexto da modernização, suas alternativas e perspectivas: A realidade agrária do município de Guarapuava-Pr. *Anais do XIV Encontro de anual de Iniciação Científica, Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2010*. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/xixeaic/pdf/111.pdf> Acesso em: 10 de março de 2017.

BERGAMASCO, S. M. P. P., BORSATTO, R. S. e ESQUERDO, V. F. S. Políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil: reflexões a partir de estudos de casos no estado de São Paulo. *Revista Interdisciplinária de Estudos Agrários*. Buenos Aires-Argentina, n. 38, p. 25-50, 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. *Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009*. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/alimentacaoescolar/2478043>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. *Atlas do Desenvolvimento Humano. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro*. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013a. <http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-brasileiro-atlas-2013.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2018.

_____. Agricultura familiar ocupava 84,4% dos estabelecimentos agropecuários. *Agência IBGE – Notícias*, 2013b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13721-asi-agricultura-familiar-ocupava-844-dos-estabelecimentos-agropecuarios> Acesso em 08 de setembro de 2018.

_____. *Emater. Portal do Governo*, 2017. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/agricultores-de-alto-paraiso-ganham-feira-de-rua-para-comercializar-seus-produtos/>>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. *Alimentação escolar. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário*. Casa Civil, 2018. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-ali/como-funciona-compra-e-venda-de-produtos-da-agricultura-familiar>>. Acesso em: 07 set. 2018.

BELIK, W.. PRONAF: Avaliação da operacionalização do programa. In: CAMPANHOLA, C. e GRAZIANO da SILVA, J. (Orgs.). *O Novo Rural Brasileiro – Políticas Públicas*. Jaguariúna: Embrapa, volume 4, p. 93-116, 2000.

BOISIER, S.. *Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa negra e o projeto político*. Caribe, Mimeo, 1995.

CAPORAL, F.R; COSTABEBER, J.R. *Agroecologia e Extensão: rural contribuição para a promoção do desenvolvimento rural sustentável*. EMATER. Porto Alegre, 2004.

COSTA, B.A.L.; AMORIM JUNIOR, P.C.G.; SILVA, M.G.. *As Cooperativas de Agricultura Familiar e o Mercado de Compras Governamentais*. BRASÍLIA, v. 53, mar. 2015.

DIAS SOBRINHO, J.. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 20, n. 3, nov. 2015, pp. 581-601.

DOWBOR, L.. *Desenvolvimento local e a racionalidade econômica*. 2006, 4p. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/10/desenvolvimento-local-e-razionalidade-economica-doc.html>/ Acesso em: 20 de junho de 2018.

_____. *Desenvolvimento local e racionalidade econômica*. 2010. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/10/desenvolvimento-local-e-razionalidade-economica-doc.html>/Acesso em 05.07.2018.

FERREIRA, J; et al. Programa Paranaense de Certificação de Produtos Orgânicos, Núcleo de Guarapuava: Relato de Experiências. *Cadernos de Agroecologia*. Vol 9, No. 1, 2014. Disponível revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/download/15498/10127/ Acesso em 13/09/2018.

FILGUEIRA, F.A.R.. *Novo manual de olericultura*. 3. ed. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa (UFV), 2000. p. 418.

- FOLADORI, G.. O metabolismo com a natureza. *Crítica marxista*. São Paulo, v.1, n. 12, 2001, p.105-117. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo75Artigo%205.pdf Acesso em: 06 de set. 2018.
- FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2002.
- FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, M. *História da ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GRISA, C.. As políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil: um ensaio a partir da abordagem cognitiva. *Desenvolvimento em Debate*. v. 1, n. 2, jan./abr. e maio/ago., p. 83-109, 2013.
- GUARAPUAVA. *Mais de 30% dos alimentos da merenda escolar em Guarapuava são da agricultura familiar*. Prefeitura de Guarapuava, 2017. Disponível em: <<http://www.guarapuava.pr.gov.br/noticias/mais-de-30-dos-alimentos-da-merenda-escolar-em-guarapuava-sao-da-agricultura-familiar/>>. Acesso em: 07 set. 2018.
- _____. *Programa melhora qualidade de vida dos pequenos produtores*. Prefeitura de Guarapuava, 2018a. Disponível em: <<http://www.guarapuava.pr.gov.br/noticias/programa-melhora-qualidade-de-vida-dos-pequenos-produtores/>>. Acesso em: 06 set. 2018.
- _____. *Merenda escolar*. Prefeitura de Guarapuava, 2018b. Disponível em: <<http://www.guarapuava.pr.gov.br/cidadao/merenda-escolar/>>. Acesso em: 06 set. 2018.
- JORNAL EXTRA GUARAPUAVA. *Agroindústria de Guarapuava faz sucesso com embutidos e frango caipira*. Guarapuava, 2018. Disponível em: <<https://extragarapuava.com.br/guarapuava/agroindustria-de-guarapuava-faz-sucesso-com-embutidos-e-frango-caipira>>. Acesso em: 06 set. 2018.
- KAGEYAMA, A.A.; BERGAMASSO, S.M.P; OLIVEIRA, J.T.A. Uma tipologia dos estabelecimentos agropecuários do Brasil a partir do censo de 2006. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Piracicaba-SP, v. 51, n. 1, p. 105-122, jan./mar. 2013.
- LAMARCHE, H. (Coord.). *A agricultura familiar: comparação internacional. Tomo I*. Trad. TIJIWA, A.M. N. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- MATTEI, L. *Impactos do Pronaf: análise de indicadores*. Brasília: MDA/NEAD, 2005.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARSHALL, A. *Princípios da Economia: Tratado introdutório*. v. 2. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- OLIVEIRA, A.E.A. Marxismo e questão regional. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.19 n.35, p.112-128, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26682/pdf> Acesso em: 07 set. 2018.
- PENTEADO, S.R.. *Agricultura Orgânica*. Universidade de São Paulo, USP, Piracicaba, SP. 44p, 2001.
- PRADO JUNIOR, C. *História e desenvolvimento*. São Paulo: Editora brasiliense, 1972.
- REIS, J.C.. *As identidades do Brasil I: De Varnhagem a FHC*. 9º Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- RODRIGUES, M.C.P.. O índice do desenvolvimento humano (IDH) da ONU. *Revista Conjuntura Econômica*. Rio de Janeiro, julho/1993.
- SAVIANI, D.. *Escola e Democracia*. Campinas, Autores Associados, 2008.

SANTOS, S.R.; COSTA, M.B.S.; BANDEIRA, G.T.P.. As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). *Rev. Salud Pública*, vol.18, n.2, 2016, pp.311-320.
SOUZA, N.J.. *Desenvolvimento econômico*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
TERRES, J.. O sol brilha para todos: A realidade da agricultura familiar em Guarapuava. *Central Cultura de comunicação*. Guarapuava, 2018 - Diário. Disponível em: <<http://www.centralcultura.com.br/?pag=noticias.php&id=56962>>. Acesso em: 07 set. 2018.

LUTA DE CLASSES E ESPORTE: ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO DO SETORIAL DE ESPORTE E LAZER DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

Paulo José Riela Tranzilo¹

Resumo

Trata dos resultados da análise crítica da produção do Setorial de esporte e lazer do Partido dos trabalhadores contida na pesquisa de doutorado sobre política de esporte dos governos Lula entre 2003 e 2010 e a elaboração do setorial de esporte e lazer do partido, defendida em 2016 na Universidade Federal da Bahia. Considera que o esporte é um fenômeno cultural da época capitalista, atualmente no contexto do imperialismo, que se desenvolveu como uma prática corporal ao longo do mundo contendo as contradições inerentes a este sistema. Parte do modo de produção capitalista e da luta de classes para, a partir de um breve histórico do PT, e da integração dos setoriais aos estatutos do partido como espaço de elaboração de políticas específicas para determinadas áreas, como o esporte, analisar o histórico deste setorial específico, as principais diretrizes, elaborações e proposições acerca da política nacional de esporte. Considera as contradições do PT no que tange à política revisionista da sua direção que se adaptou as instituições burguesas brasileiras. Revisionismo este que deformou a política e excluiu no âmbito do próprio setorial os princípios elaborados nas políticas de esporte após o ano de 1994, modificando assim aquelas que foram a principais propostas progressivas do partido para o esporte nacional construídas no programa eleitoral de Lula em 1994. Constata a importância da produção neste setorial no âmbito da defesa da democratização do esporte, na redução da jornada de trabalho para ampliação do tempo livre. Destaca a necessidade de retomar estas elaborações considerando o desenvolvimento político e social na crise institucional.

Palavras-chave: Esporte, Partido dos trabalhadores, luta de classes

LUCHA DE CLASES Y DEPORTE: ANÁLISIS CRÍTICA DE LA PRODUCCIÓN DEL SECTORIAL DE DEPORTE Y OCIO DEL PARTIDO DE LOS TRABAJADORES

Resumen

Se trata de los resultados del análisis crítico de la producción del Sector de deporte y ocio del Partido de los trabajadores contenida en la investigación de doctorado sobre política de deporte de los gobiernos Lula entre 2003 y 2010 y la elaboración del sectorial de deporte y ocio del partido, defendida en 2016 Universidad Federal de Bahía. Considera que el deporte es un fenómeno cultural de la época capitalista, actualmente en el contexto del imperialismo, que se desarrolló como una práctica corporal a lo largo del mundo conteniendo las contradicciones inherentes a este sistema. Parte del modo de producción capitalista y de la lucha de clases para, a partir de un breve histórico del PT, y de la integración de los sectores a los estatutos del partido como espacio de elaboración de políticas específicas para determinadas áreas, como el deporte, analizar el histórico de éste sectorial específico, las principales directrices, elaboraciones y proposiciones acerca de la política nacional de deporte. Considera las contradicciones del PT en lo que se refiere a la política revisionista de su dirección que se adaptó a las instituciones burguesas brasileñas. Revisionismo

¹ Doutor em Educação, Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. *E-mail:* jriela@gmail.com.

este que deformó la política y excluyó en el ámbito del propio sectorial los principios elaborados en las políticas de deporte después del año 1994, modificando así aquellas que fueron las principales propuestas progresivas del partido para el deporte nacional construidas en el programa electoral de Lula en 1994. Constata la importancia de la producción en este sector, en el ámbito de la defensa de la democratización del deporte, en la reducción de la jornada de trabajo para la ampliación del tiempo libre. Destaca la necesidad de retomar estas elaboraciones considerando el desarrollo político y social en la crisis institucional.

Palabras clave: Deporte, Partido de los trabajadores, lucha de clases

INTRODUÇÃO

Este artigo trata dos resultados da análise crítica da produção do Setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores contida na pesquisa de doutorado - defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia no ano de 2016 -, que investigou as contradições das políticas de esporte dos governos de Luíz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010 e as diretrizes e princípios elaborados pelo referido Setorial do PT.

Após mais de 2 anos em que se abateu sobre o país um golpe de estado, através de um processo institucional de impeachment aprovado no Congresso Nacional² e avalizado pelo Supremo Tribunal Federal³ com devido apoio dos principais meios de comunicação “nacionais”, contra a presidente Dilma Vana Rousseff do Partido dos Trabalhadores, o país passa por um das maiores crises econômicas e políticas da sua história.

Neste momento, no quadro deste contexto social, ocorrem também as eleições para a presidência da república com um nível de polarização que expressa a tensão social entre as principais classes no Brasil. Em 28 de outubro ocorrerá o 2º turno entre o candidato do PT, Fernando Haddad, apoiado pelo ex-presidente Lula e as principais organizações sindicais como a Central Única dos Trabalhadores e movimentos sociais como os Sem Terra, além de outros e, do outro lado, Jair Bolsonaro do Partido Social-Liberal, candidato que emergiu da crise da classe dominante e, por este fato, conta com apoio destes como empresários e o próprio imperialismo dos Estados Unidos sendo sustentado pelos artificios

² O Congresso Nacional eleito em 2014 foi a legislatura mais conservadora e reacionária desde o período da ditadura militar (DIAP, 2014).

³ A ação do poder judiciário com a “judicialização da política”³ (MOREIRA, 2012) e operações “espetacularizadas”³ (LEITE, 2015).

do golpe de estado. A crise em curso no Brasil é profunda e anuncia novas batalhas de classe à frente.

É inevitável afirmar que a produção do Setorial de Esporte e lazer do PT, analisadas em 2016 na pesquisa citada acima, tem atualidade nesta conjuntura política, pois se trata da produção do principal instrumento político e representativo da classe oprimida brasileira, o PT, no que tange as proposições sobre as políticas nacionais de esporte. A execução desta política é de responsabilidade do governo federal que, não obstante, deverá ter um novo postulante nos próximos dias, a depender de como transcorram os embates do 2º turno das eleições, bem como o seu próprio resultado.

Tem uma determinada relevância também, porque o futuro do país está, em certa medida, ligado também aos destinos do próprio PT e, não é demais falar que os acontecimentos no Brasil guardam enorme importância na economia e na geopolítica da América Latina. Neste sentido, é plausível afirmar também que as políticas do esporte nacional para o próximo período retomam a importância desta produção específica do PT e as consequências que dela decorrem no conjunto da região.

A produção acadêmica acerca do esporte no Brasil ganhou um destaque maior a partir do final do século XX, notadamente na década de 90, quando se desenvolveram alguns trabalhos para investigar o esporte relacionando-o como política de Estado. No Banco de dados da CAPES⁴ e demais órgãos institucionais⁵ constatamos uma evidente insuficiência nas pesquisas sobre este Setorial.

Nas próprias publicações sobre o Partido dos Trabalhadores catalogadas por Menegozzo (2013) num universo que abrange 1,2 mil (um mil e duzentos) livros publicados em todo o mundo entre 1978 e 2002, localizamos apenas quatro obras⁶ com citações referentes às políticas setoriais relacionadas às experiências de diferentes

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC).

⁵ Biblioteca Nacional do Brasil; Núcleo Brasileiro de dissertações e teses em Educação, Educação Física e Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia (NUTESES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

⁶ Genro (1997), Marques (1999), Gadotti (1989), Marcellino (1996).

administrações do PT em diferentes níveis, essencialmente em âmbito dos municípios administrados pelo partido.

O esporte é um advento moderno, da época capitalista (BRACHT, 2005), e como tal, é um produto direto da atividade humana em determinado modo de produção que se desenvolve no processo da luta pela sobrevivência. Este fenômeno cultural adquire novas características no sistema capitalista com regras, espaços e tempos para a sua prática, assim como no seio do próprio fenômeno se desenvolvem também as contradições inerentes à sociedade de classes.

O Estado, como instrumento da classe dominante (ENGELS, s/d a; LENIN, 2007a), regula este “direito”, portanto o utiliza de acordo com os interesses próprios desta classe. Ao final da década de 70 e início de 80, se inicia no Brasil a construção de uma representação política dos trabalhadores, que irá se constituir como um Partido dos Trabalhadores. Este passou a intervir na vida social brasileira, assumindo publicamente a defesa dos interesses dos trabalhadores e disputando eleições, tornando-se assim uma referência para a maioria oprimida.

Desde a sua origem o PT reuniu em seu seio diversos segmentos das mais diversas vertentes e lutas sociais (SECCO, 2011). Havia no interior do partido uma preocupação em responder de forma organizada as mais amplas aspirações como da saúde, educação, transporte e, dentre estas reivindicações, se encontra a questão do esporte e do lazer. A forma de conseguir discutir e elaborar políticas específicas para estes segmentos sociais se desenvolveram através de políticas setoriais (PT, 1990b).

No início da década de 90, ganha destaque no PT iniciativas com intenção de aprofundar discussões e proposições políticas para reaproximar o PT de sua base social. Depois de realizadas algumas experiências em prefeituras e no bojo da discussão dos rumos do partido (PT, 1990b), busca-se constituir canais de ligação mais diretos com esta base a partir das políticas setoriais (PT, 1995b). Neste período que se formaliza no estatuto do partido os “setoriais do PT” como organismos com objetivo de desenvolver a discussão e propostas para estes segmentos sociais ligados às lutas setoriais como a defesa dos

direitos da mulher, dos jovens, da comunidade negra e, do esporte e lazer, entre outros (PT, 1995b).

O setorial de esporte e lazer do PT se forja neste movimento como espaço de elaboração de políticas públicas, a fim de serem aplicadas nas administrações petistas. Como parte da estrutura formal do partido, este setorial se desenvolveu em meio às contradições e disputas do PT, sendo influenciado pelas posições políticas predominantes no partido que o conduziu a priorizar sua sobrevivência na institucionalidade do Estado burguês, aprofundando assim as contradições no próprio setorial.

Neste artigo, fazemos uma análise crítica desta produção do Setorial levando em consideração o breve histórico do partido, suas contradições e o desenvolvimento específico desta produção sobre o esporte.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica (MARCONI, 2012) acessando bancos de dados de teses e dissertações⁷ e materiais públicos oficiais do partido cedidas pela Fundação Perseu Abramo⁸. Na análise documental (GIL, 2002) investigamos os materiais cedidos por pessoas que estiveram ligadas diretamente aos embates realizados no interior do setorial de esporte e lazer do PT⁹.

Nesse contexto se desenvolve a disputa dos rumos das políticas de esporte no interior do PT e se revelam contradições significativas deste em relação as política de esporte a ser desenvolvida pelo Estado.

ESPORTE: FENÔMENO CULTURAL DA ERA CAPITALISTA

O esporte se constituiu e desenvolveu na era capitalista. Sua história está ligada diretamente a este modo de produção. É dessa forma que conseguimos verificar sua

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), Biblioteca Nacional do Brasil; Núcleo Brasileiro de dissertações e teses em Educação, Educação Física e Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia (NUTESES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

⁸ Fundação Perseu Abramo: instituída pelo Partido dos Trabalhadores por decisão do seu Diretório Nacional no dia 5 de maio de 1996 - <https://fpabramo.org.br/fundacao-perseu-abramo/>.

⁹ Conjunto dos materiais analisados pode ser encontrado em Tranzilo (2016).

importância para sociedade de classes e, não obstante, os elementos que justificaram que, no interior do PT, se forjasse um órgão específico para elaborar políticas e princípios acerca da sua prática.

Ao longo da história o ser humano, através do trabalho, ampliou suas possibilidades de desenvolvimento técnico e aprimorou seus meios de sobrevivência, deixando-o em condições melhores para enfrentar as adversidades da natureza e, dessa forma constituir a principal força produtiva, a força de trabalho.

Estas técnicas, num determinado momento, utilizadas exclusivamente para sua sobrevivência, são desenvolvidas a tal ponto que, numa certa época, acabam por se emancipar da própria produção e são utilizadas na forma lúdica, ou seja, desatrelada ao trabalho necessário para garantia da vida, sendo, portanto algo realizado em momentos onde se tinha o “tempo livre”. Esse conhecimento produzido pelo homem ao longo da história, a cultura humana (LEONTIEV, 2004), e transmitida para as gerações mais novas, encontra as condições de se expandir nas suas relações sociais.

O esporte assume no modo de produção capitalista características peculiares (BRACHT, 2005; ASSIS DE OLIVEIRA, 2005). O estabelecimento de regras e novas técnicas decorrem do momento que a produção material, antes realizada de modo artesanal, passa a ser realizada em maior escala com utilização de novos instrumentos e a partir da divisão social do trabalho em proporções industriais.

Neste período, o esporte se estabelece, portanto como um fenômeno que tem origens particulares, com formas, métodos, disciplina, espaços e tempos. Bracht (2005, p. 98) destaca esse desenvolvimento do esporte no início do capitalismo:

O esporte “moderno” desenvolve-se a partir do século XVIII em estreita relação com o desenvolvimento da sociedade capitalista inglesa. Essa por sua vez, desenvolve-se enquanto forma específica do que mais genericamente denomina-se sociedade moderna.

Dessa forma o esporte foi expandindo-se através das relações no mercado internacional e se desenvolvendo como uma prática cultural humana com características particulares diferenciada dos jogos.

Ocorre que a prática do esporte na sociedade de classes encarna as contradições do seu modo de produção. O acesso a esta será basicamente restrita a determinada classe que tinha tempo livre para exercê-la, a burguesia. No entanto, esta prática corporal, por diferentes circunstâncias e condições da época, transbordou as fronteiras dos espaços restritos à elite e penetrou nos bairros e comunidades populares, tendo sua prática expandindo-se, particularmente o futebol no Brasil, no pouco tempo livre dos setores oprimidos (SOARES, 2004).

Nestas condições é que o Estado incorpora o esporte nas suas políticas e passa a organizar, coordenar e disponibilizar espaços e tempos para sua prática por razões distintas, desde motivos econômicos, políticos e sociais (BRACHT, 2005). É no processo de institucionalização do esporte, especialmente através da escola, que parcelas do povo passam a ter um limitado acesso aos métodos e técnicas das práticas esportivas.

Soares (2004, p. 24) destaca o processo de organização dos trabalhadores para ter acesso a esta prática:

A classe trabalhadora em países como a Bélgica, a Tchecoslováquia, a França e principalmente a Alemanha criou uma organização de clubes de ginástica e, posteriormente, também de esporte, própria, que procurava diferenciar-se das organizações ginásticas e esportivas “burguesas”. Este movimento produziu textos (de jornais e mesmo livros), onde os princípios que norteavam suas atividades bem como as críticas ao esporte “burguês” estavam expressas.

O advento do esporte, trazido ao país pela imigração europeia, tem em seu interior as contradições sociais do modo de produção capitalista. Por exemplo, o acesso a clubes, onde existiam instrumentos e espaços para práticas esportivas, eram de utilidade exclusiva da elite brasileira (MELO, 2007). No entanto, esta prática extrapola seus muros e se desenvolve como uma prática do escasso tempo livre de camadas populares, onde irá ganhar notoriedade e se expandirá no meio popular, sendo também uma prática institucionalizada nas escolas pelo Estado.

No contexto brasileiro, podemos afirmar, de maneira sucinta, que as primeiras legislações sobre o esporte remetem ao governo de Getúlio Vargas no período de 1930 a

1945. Posteriormente, entre 1964 e 1985 a ditadura militar adequa a legislação do ensino e prática do esporte através da Educação Física, de forma a impor sua disciplina e ordem autoritária. A partir de 1988, após um longo período de luta contra a ditadura militar, houve mudanças na legislação do país, onde as leis vigentes, até hoje, preveem o esporte como um direito de todos os cidadãos e dever do estado.

IMPERIALISMO, ESTADO E LUTA DE CLASSES

Partimos do pressuposto que é a base material que determina o funcionamento do conjunto da sociedade (MARX, 2008b). Independente das vontades humanas, os homens constituíram, através da sua relação de sobrevivência com a natureza e com sua própria espécie, uma base material para sua própria existência e que estrutura e determina a sua vida cotidiana e sua formação subjetiva (MARX, 2009; TROTSKY, 2007b; ENGELS, s.d. b).

Essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2008b, p. 47).

Em determinado momento histórico, as contradições existentes chegam a um limite insustentável, criando-se as condições para que se realize uma profunda modificação no modo de produção, permitindo assim que se destrave a potencialidade de produção material das forças produtivas:

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existente, ou, o que não é mais que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX, 2008b, p. 47).

Não se deve confundir, no entanto, uma modificação naquilo que são as formas nas quais os homens tomam conhecimento dos conflitos sociais, das técnicas ou do conhecimento acumulado ao longo da histórica “[...] *das formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim*” (MARX, 2008b, p. 48), com as modificações na estrutura econômica, ou seja, na base material na qual se erguem todas estas formas (MARX, 2008b).

As transformações históricas ao longo da humanidade são, portanto ações de homens que em determinados períodos e, sob determinadas condições, agiram de tal forma organizada, que imprimiram ações revolucionárias (TROTSKY, 2007b) que foram capazes de impor ao conjunto da sociedade modificações que visavam favorecer a determinados interesses de classe (MARX *et al*, 2008; TROTSKY, 2007b).

Produto direto do capitalismo, a classe operária se expandiu com a grande indústria, alcançou todo o mundo e desenvolveu seus mecanismos de luta e suas organizações políticas (MARX, *et al*, 2008).

De todas as classes que ora enfrentam a burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes degeneram e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, pelo contrário, é seu produto mais autêntico (MARX e ENGELS, 2008, p. 22)

Ao longo dessa história o Estado como uma instituição de dominação de uma classe sobre a outra classe é, portanto a afirmação da própria luta de classes. Assume alguns mecanismos específicos para concretizar os interesses da classe dominante, tendo em seu interior um conjunto de estruturas que fazem funcionar a sua máquina e garantir a ordem burguesa (ENGELS, s.d. a; LENIN, 2007a).

Eis, expressa com toda a clareza, a ideia fundamental do marxismo no que concerne ao papel histórico e à significação do Estado. O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis (LENIN, 2007a, p. 27).

Lenin (2007a) afirma que a queda da burguesia, que não ocorrerá de forma pacífica, só é possível se for pela transformação do operariado em classe dominante e em condições que consigam agregar as massas exploradas à sua luta. Trotsky (2007b) explica que no momento mais tenso da luta entre as duas classes é necessário a existência de uma classe progressista, dito de outro modo, uma vanguarda que consiga conduzir as amplas camadas populares ao caminho da vitória.

Ao contrário dos processos naturais, uma revolução é feita por homens e por meios de homens. Mas, também na revolução, os homens agem sob a influência de condições sociais que não são livremente escolhidas por eles – mas sim herdadas do passado – e que lhes indicam, imperativamente, a via a seguir. É por esta razão – e somente por ela – que a revolução segue certas leis (TROTSKY, 2007b, p. 94).

Florestan Fernandes ao abordar os escritos de Lenin acerca do Estado salienta que “[...] o pensamento político de Lenin opera a partir e contra o desafio do capitalismo da ‘era do imperialismo’” (FERNANDES, 2007, p. 12-13).

É nesta etapa que se concretizou a divisão do mercado mundial entre os imperialistas, agravando as disputas inter-imperialistas por lucro e ampliação do mercado. O imperialismo busca também dividir a força da classe operária e de constituir camadas privilegiadas de dirigentes, alinhadas com a classe dominante, no interior das organizações – “O imperialismo tem tendência para formar categorias privilegiadas também entre os operários, separando-as das grandes massas do proletariado” (LENIN, 2007b, p. 125).

Trotsky (2009b) ao tratar dos problemas da luta dos sindicatos na década de 40 destaca que “Os países coloniais e semicoloniais não estão sob o domínio de um capitalismo nativo, mas do imperialismo estrangeiro” (TROTSKY, 2009b, p. 98), e elenca uma das principais características do período imperialista no que tange as relações das organizações operárias com o Estado burguês:

Há uma característica comum no desenvolvimento ou, para sermos mais exatos, na degeneração das modernas organizações sindicais de todo o mundo: sua aproximação e sua vinculação cada vez mais estreitas com o poder estatal (TROTSKY, 2009b, p. 97).

A caracterização de governos na época imperialista é importante para compreender a própria situação na América Latina:

[...] é útil para abordar os governos bonapartistas pequeno-burgueses contemporâneos, como Chávez, na Venezuela, Correa, no Equador, e Evo Morales, na Bolívia, por exemplo, ao que se poderia somar o interrompido governo burguês de Zelaya em Honduras (características bonapartistas também aparecem nos governos de colaboração de classes oriundos de partidos operários no continente, como o de Lula do PT no Brasil e da Frente Ampla no Uruguai, mesmo se não são iguais aos anteriores). (LUNA, 2010, p. 104-105)

A Assembleia Constituinte Soberana é uma das principais bandeiras democráticas que, em contraposição às instituições que exercem a dominação do capital, permite recolocar, em termos concretos, o problema do poder.

A Assembleia Constituinte Soberana permite centralizar as aspirações nacionais da maioria do povo com as aspirações sociais dos trabalhadores do campo e da cidade, colocando de forma prática a questão do poder: que governo, quais partidos e forças sociais representadas no governo podem realizar o programa das aspirações da maioria? (LUNA, 2010, p. 95)

O PARTIDO DOS TRABALHADORES E A LUTA DE CLASSES

O surgimento do PT na década de 80 e o seu desenvolvimento até os dias atuais tem suscitado a curiosidade investigativa das diversas áreas e profissões, pesquisas científicas das diferentes matizes e uma gama de publicações com as mais diversas opiniões e análises¹⁰. Neste trabalho, no entanto, não temos o objetivo de expor uma opinião aprofundada sobre a história do PT, apenas passar de maneira breve o movimento que o fez surgir.

O nascimento do PT confunde-se com a luta contra a ditadura militar no Brasil (PEDROSA, 1980; TURRA, 2009; SINGER, 2001). No final da década de 70 as condições de vida da população deterioravam, os preços das mercadorias subiam aceleradamente, a

¹⁰ Algumas referências que demonstram uma parte destas produções, publicações, análises, etc.: Menegozzo (2009, 2013), Secco (2011), Pedrosa (1980), Turra (1990, 2009), Singer (2001), Sokol (2007), Amaral (2010), Em defesa... (2013), Perseu (2009, 2011), Martinho (2007), Reis (2007), Partido... (1998), Bittar (1992), Carone (1984), Betto (2006), Coelho (2012), Chaui (2006), Fundação... (2002).

inflação atingia diretamente os salários e desvalorizava a força de trabalho (SECCO, 2011). Essa situação política e econômica fazia-se presente também num conjunto de países da América Latina, fazendo desgastar uma série de governos militares submetido às ordens do imperialismo estadunidense, principal patrocinador de golpes militares no continente (REIS, 2007).

Em 1979 greves em São Paulo se espriam atingindo uma massa de milhares de operários da indústria automobilística (SECCO, 2011; SINGER, 2001) e entra em conflito com o regime militar, abalando as instituições no país (TURRA, 2009).

A retomada dos sindicatos como instrumentos de luta independente dos próprios trabalhadores e, as lições do período de luta contra a ditadura militar desde 1964, faz ressurgir no seio da classe operária a proposta de se construir um partido que representasse os interesses dos trabalhadores.

Simultaneamente, amadurece também a idéia de que não bastava a organização sindical, ainda que combativa e independente, que era preciso que os trabalhadores tivessem sua própria representação política, pois os dois partidos institucionais da ditadura, Arena e o MDB, eram dominados pelos patrões e seus interesses. É o mesmo movimento da classe que cria o PT em 1980 e a CUT em 1983. É a mesma vanguarda forjada nas greves que vai fornecer o núcleo fundamental para a existência de um e outra (TURRA, 2009, p. 119)

Pedrosa (1990) destaca que o PT é um produto da história do Brasil desde os seus mais antigos períodos onde se podem reconhecer as diversas lutas dos oprimidos contra os opressores e, dos trabalhadores contra os patrões: “*O partido dos trabalhadores tem como primeira virtude a de ter nascido dos próprios trabalhadores.*” (PEDROSA, 1980, p. 17).

Betto (2006) realça a importância política do nascimento do PT no momento em que se lutava pelo retorno da democracia no Brasil frente a um regime militar moribundo:

O novo e diferente é que brotava no seio do proletariado, ao contrário da maioria dos partidos de nossa história política, incluídos os de esquerda. Nascia não de textos acadêmicos ou da consciência iluminista de intelectuais progressistas, mas de lutas concretas, como as greves do ABC, nas quais estavam em jogo os direitos dos trabalhadores (BETTO, 2006, p. 97-98)

Em meio à crise do movimento operário mundial, que no Brasil tinha na crise do Partido Comunista Brasileiro (CARONE, 1984) o exemplo mais latente, o nascimento do PT, segundo Secco (2011) ocorre por fora da órbita dos Partidos Comunistas. De outro modo, Turra (2009) irá qualificar o surgimento do PT como um movimento de “[...] ruptura com o stalinismo e a social-democracia [...]” (TURRA, 2009, p. 120).

O aparecimento do PT representa um resultado direto da luta de classes no país e, tem também em si, todo esse movimento de incessantes conflitos de classes ao longo de um determinado período político no Brasil. Se de um lado, no PT se expressa a posição de setores da vanguarda da classe operária brasileira, tanto em relação à forma de organização do partido, passando pela sua plataforma política e, ao projeto de sociedade socialista que estava no seu horizonte de luta, de outro lado, nele também se incorporaram as contradições presentes na sociedade capitalista, modo de produção no qual o PT nasceu, as quais incidia diretamente no quadro dirigente como fator de pressão contra os princípios e bandeiras do partido.

OS SETORIAIS DO PT

O Estatuto do PT define os setoriais como instância partidária com funcionamento nacional, estadual e municipal, com mandatos de quatro anos, eleitos em encontros, que organizam os filiados nos diversos movimentos sociais, elaboram políticas públicas a fim de subsidiar mandatos legislativos, executivos e a direção partidária.

Nos primórdios do PT, seu funcionamento dava-se através dos núcleos de base, instâncias deliberativas, com possibilidade de existirem núcleos setoriais (por categorias profissionais e movimentos sociais), onde os filiados participavam das discussões e organizavam suas lutas cotidianas. A política do partido e sua direção eram decisões deliberadas em encontros através dos votos dos delegados eleitos.

Na década de 90 o núcleo dirigente decidiu modificar a estrutura organizativa do PT integrando os setoriais. O esvaziamento dos núcleos e a decisão de modificar as

eleições internas para as direções partidárias substituindo os encontros de delegados deliberativos, por eleições diretas (PED¹¹) para direção, vão remodelar a estrutura do PT em consonância à política revisora dos fundamentos e princípios do PT defendida pela maioria da sua direção, adaptando-se assim à estrutura vigente no sistema político burguês.

O SETORIAL DE ESPORTE E LAZER DO PT

Diversos setoriais incorporaram-se à estrutura do PT ligados às mais diversas áreas e categorias¹², dentre eles o de esporte e lazer.

Verificamos que há uma dificuldade de se obter documentos e produções dos setoriais em função de problemas relativos ao arquivamento do histórico do partido, segundo informações do próprio PT e da FPA, instituições responsáveis pelo arquivo oficial do partido.

Apresentamos neste artigo resultados da análise contida em documentos oficiais coletados nas respectivas instituições supracitadas, acrescidos de arquivos pessoais cedidos (TRANZILO, 2016) e, informações coletadas a partir de publicações como cadernos e brochuras (TRANZILO, 2016).

CRÍTICA À ELABORAÇÃO DO SETORIAL DE ESPORTE E LAZER DO PT

A história do setorial de esporte e lazer do PT insere-se nos processos contraditórios da trajetória do partido. Dessa forma é possível verificar que a cada período e, conforme as posições adotadas no PT frente ao Estado a respeito da situação política e da sua estrutura organizativa, impactaram nas formulações e decisões no âmbito do setorial de esporte e lazer.

Nota-se também que apesar do setorial ter sido reconhecido formalmente nas instancias partidárias a partir de 1991, há, no entanto, especificamente no que se refere a política de esporte e lazer, uma produção anterior a este período e, que posteriormente,

¹¹ Processo de Eleições Diretas do PT.

¹² Setoriais de saúde, mulheres, educação, questão agrária, direitos humanos, moradia, pessoas com necessidades especiais, combate ao racismo, etc.

configurou-se como atividade embrionária do que viria a ser o próprio setorial. Essa produção anterior ocorreu em função da necessidade de gestores petistas, essencialmente em mandatos executivos de esfera municipal que, confrontados à realidade das cidades administradas, depararam-se ao desafio de executar políticas de esporte sustentadas nos princípios e diretrizes políticas do PT naquele período no final da década de 80 e início dos anos 90.

Constatamos também na análise dos materiais do partido a presença de proposições a respeito das políticas de esporte em programas de governo no que se refere à disputa eleitoral para a presidência da república, como também citações pontuais a respeito do setorial de esporte e lazer e das políticas de esporte nos encontros e congressos nacionais do partido (TRANZILO, 2016).

No Caderno de encontros setoriais (DNPT, 2001a) é possível verificar parte significativa dessa história:

Durante todo esse tempo, discutimos e buscamos sensibilizar nossos governos, instâncias e dirigentes partidários, parlamentares e cada companheiro, sobre a necessidade de refletirmos e tratarmos o esporte e o lazer para além do senso comum e da acriticidade.

Dentre os diversos documentos produzidos coletivamente cabe destacar:

- Carta de Princípios, 1989.
- O Modo Petista de Governar. Esporte e Lazer, Direito ao Ócio, 1992.
- Comitê Nacional de Esporte e Lazer LULA Presidente. 13 propostas do Governo Lula para o Esporte e Lazer, 1994.
- Setorial Nacional Esporte e Lazer do PT, 1995.
- Movimento Pró Setorial Nacional de Esporte e Lazer, 1999.
- Roteiros & Dicas, Movimentos Populares e Políticas Públicas de Esporte e Lazer, 2000.
- Resoluções da Conferência Nacional de Esporte e Lazer do PT, 2001. (DNPT, 2001a, p. 27)

Em 1994 em função da campanha eleitoral de Lula para presidente da república foi constituída uma Coordenação Nacional do Setorial Nacional de Esporte e Lazer dentro do Comitê da candidatura de Lula (DNPT, 2001a). Frente a essa demanda, ganham relevância no partido a discussão e elaboração a respeito de como deveria ser tratado o tema e quais ações deveriam ser implementadas nos governos administrados pelo PT.

Esse comitê propôs um programa de esporte e lazer para a candidatura de Lula com 13 pontos para uma política nacional de esporte:

Novamente, em 1994, esse coletivo voltou a reunir-se, desta vez em DIADEMA – SP, por ocasião da preparação da Campanha para Presidente da República “Lula Brasil”, visando a apresentação pública de um Programa de Governo para o esporte e o Lazer, quando foi construída a proposta “13 Pontos para Ser Feliz no Esporte e no Lazer” referindo-se:

1. A democratização do Esporte e do Lazer;
2. A democratização dos espaços e equipamentos de Lazer;
3. Um NÃO à discriminação das minorias e dos portadores de necessidades especiais;
4. A democratização do sistema esportivo brasileiro;
5. A democratização do Conselho Superior de Desporto;
6. Um Esporte DA Escola e não NA Escola;
7. A democratização do acesso ao Espetáculo Esportivo;
8. A democratização das relações trabalhistas do Trabalhador Esportivo;
9. Um Esporte Comunitário de qualidade;
10. Um novo projeto político de municipalização do Esporte e do Lazer;
11. Uma nova compreensão da relação Saúde – Esporte e Lazer;
12. A democratização do acesso ao Esporte e ao Lazer como campos do conhecimento;
13. Um projeto político integrado: Cultura, Esporte e Lazer. (DNPT, 2001a, p. 28)

Nesse período o partido se preparava para a campanha eleitoral de 1994. De um lado era pressionado pelo viés institucional, que penetrava com mais evidência no interior das estruturas do PT (a desarticulação dos núcleos de base é um exemplo) e que a direção do PT se apegava para conduzir o partido, e de outro lado, havia a pressão da sua base social que participava das lutas cotidianas e buscava utilizar o PT, suas bandeiras e tradições para alcançar êxitos na luta por direitos.

Podemos dizer que essa proposição do PT para as eleições de 1994 tinha elementos que se identificavam com as bandeiras e posições do partido na década de 80 no sentido de enfrentar as estruturas desiguais do sistema e uma tentativa de ampliar o acesso ao esporte através de políticas de democratização deste. Esse “espírito” presente nesta plataforma política para o esporte tinha certa identificação também com os anseios populares e, se aproximou com o conteúdo crítico que se discutia na área da Educação Física, como as

proposições pedagógicas para o esporte formuladas na década de 90 (COLETIVO DE AUTORES, 1992):

As escolas sejam reconhecidas como espaço central de atividades educativas, a serem dotadas de estrutura material, pedagógica, organizacional e financeira, com recursos humanos valorizados e constantemente aperfeiçoados, para oferecer ações integradas escola-comunidade na área da cultura corporal e esportiva, atendendo-se às necessidades básicas, tanto de aprendizagem escolares quanto de ações comunitárias coletivas na área de esportes. (CARTA..., 2001, p. 63)

No 3º Congresso do PT no ano de 2007 (CONGRESSO NACIONAL DO PT, 2007) foram aprovadas resoluções que davam uma nova configuração e atribuição aos setoriais nacionais do partido do PT. A Secretaria Nacional de Movimentos Populares e Políticas Setoriais, recém-criada por decisão do 3º Congresso, realizou em maio de 2008 os encontros nacionais dos setoriais.

Assim, foi assegurado aos setoriais o papel de organização da militância petista nos movimentos sociais – inscrito desde sua criação, no I Congresso do PT – e agregados dois novos papéis: o de elaboração de políticas públicas setoriais e o de representação partidária na relação com os governos em cada setor de atuação administrativa, no exercício da autonomia entre Partido e Governos, em todos os níveis. (SECRETARIA..., 2008, p. 4-5)

Nas resoluções deste encontro nacional, o setorial de esporte e lazer é reconhecido como um “[...] processo de acúmulo dos militantes petistas [...]” (SECRETARIA..., 2008, p. 52), que intervindo em campos diversos de atuação, como por exemplo, nas universidades, movimentos sociais e gestões de governos, construíram um conjunto de documentos históricos.

O contexto destas propostas nos permite inferir que havia um embate no partido para que a elaboração do setorial fosse utilizada pelo partido a partir das diretrizes do setorial, mas também não havia um questionamento mais profundo a respeito da condução política do governo em relação às prioridades nas políticas de esporte. O que guardava relação com a política econômica do governo Lula que, ao seguir as orientações internacionais de mercado, como por exemplo, a manutenção do superávit fiscal primário,

causava a disputa maior pelos espaços no governo, principalmente por grupos e partidos “aliados” que tradicionalmente se beneficiavam da estrutura do Estado brasileiro, notadamente grandes empresários e multinacionais também no âmbito esportivo.

Esse quadro de conflitos decorrentes da política de conciliação com partidos burgueses realizada pela direção do PT prolongava-se no contexto do segundo mandato presidencial de Lula a partir de 2007. Somava-se ao fato de que do partido vivia uma crise importante em função da sua integração às instituições burguesas que voltavam suas estruturas jurídicas e políticas contra o próprio PT. Uma contradição que se acumulava e que agravava a relação do partido, e conseqüentemente do governo Lula, com a sua própria base social.

É possível dizer que o resgate das bandeiras do setorial de esporte e lazer que tinha alguma ligação às bandeiras de luta dos trabalhadores no Brasil, como por exemplo, a luta pela redução da jornada de trabalho que ampliaria o tempo livre para a prática esportiva, parecia ser um risco à direção do PT nos seus planos de preservação da governabilidade, pois se chocariam com interesses da elite nacional, submetidas e ligadas diretamente ao capital internacional.

Nota-se que as diretrizes do Setorial após 1994 foram abandonadas pelo próprio setorial e, em certa medida resultaram nas resoluções deste encontro em maio de 2008, excluindo as principais proposições contidas nos “13 pontos de esporte e lazer” do programa de governo da campanha de Lula para presidente em 1994, como por exemplo: a democratização do Esporte e do Lazer, a democratização do sistema esportivo brasileiro, “um Esporte DA Escola e não NA Escola”, a democratização das relações trabalhistas do Trabalhador Esportivo, a democratização do acesso ao Esporte e ao Lazer como campos do conhecimento e um projeto político integrado: Cultura, Esporte e Lazer (TRANZILO, 2016).

É possível afirmar que as diretrizes e princípios elaborados antes de 1994 no setorial tinham um cunho progressista no que tange à política nacional de esporte frente à política na qual era utilizado o esporte em sucessivos governos nas diferentes esferas como

instrumento restrito aos interesses eleitorais e oportunistas com sérios sinais de corrupção, o que trazia em si os traços perniciosos do *modus operandi* da natureza das instituições herdadas da ditadura militar. O eixo da elaboração do setorial, que se consumou no programa político eleitoral da candidatura Lula presidente em 1994, foi a luta pela democratização do esporte ligada à luta dos trabalhadores pela ampliação do tempo livre, que tinha relação direta com a redução da jornada de trabalho, ainda hoje uma pauta da classe trabalhadora brasileira e, propunha medidas importantes como recuperar e reorganizar os equipamentos e espaços públicos, “desprivatizar” estes equipamentos, democratizar o sistema esportivo brasileiro, garantir o ensino do esporte na escola a partir da educação física numa perspectiva crítica contra as concepções reacionárias, democratizar as relações trabalhistas do trabalhador esportivo, democratizar o acesso ao conhecimento esportivo e uma nova relação com a iniciativa privada acerca do esporte de rendimento que poderia enquadrar a sanha empresarial e priorizar o atendimento da maioria da população às políticas de esporte (TRANZILO, 2016).

No entanto, após o ano de 1994 prevaleceu na produção do setorial na perspectiva política da direção do PT com cunho revisionista e que indicava ao partido uma linha de adaptação às instituições brasileiras, inalteradas na sua essência após a Constituição de 1988. A predominância desta linha conciliadora no interior do setorial é perceptível quando se abandonou o eixo da democratização do esporte e as medidas que ali estavam presentes no programa eleitoral de Lula presidente em 1994. No seu lugar se assentou uma elaboração específica para o esporte que tinha como objetivo realizar medidas que não confrontassem com os interesses da classe dominante, sobretudo o setor empresarial esportivo, como por exemplo, a própria redução da jornada de trabalho e a utilização, em segundo plano, do termo “desprivatizar”, além de um “novo” tipo de relação com a iniciativa privada que não colocava em questão seus lucros e suas políticas no interior do Estado. Neste período após 1994, se desenvolveu, portanto, por parte do Setorial de esporte como um prolongamento da política da direção do partido, uma determinada concepção rebaixada frente ao Estado burguês e certas políticas que ampliariam as contradições nas

relações internas e externas do PT, não obstante que ainda se conflitam atualmente com os interesses históricos e imediatos da sua base social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a luta pela democratização do esporte no Brasil tem muitos desafios à frente. Esta política está intrinsecamente ligada ao tipo de governo que se tenha o país e, neste momento, condicionada ao que ocorrer nos rumos do país após as eleições presidenciais no 2º turno em 28 de outubro. Essencialmente, seja qual for o desfecho deste embate, a palavra final será dada pela luta social na arena da luta de classes.

A luta pela democratização do esporte é parte da luta da maioria para que o Estado tenha uma política destinada a atender ao povo oprimido e, que através destas políticas, estes tenham acesso aos seus direitos sociais e aos serviços públicos. É uma luta que se choca com interesses da classe dominante no estado e que dependerá da correlação de forças no seio da luta entre estas classes e no interior da própria classe trabalhadora, sobretudo no interior do próprio PT.

O movimento político das amplas massas no final da década de 70 que ajudou a derrotar a ditadura militar e fez nascer o PT foi um passo decisivo na luta pelos direitos sociais no Brasil. Esse partido pela sua origem, história e princípios atraiu para si setores importantes da intelectualidade que contribuíram na elaboração de proposições significativas para o esporte no Brasil.

O PT à frente do Estado burguês não realizou as reformas estruturantes que permitiriam abrir o caminho para que uma política nacional de esporte voltada para sua democratização.

Nota-se que a luta pela democratização do esporte associa-se à luta pelo direito do povo trabalhador de ter um tempo disponível para que possa exercer o seu direito à prática esportiva. Observa-se, portanto que a luta pelo direito ao esporte se liga à luta da classe operária pela ampliação dos seus direitos elementares, como por exemplo, a redução da carga horária de trabalho sem redução do salário.

Não sabemos qual a forma ou o movimento que poderá surgir para a retomada da luta pela democratização do esporte, mas é possível afirmar que este movimento deve estar ligado à luta mais geral dos trabalhadores no país e ao próprio desenlace a respeito das suas organizações sindicais e políticas, como é o caso do Partido dos Trabalhadores.

Certamente, no entanto é possível dizer que para retomada de um movimento pela democratização do esporte lograr êxitos e conquistas concretas no quadro do estado, faz-se necessário resgatar o que já foi produzido de mais avançado para as políticas de esporte no Brasil, no caso a produção do Setorial de Esporte do PT, e retomar um movimento político oriundo das forças da classe trabalhadora, protagonizadas pelo PT e, dos movimentos sindicais, sociais e de forças democráticas que pleiteiam reverter a situação desigual e excludente do esporte hoje no país.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Oswaldo Martins Estanislau do. *As transformações na organização do Partido dos Trabalhadores entre 1995 e 2009*. (Tese). Campinas, SP: [s. n.], 2010.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2005.
- BETTO, Frei. *A mosca azul*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil (1964-1984)*. São Paulo: Difel Editorial S.A., 1984.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). Carta de Sergipe. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 1, setembro de 2001, pp. 55-66.
- CHAUÍ, Marilena... [et al]. *Leituras sobre a crise: Diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo*. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- COELHO, Eurelino. *Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. São Paulo: Xamã; Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONGRESSO NACIONAL DO PT. *Resoluções do 3º Congresso Partido dos Trabalhadores, de 30 de agosto a 2 de setembro de 2007*, São Paulo, Brasil. Porto Alegre: Fundação Perseu Abramo, 2007. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Resolucoesdo3oCongressodoPT.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2015-2019. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Brasília, DF: DIAP, 2014. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/finish/41-radiografia-do-novo-congresso/2883-radiografia-do-novo-congresso-legislatura-2015-2019-dezembro-de-2014>. Acesso em 7 de fevereiro de 2016.

DIRETÓRIO NACIONAL DO PT. O PT e as demandas sociais por esporte e lazer (27-31). In: *Caderno de Encontros Setoriais do PT*. São Paulo, agosto de 2001. (DNPT, 2001a)

DIRETÓRIO NACIONAL DO PT. Resoluções do Encontro Setorial Nacional de Esporte e Lazer (47-48). In: *Caderno de Encontros Setoriais do PT*. São Paulo, dezembro de 2001. (DNPT, 2001b)

EM DEFESA DO PT E DOS DIREITOS DEMOCRÁTICOS. *O que está em jogo para o movimento dos trabalhadores na Ação Penal do STF?* Artigos do jornal *O Trabalho*, órgão da Corrente O Trabalho do Partido dos Trabalhadores, seção brasileira da 4ª Internacional. São Paulo: Nova Palavra Editora, junho de 2013.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado (7-144). In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas. Volume 3*. Editora Alfa-Omega: São Paulo, s/d. (ENGELS, s/d. a)

ENGELS, Friedrich. Prefácio de Friedrich Engels à terceira edição alemã de 1885. In: MARX, Karl. *A revolução antes da revolução*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ENGELS, Friedrich. Do Socialismo utópico ao Socialismo científico (281-337). In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas. Volume 2*. Editora Alfa-Omega: São Paulo, s/d. (ENGELS, s/d. b)

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (267-280). In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas. Volume 2*. Editora Alfa-Omega: São Paulo, s/d. c. (ENGELS, s/d. c)

FERNANDES, Florestan. Apresentação. In: LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. [tradução revista por Aristides Lobo]. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de fim de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Partido dos Trabalhadores: trajetórias*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Trajetória da presença do PT nas cidades brasileiras*. FPA comunica nº 2. São Paulo, maio de 2013. Disponível em: http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/fpa_comunica_02_-_trajetoria_pt.pdf. Acesso em 30 de dezembro de 2015. (FPA, 2013)

GADOTTI, Moacir; PEREIRA, Otaviano. *Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Cortez, 1989.

GENRO, Tarso (Org.). *Porto da cidadania*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

- LEITE, Paulo Moreira. *A outra história do mensalão: as contradições de um julgamento político*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. [tradução revista por Aristides Lobo]. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. (LENIN, 2007a)
- _____. *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*. Traduzido por José Eudes Baima Bezerra; posfácio de Markus Sokol. Brasília; Editora Nova Palavra, 2007b.
- _____. *Que fazer: problemas candentes de nosso movimento*. Tradução Marcelo Braz. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LUNA, João Alfredo. *Revolução Permanente e Frente Única Antiimperialista (89-107). A Verdade: Revista teórica da 4ª Internacional*, nº 68-69. Edição especial. São Paulo, agosto de 2010.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2012.
- MARQUES, Jose Luiz (Org.). *Rio Grande do Sul: Estado e cidadania*. Porto Alegre: Livraria Palmarinca, 1999.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*. 9ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- MARX, Karl. *A revolução antes da revolução*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. (MARX, 2008a)
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008. (MARX, 2008b)
- _____. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do sr. Proudhon*. Tradução de José Paulo Netto – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MARX, Karl *et al.* *O Programa da Revolução*. Brasília: Nova Palavra, 2008.
- MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. In: MARX, Karl *et al.* *O Programa da Revolução*. Brasília: Nova Palavra, 2008, pp. 9-45.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845/1846)*. Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Scheneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MELO, Victor Andrade de. *Dicionário do esporte no Brasil: do século XIX ao início do século XX*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, 2007.
- MENEGOZZO, Carlos Henrique Metidieri (Org.). *Centro Sérgio Buarque de Holanda: Guia do acervo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

MENEGOZZO, Carlos Henrique Metidieri. *Partido dos Trabalhadores: bibliografia comentada (1978-2002)*. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em: http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/pt_bibliografia_1ed.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

MOREIRA, Luiz (org.). *Judicialização da política*. 1. ed. – São Paulo: 22 Editorial, 2012.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Declaração política (1979)*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/declaracaopolitica.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2015. (PT, 1979)

_____. *VII Encontro Nacional do PT – 1990. Conjuntura e tática*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/conjunturaetatica.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2015. (PT, 1990a).

_____. *VII Encontro Nacional do PT – 1990. Construção partidária*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/construcaopartidaria.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2015. (PT, 1990b).

_____. *X Encontro Nacional do PT – 1995. Construção partidária*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/construcaopartidaria.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2015. (PT, 1995a).

_____. *X Encontro Nacional do PT – 1995. O PT e os movimentos sociais*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/opteosmovimentossociais.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2015. (PT, 1995b).

_____. *Programa de governo de 1998 – Caderno de saúde*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/cadernodesaude.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2015. (PT, 1998)

PEDROSA, Mário. *Sobre o PT*. São Paulo: CHED, 1980.

PERSEU. Dossiê: Anistia e Diretas, Ditadura e Democracia. História, memória e política. *Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. Nº 3, ano 3, maio de 2009.

PERSEU. Dossiê: república, trabalhadores e direitos sociais na América Latina. História, memória e política. *Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. Nº 6, ano 5, abril de 2011.

REIS, Daniel Aarão. O Partido dos Trabalhadores: trajetória, metamorfoses, perspectivas. In: FERREIRA, Jorge e REIS, Daniel Aarão. *Revolução e Democracia (1964-...)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2007, pp.(503-540).

SECCO, Lincoln. *História do PT 1978-2010*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

SECRETARIA DE MOVIMENTOS POPULARES E POLÍTICAS SETORIAIS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Resoluções do Encontro Nacional de Movimentos Populares e Políticas Setoriais do PT*. Brasília/DF, 16, 17 e 18 de maio de 2008. Disponível http://novo.fpabramo.org.br/uploads/ENF28-Caderno_Setorial_Movimentos_Populares_2008.pdf. Acesso em: 6 de janeiro de 2016.

SECRETARIA NACIONAL DE MOVIMENTOS POPULARES/PT. *Informativo: Movimentação*. nº 42, 1º a 30 de março de 2001.

SINGER, André. *O PT*. São Paulo: Publifolha, 2001.

- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOKOL, Markus. Notas sobre a atualidade de “O imperialismo, fase superior do capitalismo”. In: LENIN, V. I. *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*. Traduzido por José Eudes Baima Bezerra; posfácio de Markus Sokol. Brasília; Editora Nova Palavra, 2007.
- TROTSKY, Leão. *A revolução permanente* Tradução Hermínio Sachetta. São Paulo: Expressão Popular, 2007a.
- TROTSKY, Leon. *Como fizemos a revolução de outubro*. São Paulo: Global Editora e distribuidora LTDA, 1987.
- _____. *Escritos latino-americanos*. São Paulo: Edições Iskra; Bueno Aires: CEIP – Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones, 2009a
- _____. *Escritos sobre sindicatos*. 2a Ed. Brasília: Nova Palavra, 2009b.
- _____. Sobre a Revolução de Outubro. Palestra de 1932. In: **A VERDADE**: Revista teórica da 4ª Internacional, nº 56/57, 2007b, pp. 92-117.
- _____. Programa de Transição. In: MARX, Karl... [et al.]. *O Programa da Revolução*. Brasília: Nova Palavra, 2008a.
- _____. 90 anos do Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl... [et al.]. *O Programa da Revolução*. Brasília: Nova Palavra, 2008b.
- TURRA, Júlio. Posfácio. Os desafios atuais para a independência sindical (117-135). In: TROTSKY, L. *Escritos sobre sindicatos*. 2a Ed. Brasília: Nova Palavra, 2009.
- _____. Apresentação. O PT numa encruzilhada: a questão do socialismo. *Jornal O Trabalho*, nº 9, ano 13, agosto de 1990.
- _____. O Fórum de Porto Alegre e seu significado para o movimento operário brasileiro. *A Verdade: Revista teórica da IV Internacional*. Número 28. São Paulo, novembro de 2001.
- TRANZILO, Paulo José Riela. *O Setorial de Esporte e Lazer do Partido dos Trabalhadores e as Políticas de Esporte do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): contradições, críticas e possibilidades de superação*. (Tese). Salvador, BA: 2016.

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO BRASIL

Lorena Florêncio¹
Tatiana Mendonça²
Thamires Maia³

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar como os estudantes do Curso de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense (na modalidade semipresencial) avaliam a participação social em saúde, utilizando como *locus* central a atuação de conselhos gestores; simultaneamente busca traçar um paralelo entre a avaliação e a utilização do SUS. Aplicou-se questionário aos alunos, cujos dados foram tratados por teste de independência entre variáveis e pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo. Encontrou-se maior participação em saúde na esfera não institucionalizada; onde os resultados obtidos refletiram que a avaliação do SUS independe da participação do cidadão. A avaliação da participação social em saúde mostra que, apesar dos estudantes avaliarem de forma analítica a esfera não institucionalizada, eles não efetivam sua participação na esfera institucionalizada. Isso se deve, principalmente, à falta de transparência, dificuldade de acesso à informação, e à falta de interesse do usuário. Os mesmos entraves foram observados na esfera não institucionalizada. Deve-se atentar para inclusão no currículo acadêmico de práticas de extensão e de disciplinas que versem sobre a temática participação social, como forma de desenvolver o pensamento crítico e promover a conscientização dos estudantes para apropriação desses espaços como auxiliares de suas futuras atividades acadêmicas, de gestão e de docência.

Palavras-chave: Sistema Único de Saúde, Conselho Gestor, Participação Social.

EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN SALUD EN LA ÓPTICA DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE UNA UNIVERSIDAD FEDERAL EN BRASIL

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar cómo los estudiantes del Curso de Administración Pública de la Universidad Federal Fluminense (en la modalidad semipresencial) evalúan la participación social en salud, utilizando como locus central la actuación de consejos gestores; a la vez, busca trazar un paralelo entre la evaluación y la utilización del SUS. Se aplicó cuestionario a los alumnos, cuyos datos fueron tratados por prueba de independencia entre variables y por el método del Discurso del Sujeto Colectivo. Se encontró mayor participación en salud en la esfera no institucionalizada; donde los resultados obtenidos reflejaron que la evaluación del SUS independe de la participación del ciudadano. La evaluación de la participación social en salud muestra que, a pesar de que los estudiantes evalúan de forma analítica la esfera no institucionalizada, no efectúan su participación en la esfera institucionalizada. Esto se debe, principalmente, a la falta de transparencia, dificultad de acceso a la información, ya la falta de interés del usuario. Los mismos obstáculos se observaron en la esfera no institucionalizada. Se debe atentar para incluir en el currículo académico de prácticas de extensión y de disciplinas que versen sobre la temática participación social como forma de desarrollar el pensamiento crítico y promover la concientización de los estudiantes para apropiación de esos espacios como auxiliares de sus futuras actividades académicas, gestión y de docencia.

Palabras clave: Sistema Único de Salud, Consejo Gestor, Participación Social.

¹Bacharel em Administração Pública, Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* orenaflorenciosud@yahoo.com.br

²Bacharel em Administração Pública, Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* tati.criscosta@hotmail.com

³Bacharel em Administração Pública, Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* thamires.maia@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O exercício da cidadania é parte importante do desenvolvimento de uma nação. Ela é observada, não só pela garantia de direitos, mas também, e principalmente, por meio da participação e controle social. Carvalho (2002) ressalta que a cidadania tem sido perseguida desde a queda do regime militar brasileiro, e que a liberdade e a participação têm sido as mais bem sucedidas metas da cidadania. A participação e o controle social são práticas importantes, e entender a forma como o cidadão percebe esse fenômeno é fundamental para propor orientações quanto à sua prática.

A consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) através da reestruturação político-institucional, propiciou novas perspectivas para a saúde pública brasileira. Os princípios e diretrizes do processo de estruturação do SUS possibilitaram a relação entre sociedade e Estado, tendo como marca a participação e o controle social (BRASIL, 2002). Participação em Saúde pode ser entendida a partir de duas óticas: a visão institucionalizada, trazida pela Lei nº 8.142/1990, onde a participação se faz presente através dos Conselhos e Conferências de Saúde nos níveis municipal, estadual e federal; e a visão não institucionalizada, que compreende a participação em qualquer atividade de saúde, sejam elas individual ou coletiva, no nível assistencialista ou educativo (CAMPOS; WENDHAUSEN, 2007; ARANTES *et al.*, 2007; BRASIL, 1990; PEREIRA *et al.*, 2004).

Tendo como base o aparato legal e teórico acerca da institucionalização do SUS e das esferas de participação, o presente estudo objetiva mostrar como os estudantes do curso de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense na modalidade semipresencial (APU/ UFF) avaliam a participação social em saúde, utilizando como *locus* central a atuação dos conselhos gestores em sua cidade (para análise da participação institucionalizada); e, simultaneamente, traça um paralelo entre a avaliação e utilização do Sistema Único de Saúde (entendido como participação social em esfera não institucionalizada).

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo, e com abordagem quali-quantitativa. Foi realizada pesquisa com um grupo de estudantes do curso de Administração Pública, por meio de questionário on-line composto por perguntas abertas e fechadas, cujo tratamento e análise de dados foi realizado a partir de análises estatísticas, buscando esclarecer a existência de correlação entre utilização/participação dos serviços

públicos de saúde e a avaliação do SUS. O método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi utilizado para analisar a pergunta aberta que questionou os desafios e entraves percebidos pelos respondentes que desmotivavam e/ou impediam sua participação de forma efetiva.

O presente artigo está estruturado em seis tópicos. O primeiro explora a evolução dos conceitos de cidadania, participação e controle social. No segundo tópico, apresentamos o histórico do Sistema Único de Saúde, evidenciando os processos sociais, legais e estruturais que marcaram a sua construção e evolução até os dias atuais. O terceiro trata da participação social nas esferas institucionalizada e não institucionalizada. O quarto tópico apresenta a metodologia de pesquisa, os procedimentos e técnicas de coleta e tratamento de dados. No quinto tópico, apresentamos os resultados e seu diálogo com a literatura. E no sexto, as conclusões acerca do esforço de pesquisa são apresentadas ao leitor.

CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

Cidadania é o livre agir do cidadão sob o exercício de seus direitos e sob a observância de seus deveres. Seu conceito remonta à Revolução Francesa (1789), que marcou a transição entre o regime absolutista, na Europa, e o início da sociedade moderna como a entendemos hoje. Sob a égide da democracia, a Assembleia Constituinte francesa promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC). Esse documento trouxe em seu escopo o conceito básico de cidadania: a igualdade de direitos, ao ressaltar “que os homens nascem e são livres e iguais”. Nesse sentido, a lei teria a função de regular o limite do direito do cidadão, para que este não afetasse o exercício do direito de outrem (FRANÇA, 1789, *s.p*).

Posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (adotada e proclamada em 1948) procurou reafirmar os valores e princípios promulgados na Declaração de 1789, ao declarar que “o reconhecimento da dignidade [do homem] e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948, *s.p*).

No entanto, Ulhôa (2007, p. 53) ressalta que o conceito de cidadania vai além da definição básica de garantia de direitos e deveres, da liberdade e da igualdade. O autor considera a existência de uma dialética fundamental nesse conceito (que só pode ser

plenamente exercida em regimes democráticos): “a dialética da liberdade individual e da responsabilidade social” (ULHÔA, 2007, p. 53). O controle social (aqui tratado como uma das fases do processo de participação social) é aspecto importante dessa responsabilidade social do cidadão. Ainda sobre o conceito de cidadania e sobre a atuação do cidadão, vale ressaltar que a concepção aqui perseguida, entende o cidadão não como um “instrumento eleitoral”, mas como um ator que acompanha constantemente as “esferas pública e estatal, tanto em âmbito local, dimensão que é sempre destacada como lócus primeiro de atuação da cidadania, como em outras dimensões que lhe foram desvendadas por meio de ferramentas da tecnologia de informação como a internet” (VASCONCELOS, 2014, p. 82).

Para Demo (2009, p. 19), a participação é um processo que surge, por “tendência histórica”, após a dominação e supressão de direitos. O autor ressalta ainda que, por ser um processo social e histórico, a participação deve ser conquistada; ela não tem fim em si mesma, nem pode ser doada; ela precisa ser construída e constantemente aprimorada. Reforçando o ideário de participação atrelada ao controle social, a DDHC, em seus artigos XXII, XXIV e XXV, declara que a garantia de direitos necessita de uma “força pública”, “instituída para fruição por todos” (FRANÇA, 1789, *s.p.*).

Mattus (1993, *s.p.*) trata essa “força pública” como a associação do “homem individual”; que, por meio da consciência do “homem coletivo”, busca a participação. Atrelado ao conceito de cidadania, a participação e o controle social, são fundamentais para o pleno gozo de direitos no Estado democrático.

Sobre a associação e participação, a DUDH, em seus artigos XIX e XX, ressalta que todos têm direito de expressar opiniões e “transmitir informações e ideias por quaisquer meios” (ONU, 1948, *s.p.*), inclusive por meio de reuniões e associações pacíficas. À democracia prescreve-se o direito e a responsabilidade da participação e do controle, como forma de fiscalizar o poder vigente, práticas que ganharam respaldo legal com a Constituição de 1988 (BRAVO, CORREIA, 2012).

O caráter democrático e participativo da constituição foi essencial para o processo de redemocratização do Estado brasileiro, e pretendeu garantir direitos básicos, baseados na “soberania, cidadania, e dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988, *s.p.*). E ainda reforçou o caráter participativo do regime democrático ao dizer que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos [da]

Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB” (BRASIL, 1988, *s.p.*). O exercício direto do poder (por meio de grupos orientados para planejamento, regulação, avaliação, e controle de políticas sociais) é a base teórica do presente artigo, e constituiu importante avanço na gestão de políticas públicas, principalmente de serviços de saúde.

A criação do SUS foi um marco legal, normativo e decisivo na evolução do sistema institucional brasileiro. E, para garantir uma estrutura democrática na construção da nova gestão do sistema, foram estabelecidos princípios e diretrizes para assegurar os valores de bem-estar, justiça social e igualdade. Portanto, o processo pela busca de soluções aos problemas críticos de saúde se refletiu na origem dos princípios doutrinários do SUS (NORONHA, LIMA, MACHADO, 2008), como: universalidade, integralidade e equidade; dos quais provêm alguns princípios organizativos: descentralização, hierarquização e participação popular (POLIGNANO, 2001).

O cumprimento dos princípios e diretrizes do SUS pelo Estado garante à sociedade acesso a ações e serviços de saúde, assegurando a universalização do acesso e integralidade das operações. A participação social é a base para o Estado ter maior conhecimento e segurança ao reorientar políticas regionalizadas de saúde, fazendo jus à equidade (TEIXEIRA, 2011). A marca do SUS, como processo social em construção, é a participação ou o controle social como proposta pública, democrática e popular contra a injustiça social (BRASIL, 2002), e a inserção do cidadão na gestão pública, voltando as ações do Estado para os interesses da coletividade (BRASIL, 2001).

PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM SAÚDE: CONCEITO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Os termos Participação Social ou Controle Social são utilizados para indicar as formas pelas quais o cidadão comum, de forma organizada, tem a possibilidade de influenciar as decisões do Estado na formulação e construção de políticas públicas (DIEGUES, 2012).

O conceito de participação tem sido utilizado para nomear diferentes atividades que vão desde a presença física do cidadão, utilizando os serviços tidos como públicos, de forma passiva nos processos decisórios; ativamente através do exercício do voto; até em sua atuação em movimentos sociais e militâncias partidárias. O advento da Constituição incluiu a sociedade civil no arcabouço jurídico institucional (GOHN, 1997 e 2004) conferindo ao cidadão a possibilidade de participar das decisões do Estado na formulação e

construção das políticas públicas (GUIMARÃES, COUTINHO, 2010; GOHN, 2003), e, segundo Pateman (1992, *idem*), tem como condição ideal para a participação a simetria de poder e informação entre todos os envolvidos no processo decisório, garantindo, dessa forma, que no contato entre o cidadão e as esferas institucionalizadas, os reais interesses da sociedade sejam levados em conta nesse processo.

Tratar a participação social somente pela ótica do controle mostra-se como um reducionismo dos direitos sociais assegurados pela Constituição, pois o que se busca a partir da participação social é a ampliação desta dimensão, abarcando as áreas de controle e fiscalização da aplicação dos recursos e também planejamento e formulação de políticas, possibilitando que as medidas atendam ao interesse da coletividade (ROLIM, CRUZ, SAMPAIO, 2013; KLEBA, COMERLATTO, 2011), Coutinho e Guimarães corroboram com esta posição ao afirmar que:

A efetivação do controle social radica no processo de participação que, para se realizar, não prescinde encarar o poder e abrir espaços. Por conseguinte, a participação não é ausência, superação, eliminação do poder, mas uma forma de compartilhá-lo. O controle social não se refere apenas à prestação de contas dos gastos públicos dos órgãos governamentais à sociedade, mas, sobretudo a uma prática societária de envolvimento da sociedade civil nos negócios públicos. (COUTINHO, GUIMARÃES, 2010, p. 167).

Para Coelho (2012, p. 145) participação é determinante fundamental da democracia, significa “decidir, acompanhar e avaliar a organização dos serviços” (COELHO, 2012, p. 145), sendo imprescindível garantir que as diferentes faces da sociedade sejam contempladas nas decisões das políticas. Nesta concepção devemos quebrar os muros entre sociedade e Estado, entendendo que esta faz parte do cotidiano e é fruto dos interesses e interlocução de diferentes atores sociais (PÊGO, 1993).

A Constituição Federal de 1988 traz a ênfase ao controle social a partir de normas e dispositivos legais que permitem o controle, fiscalização e avaliação da ação estatal nas três esferas de Governo. A participação em saúde pode ser entendida a partir de duas óticas: a visão institucionalizada, trazida pela Lei nº 8.142/1990, onde a participação se faz presente através dos Conselhos e Conferências de Saúde nos níveis municipal, estadual e federal; e pela forma não institucionalizada, que compreende a participação em qualquer atividade de saúde, sejam elas individual ou coletiva, no nível assistencialista ou educativa

(CAMPOS, WENDHAUSEN, 2007; ARANTES *et al.*, 2007; BRASIL, 1990; PEREIRA *et al.*, 2004).

A Lei Orgânica de Saúde, Lei nº 8.142/1990, dispõe sobre o controle social na Gestão do SUS e sobre as transferências de recursos financeiros na área de saúde, e define as instâncias colegiadas: a Conferência de Saúde e os Conselhos Gestores (cujos membros são usuários, prestadores de serviços e trabalhadores da saúde). Estas duas esferas (conferências de saúde e conselhos gestores) são as principais formas de participação da sociedade atualmente, porém não bastam para sintetizar nossa complexa realidade social, sendo insuficientes como única porta de acesso à participação social. Pois um processo de participação democrática deve permitir também iniciativas individuais ou coletivas, como fóruns de trabalhadores, ouvidorias, audiências públicas, entre outros (ROLIM, CRUZ, SAMPAIO, 2013).

As Conferências de Saúde são compostas por diferentes segmentos sociais, com os objetivos de avaliar o sistema de saúde, atuar no planejamento de ações e propor metas para os próximos quatro anos. Os Conselhos, de caráter permanente, atuam na formulação de estratégias e controle da execução das políticas, sua composição deve contemplar 50% de usuários e os demais 50% membros do governo, prestadores de serviço e profissionais de saúde (CARVALHO, 1995; COELHO, 2012). Possuem como postulado a busca da participação de todos os afetados pelas políticas de saúde, com foco nos mais necessitados, sua atuação deve contribuir para o alcance dos objetivos do SUS (CARVALHO, 1995). A participação nas reuniões é aberta à população e durante as quais são discutidos assuntos relativos às demandas específicas do conselho, onde através do diálogo com os setores executivo e legislativo buscam definir as prioridades na alocação dos recursos visando o atendimento das demandas da sociedade (PINHEIRO, CANÇADO, 2014).

A participação social via conselhos oportuniza uma maior transparência nos processos decisórios e visibilidade de suas ações, trazendo maiores chances de inserção na arena das discussões das políticas públicas os reais anseios dos diferentes grupos formadores da sociedade, atendendo inclusive demandas de grupos com menor poder organizativo e de pressão junto ao Estado (KLEBA, COMERLATTO, 2011). Silva, Jaccoud e Beghin (2005, *s.p.*) reconhecem a participação como elemento chave na formulação das políticas públicas, e os conselhos como canais para a ampliação de direitos e promoção da equidade social no campo em que as políticas são formuladas. Kleba e

Comerlatto (2011, p. 25) complementam o argumento ao salientar que através do diálogo dos diferentes atores e segmentos envolvidos abre-se a possibilidade para que os conselhos possam:

(...) constituir-se enquanto espaços democráticos, à medida que os atores ali envolvidos desenvolvam não apenas suas habilidades para negociar e consensuar, mas também para inovar, criando novas possibilidades a partir do compartilhamento de idéias e experiências.[...] à medida que as pessoas envolvidas estejam abertas para aprender novas competências, saberes e formas de agir e interagir nos espaços de suas relações cotidianas (KLEBA; COMERLATTO, 2011, p. 25).

Valla (1998, *s.p.*), entretanto, critica esta posição ao afirmar que em muitos casos, os conselhos têm sido formulados como forma de legitimar a política do Estado ante a população, não conseguindo garantir a necessária participação no cotidiano das reuniões e na realização de práticas diretas de controle e participação social (VALLA, 1998). Mesmo com o aparato legal que lhe confere suporte, a participação social é um conceito em constante construção e depende, em grande medida, do compromisso e da mobilização da comunidade na busca por seus direitos. Percebe-se, por exemplo, a diferença entre as demandas sociais por saúde dos grupos de baixa renda com incipiente representatividade ou força política, dos grupos com aparato político estruturado, que detém o poder de impor suas demandas nas pautas de negociação das esferas institucionalizadas (COELHO, 2012).

Fortalecer a gestão participativa e o planejamento estratégico entre todos os setores e diferentes atores sociais, contribuindo para articular, mobilizar e estimular a participação popular (...), com vistas a uma atenção à saúde universal e de qualidade, são alguns dos objetivos que devemos pleitear (CONASS, 2007; CECCIM, FEUERWERKER, 2004) rompendo, assim, com a falta de acesso à informação, e trazendo para a realidade o texto legal, permitindo a participação plena e efetiva da população. Os diferentes segmentos precisam abrir-se ao diálogo, reconhecendo suas diferenças e semelhanças e permitindo acesso igualitário às informações produzidas pelo SUS (COELHO 2012; KLEBA, COMERLATTO, 2011). Conhecimento é poder, somente detendo este poder a população poderá acompanhar, fiscalizar e orientar as ações governamentais, retirando a população do papel de refém do saber técnico, observado nas esferas de participação social (COELHO, 2012).

Crevelim e Peduzzi (2005, *s.p.*) também alertam para a atual formulação dos programas de saúde, cujo atual desenho é feito para a população; sendo que o ideal seria

sua formulação e aplicação com a população. Os conselhos devem se organizar buscando bloquear práticas clientelistas; desenvolvendo práticas e estruturas de participação capazes de garantir a autonomia dos atores sociais e estimular vínculos associativos entre os grupos locais; e buscando constantes melhorias, de forma que os conselhos possam ser efetivados, refletindo espaços de produção da comunicação e integração entre os diferentes segmentos sociais (MARTINS; CKAGNAZAROFF; LAGE, 2012). Sua atuação pode ser “reinventada, buscando ouvir a população (...), permitindo a livre expressão das demandas e necessidades de saúde da população” (SHIMIZU *et al* p. 2282, 2013).

METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo, e com abordagem quali-quantitativa. As pesquisas aplicadas trazem como característica fundamental o empenho na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento, analisando a realidade social com seus múltiplos relacionamentos entre homens e instituições. A abordagem quali-quantitativa é tipo de abordagem que alia em seu esforço a abordagem quantitativa (que requer o uso de recursos estatísticos e numéricos, traduzindo as opiniões e informações em números e conferindo maior margem de segurança) e a abordagem qualitativa (que busca descrever a complexidade do problema analisado, compreendendo a dinâmica e as particularidades dos grupos e seus indivíduos, contribuindo para seu processo de mudanças) (DHIEL, 2004, *apud* DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008).

Para a coleta de dados, foram utilizados pesquisa bibliográfica (em livros, artigos científicos, e ordenamentos jurídicos) e estudo de campo (a partir da aplicação de questionário on-line via plataforma Google Drive). A pesquisa bibliográfica foi a base para a temática desenvolvida no referencial teórico, buscando esclarecer a construção histórica do processo de cidadania e participação com *locus* centrado na formação e institucionalização do atual sistema de saúde brasileiro e seus desafios para garantir a efetiva participação social.

Como forma de transpor a barreira da amplitude populacional, selecionamos como espaço amostral os estudantes do curso de Administração Pública na modalidade semipresencial da UFF. A amostra foi selecionada por conveniência, buscando melhor adesão à pesquisa, pois nessa modalidade, os alunos possuem afinidade com o meio digital,

o que facilitou o acesso e resposta ao questionário, e conseqüentemente ampliação do horizonte de confiabilidade para as conclusões do estudo. O questionário foi disponibilizado através da plataforma Moodle – utilizada para a prática de ensino da graduação em questão – que direcionou os estudantes para a plataforma Google Drive. As respostas ao questionário foram encaminhadas diretamente para o diretório central, onde os dados brutos foram extraídos para análise e tratamento.

O questionário foi composto por uma série de perguntas abertas e fechadas, derivadas do problema de pesquisa e dos objetivos estabelecidos. O questionário foi estruturado subjacente à percepção dos alunos sobre o tema participação social com perguntas: comportamentais, com o propósito de conhecer a avaliação dos discentes quanto ao Sistema Único de Saúde (como meio não institucionalizado de participação) e quanto aos conselhos gestores de saúde (como meio institucionalizado de participação social); e preferenciais, buscando avaliar a opinião pessoal dos mesmos quanto às condições ou circunstâncias relacionadas a problemática da pesquisa.

No primeiro bloco, os estudantes realizaram uma avaliação do Sistema Único de Saúde, sendo questionados sobre a sua utilização efetiva e a qualidade apercebida. No segundo bloco, a participação social, na esfera institucionalizada foi abordada e introduzimos questionamentos acerca da participação do estudante nas esferas de discussão. O terceiro e último bloco de perguntas foi direcionado a estudantes que possuem conhecimento do tema Participação Social, com foco na atuação dos Conselhos Gestores de Saúde. Para cumprir com seu objetivo, o questionário realizou um corte seccional na última pergunta do segundo bloco, sendo as perguntas pertinentes à avaliação dos conselhos feitas somente para pessoas que tinham conhecimento da dinâmica dos Conselhos de Saúde, realizando uma avaliação desta esfera como meios institucionalizados de Participação Social, tendo como base a ótica do cidadão/usuário.

A análise dos resultados coletados, através do questionário elaborado, teve como objetivo investigar se a avaliação do Sistema Único de Saúde possui relação de dependência direta com a Participação Social, seja na esfera não institucionalizada (utilização dos serviços oferecidos pelo SUS) ou na esfera institucionalizada (com foco nos Conselhos de Saúde). Buscando confirmar tal hipótese, utilizamos o tratamento estatístico para confrontar as relações de avaliação e participação nas esferas supracitadas, e através

da estrutura do questionário demonstrar como o cidadão/usuário avalia a Participação Social em saúde, nos formatos não institucionalizado e institucionalizado.

Os dados provenientes da pergunta discursiva existente no último bloco foram tratados através do instrumento de análise denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC foi utilizado para realizar a análise quali-quantitativa da pergunta aberta que buscou exprimir os desafios e entraves percebidos pelo cidadão que desmotivam e/ou impedem sua participação de forma efetiva. O DSC é uma ferramenta que faz a quantificação de dados qualitativos, através da organização e tabulação de textos. A técnica consiste em analisar o material verbal e/ou escrito proveniente de depoimentos/discursos individuais. Ao tratar esses depoimentos, o DSC derivou discursos-síntese, escritos em primeira pessoa, que expressam a ideia/pensamento da coletividade, como se ela fosse a emissora do discurso (LEFEVRE, CRESTANA, CORNETTA, 2003).

Na primeira etapa do DSC foram atribuídas Expressões-Chaves (E-Chs) aos depoimentos de cada estudante que respondeu à pesquisa; dessa forma, cada declaração (resposta) teve uma E-Chs que sintetiza o pensamento geral do depoimento em questão (através da transcrição do(s) trecho(s) mais significativo(s) do depoimento). Na segunda etapa, as E-Chs foram agrupadas em Ideias Centrais (I-C) _uma síntese da opinião manifestada nas E-Ch. Uma vez agrupadas em I-C, a terceira etapa conferiu caráter quantitativo à análise (através do cálculo do percentual de ocorrência das I-C). A terceira etapa também consistiu em organizar essas expressões em um discurso coletivo, em primeira pessoa, que expressou a opinião dos indivíduos que participaram da pesquisa (todas as E-Ch pertencentes à uma I-C, geraram um discurso-síntese; dessa formas, cada I-C tem seu discurso síntese). As sínteses dos discursos dos discentes e os resultados obtidos são apresentadas nos próximos tópicos. “A aplicação da técnica do DSC a um grande número de pesquisas empíricas no campo da saúde e também fora dele (banco de DSCs) tem demonstrado sua eficácia para o processamento e expressão das opiniões coletivas” (LEFEVRE F.; LEFEVRE A., 2006, p. 517).

Vale ressaltar que a aproximação do cálculo de porcentagem, para os dados apresentados, foi feita através de fórmula do editor de planilhas Excel denominada ARRED, que arredondou os valores em até duas casas decimais.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram da pesquisa 424 discentes do curso de Administração Pública na Modalidade Semipresencial da Universidade Federal Fluminense (APU/UFF), de um total de 1816 alunos inscritos e ativos, admitindo um erro amostral de 3,6% à um nível de confiança de 95%. O cálculo do erro foi feito por meio da função estatística conhecida como Correção para Populações Finitas (BOLFARINE; SANDOVAL, 2001).

A avaliação do Sistema Único de Saúde foi o ponto central abordado no primeiro bloco de perguntas. Questionados acerca da frequência da utilização do SUS, 16,98% das pessoas não utilizam o SUS, 9,91% utilizaram somente uma vez, 56,37% utilizam/utilizaram algumas vezes e 16,75% das pessoas utilizam com frequência. Questionamos os estudantes acerca de quais tipos de atendimento oferecido pelo SUS eles utilizam, fornecendo como opção de resposta (a) Atenção Básica, (b) Para especialidades, (c) Tratamento de doenças crônicas, (d) Para urgência e/ou emergência, (e) Não utilizo a rede de saúde pública. Observamos que a utilização do SUS se concentra na esfera do atendimento de urgência e emergência, com 60,37%, e para Atenção Básica, com 29,95% de adesão entre os usuários. Na amostra selecionada 8,2% das pessoas nunca utilizaram o SUS; 17% das pessoas são/foram usuárias em três ou mais serviços; 22,2% das pessoas são/foram usuárias em somente um dos serviços listados e a maioria, 52,6% das pessoas são/foram usuárias de dois tipos de serviços.

Neste bloco, os entrevistados realizaram a avaliação do SUS em nível não institucionalizado e a partir dos aspectos de oferta dos serviços, acesso a informação e qualidade das informações fornecidas. Os dados coletados nos mostram que avaliação da participação na esfera não institucionalizada demonstra forte tendência a uma avaliação negativa do sistema, tanto para os usuários como para os não usuários do sistema. Somente no quadrante de avaliação (D) o percentual de avaliação negativa (30,99%) fica abaixo da média total de entrevistados (47,88%). Os melhores índices de avaliação do SUS é feito pelas pessoas que utilizam o sistema com frequência, no entanto esta faixa de usuários corresponde a somente 2,83% da amostra. No quesito acesso aos serviços de saúde, a avaliação positiva do sistema é feita por somente 6,6% dos estudantes (quadrante E), e de 5,18% entre usuários (quadrantes C e D). A utilização do SUS permite ao usuário avaliar se os serviços ofertados atendem sua demanda, neste aspecto entre as pessoas que utilizaram o sistema a desaprovação (aliada às avaliações classificadas como regular) atinge o percentual de 84,75%, mostrando uma percepção negativa do sistema.

O acesso à informação também é visto de forma negativa, sendo avaliado como Ruim/Muito Ruim/Regular por 86% dos entrevistados. Nos quesitos qualidade e transparência a avaliação mostra a mesma tendência, e chega a um índice de reprovação (Ruim/ Muito Ruim/Regular) 77,12% e 85,38% respectivamente. Ressalta-se que a dificuldade no acesso aos serviços e à informação são entraves de uma participação efetiva e vão contra os princípios institucionalizados encontrados na CF/88 cujas diretrizes deveriam garantir à sociedade a universalização do acesso a ações e serviços de saúde e assegurar a integralidade das operações (TEIXEIRA, 2011).

Guimarães e Coutinho (2010), apontam que uma demanda crescente por participação implica na busca pela eficiência, eficácia e transparência na execução dos programas sociais. Os resultados observados mostram que os indivíduos não vêem o sistema de uma forma passiva e de aceitação, de modo contrário, tem uma visão crítica e analítica dos serviços de saúde, principalmente se analisarmos o percentual de pessoas que não souberam opinar, em todos os quesitos analisados os percentuais se mantiveram abaixo de 10% dos entrevistados. Também deixam claro que, independente da utilização do SUS (seja de forma frequente ou não), a oferta de serviços e as questões relativas ao acesso, à qualidade e à transparência das informações são vistos sempre com tendências a avaliação negativa (Regular/ Ruim/ Muito Ruim).

O modo como os estudantes avaliaram do SUS, (uma avaliação independente da utilização do sistema), mostra que as ferramentas de tecnologia da informação, tem ocupado um papel determinante na formação da mentalidade e capacidade de avaliação do sistema de saúde. Uma vez que essas ferramentas se mostram como facilitadoras da dimensão não institucionalizada de participação social (VASCONCELOS, 2014).

O segundo bloco teve como objetivo colher informações acerca da participação social em saúde dos estudantes na esfera institucionalizada. Do total de alunos questionados sobre o conhecimento do tema “Participação social em saúde”, 7,31% responderam que conhecem e possuem domínio do tema, 38,92% conhecem e possuem pouco domínio do tema, 47,17% não conhecem, mas possuem interesse pelo tema, e 6,60% não conhecem e não possuem interesse pelo tema. Questionados acerca dos fatores impeditivos ao interesse pela participação, os entrevistados apontaram os seguintes fatores: desconhecimento dos meios de participação (67,45%), dificuldade no acesso à informação (40,33%), falta de interesse (28,53%), falta de confiabilidade na informação (15,56%), não

souberam opinar (1,41%) e outros (3,51%) apontaram como possíveis fatores: má gestão, aparelhamento político, resignação popular e falta de estímulo do poder político.

Questionados sobre a participação social em saúde em seus municípios, 0,47% dos estudantes avaliaram como muito bom, 4,25% como bom, 20,05% regular, 22,88% ruim, 13,44% muito ruim e 38,91% não souberam opinar. Em relação a presença ou não de conselho gestor em seus municípios, analisamos que 33,96% dos estudantes responderam sim, 3,30% responderam não e 62,74% não souberam opinar.

Finalizando o segundo bloco, tratou-se da participação dos entrevistados nas reuniões de conselhos gestores de saúde, sejam eles municipal, estadual ou distrital. Dos respondentes apenas 0,24% participam frequentemente, 3,77% participaram e/ou participam algumas vezes, 4,48% participaram uma vez e 91,51% nunca participaram.

Observando os percentuais acima, supomos que o baixo índice de interesse pelo tema participação social em saúde, a avaliação pessimista da participação da população nos municípios, baixo conhecimento sobre a existência de conselhos gestores, e a baixa percentagem de participação social em saúde dos entrevistados nos conselhos gestores, sejam reflexos dos fatores impeditivos ao interesse pela participação supracitados. Esses dados nos revelam que a abertura política através do acesso transparente de informações ainda não é uma realidade efetiva. Para Guimarães e Coutinho (2010), uma gestão democrática e participativa pressupõe acesso às informações relevantes com poder para a sociedade civil acompanhar, fiscalizar e redirecionar as políticas públicas.

Segundo Serapioni e Romaní (2006 *apud* COELHO, 2012, p. 141) ainda não há “suporte estrutural ou mesmo incentivo moral” e de acordo com Coelho (2012, p. 146) o acesso às informações e o conhecimento são de extrema importância para “incitar a luta pelo direito social à saúde e a uma vida digna [...] tanto para a construção de atores e de uma identidade coletiva, quanto para estruturar, solidificar e renovar um movimento social”.

Como dito anteriormente, a última pergunta do segundo bloco também teve como objetivo realizar um corte seccional, para que apenas os entrevistados que conhecessem a dinâmica dos conselhos de saúde prosseguissem para o último bloco perguntas. Do total de 424 estudantes (100%), apenas 36 (8,49%) finalizaram a pesquisa no quarto bloco, portanto, vale ressaltar que a opinião desses 36 estudantes não exprimi as dos demais, precisamente, 388 estudantes.

A avaliação dos conselhos gestores de saúde na visão dos estudantes foi o tema central do último bloco do questionário. Nesta ocasião, foram postas indagações de avaliação dos conselhos gestores de saúde em alguns aspectos.

O primeiro aspecto buscou a percepção dos estudantes quanto a importância da existência dos conselhos como espaço de participação democrática, na formulação e implementação de políticas públicas, tendo avaliado como muito importante 72,22%, importante 19,45% e como regular 8,33%. A avaliação dos outros aspectos referentes aos conselhos como esferas institucionalizadas, são apresentados em percentagem, a seguir:

Tabela 1: Avaliação dos entrevistados quanto aos aspectos dos conselhos gestores de saúde.

Tópico de avaliação	Muito Bom	Bom	Regular	Muito Bom	Ruim	Não sei opinar
Autonomia e poder de decisão	5,60%	19,40%	41,70%	8,30%	16,70%	8,30%
Aparato	0%	19,40%	47,20%	11,10%	13,90%	8,30%
Representatividade dos diferentes segmentos sociais	5,60%	16,70%	47,20%	11,00%	13,90%	5,60%
Transparência das informações	2,80%	11,10%	38,90%	16,70%	25%	5,60%

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

Comparando as percentagens obtidas nesse bloco, pode-se supor assim como os estudantes reconhecem a importância dos conselhos (mais de 70%), também reconhecem que os mesmos necessitam de melhorias, ratificando os valores obtidos, ou seja, em média 43% dos entrevistados concordam que a autonomia e poder de decisão, aparato, representatividade dos diferentes segmentos sociais e transparência das informações presentes nos conselhos, se enquadram como regular. Como afirma Diegues (2012): a construção social, como relação sociedade e Estado, é um processo contínuo, o que de acordo com Martins, Ckagnazaroff e Lage (2012) necessitam de melhorias, de forma que os conselhos sejam constantemente efetivados, sendo reflexo de espaços de produção da comunicação e integração entre os diferentes segmentos sociais. Diegues (2012, p. 377) destaca

a participação social, seja na forma individualizada ou organizada, que se figura como importante instrumento de fortalecimento da sociedade [...] Trata-se [...] de um processo complexo de construção social, e que para isto, a abertura do governo local a cidadania tem que ser uma práxis constante.

Para esclarecer melhor as percepções supracitadas, buscamos por meio de análises estatísticas, comparar também se a avaliação da participação social em saúde independe da utilização do Sistema Único de Saúde. As variáveis de utilização do SUS foram agrupadas em dois grupos (a) Não utilizo / Sim, uma vez e (b) Sim, algumas vezes / Sim, com frequência, os quais tiveram seus resultados reagrupados e ajustados com a avaliação da participação, considerando os níveis (1) Muito bom, (2) Bom, (3) Regular, (4) Ruim, (5) Muito ruim e (6) Não sei opinar. Para aplicação do teste admitidos as seguintes hipóteses: (i) avaliação da participação social em saúde independe da utilização do SUS, (ii) avaliação da participação social em saúde depende da utilização do SUS.

A partir da aplicação do teste qui-quadrado, obtivemos que a estatística do qui-quadrado foi de $\chi^2 = 10,440964$. Considerando um nível de confiança de 95% e grau de liberdade 5, o limite de distribuição da probabilidade é 11,0705. Deste modo, o modelo de análise ajustada a todas as variáveis demonstrou que podemos rejeitar a hipótese de dependência (RAH1), comportando que a avaliação da participação social de saúde independe da utilização do SUS.

A técnica DSC foi utilizada pra analisar a única pergunta aberta do terceiro bloco. Foi solicitado aos estudantes que avaliassem, baseados em sua experiência em conselhos gestores de saúde, a prática da participação social, através da pergunta: *Quais desafios devem ser superados para que a Participação Social ocorra de forma efetiva?* Como o questionário aplicado fez um corte seccional foram obtidas 36 respostas.

As E-Ch foram agrupadas em sete I-C (IC-A, IC-B,..., IC-G), a frequência das I-C encontram-se descritas na tabela 03 em ordem de representatividade. Vale ressaltar que na IC-G foi atribuído a informação NR (nenhuma resposta), pois duas respostas obtidas não expressavam nenhuma opinião sobre a pergunta em questão.

Tabela 03: Frequência das ideias-centrais.

Código IC	Descrição da IC	Frequência da IC
IC-A	Deve haver maior transparência, acesso à informação e interesse do cidadão	30,56%
IC-B	Deve haver maior transparência, interesse do cidadão, acesso à informação, e capacitação	16,67%
IC-C	Deve haver maior transparência	13,89%
IC-D	Deve haver maior interesse do cidadão	13,89%

IC-E	Deve ser eliminada a influência política, e deve haver maior transparência e interesse do cidadão	13,89%
IC-F	Deve haver maior transparência, interesse do cidadão e autonomia	5,56%
IC-G	Nenhuma Resposta	5,56%

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

O discurso da IC-A (que foi o de maior representatividade) destaca que a ampla divulgação dos trabalhos desenvolvidos nos conselhos de saúde, de forma a garantir a transparência e o acesso à informação, são responsáveis por aumentar a participação social (COELHO, 2012).

Quadro 01: Discurso do Sujeito Coletivo da IC A.

IC-A: Deve haver maior transparência, acesso à informação e interesse do cidadão
Deve haver maior acesso à informação e de forma transparente, com divulgação ampla e eficaz dos trabalhos, para fomentar o aumento da participação consciente da população, com diversificação nas pessoas que participam dos conselhos.

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

O discurso IC-B é o que apresenta o maior número de pontos a serem introduzidos ou reforçados nos conselhos de saúde. O discurso diz que deve haver maior divulgação de informações a respeito dos conselhos de saúde, como forma de estimular a participação social. Vale destacar também que esse discurso é o único que traz a questão da necessidade de aprimoramento da representatividade da população nas reuniões dos conselhos, e da necessidade de capacitação dos conselheiros de saúde e do cidadão. O direito de participar, amplamente difundido pelo governo e suas políticas públicas, não garante que o cidadão esteja capacitado para tal. O governo deve concentrar sua atenção, não só no incentivo à participação, mas principalmente na criação de fatores que promovam a educação e a capacitação do cidadão para a atuação na esfera social, por meio da participação (VASCONCELOS, 2014).

Quadro 02: Discurso do Sujeito Coletivo da IC-B.

IC-B: Deve haver maior transparência, interesse do cidadão, acesso à informação, e capacitação
Deve haver maior acesso das informações para engajamento da população e aproximação entre o cidadão e o gestor, visando discussões objetivas, esclarecimento e transparência nas informações, com maior divulgação e deliberações efetivas para incluir as demandas da população. Também deve haver capacitação dos conselheiros e da população para aumentarem as suas responsabilidades e motivar a representatividade dos segmentos sociais.

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

O discurso da IC-C (segundo discurso mais representativo) destaca a falta de transparência das atividades dos conselhos de saúde; devendo a divulgação dos trabalhos dos conselhos e da temática da participação social ser feita de forma ampla e simples. Nesse sentido, as ferramentas de tecnologia têm papel multiplicador, capaz de contribuir para a adesão e participação do cidadão (VASCONCELOS, 2014).

Quadro 03: Discurso do Sujeito Coletivo da IC C.

IC-C: Deve haver maior transparência
A falta de transparência é um desafio a ser superado, pois tem muita informação deixada de passar. E se deve garantir maior divulgação do tema de maneira simples.

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

O discurso da IC-D fala da necessidade de inclusão do cidadão nos espaços de participação, já que há falta de interesse e de comprometimento da população em participar de audiências que tratem da temática da saúde pública. A participação em saúde exige postura individual, consciente e ativa do cidadão, já que precisa ser conquistada (por se tratar de um processo social e histórico ainda em construção) (DEMO, 2009; MATUS, 1993).

Quadro 04: Discurso do Sujeito Coletivo da IC-D.

IC-D: Deve haver maior Interesse do cidadão
Alguns desafios a serem superados são a existência de mecanismos que dificultem a cooptação dos interesses públicos, como a falta de interesse, de comprometimento e de participação da população nas audiências públicas, para o enfrentamento do problema da saúde pública. E deve haver maior inclusão dos usuários nos espaços de participação.

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

O discurso da IC-E destaca que o principal desafio a ser superado é a falta de confiança nas atividades dos conselhos gestores (como resultado da influência política observada pelos usuários). A efetivação da participação social ocorre por meio do empoderamento do cidadão, ou seja, da capacidade real de questionar seus representantes e contribuir para a feitura e implementação de políticas públicas, pois a participação requer o compartilhamento do poder (COUTINHO; GUIMARÃES, 2010). Os usuários percebem que, no processo de participação e atuação nos conselhos gestores, deve haver a garantia de que as diferentes faces da sociedade serão contempladas nas decisões do conselho (COELHO, 2012).

Quadro 05: Discurso do Sujeito Coletivo da IC-E.

IC-E Deve ser eliminada a influência política, e deve haver maiores transparência e interesse do cidadão

Deve ser superada a falta de confiança no governo e em suas instituições ou nos resultados de sua participação, assim como a influência política com interesses partidários paralelos ou divergentes, e o aparelhamento político dos representantes dos usuários (com problemas estruturais e políticos)

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

Para finalizar, o discurso IC-F ressalta a importância da autonomia exercida de forma transparente, de modo a estimular a participação social. (KLEBA; COMERLATTO, 2011)

Quadro 06: Discurso do Sujeito Coletivo da IC F.

IC-F: Deve haver maior transparência, interesse do cidadão e autonomia

Deve haver a obrigatoriedade de autonomia de decisão, com transparência, gestão democrática e participação efetiva.

Fonte: elaborada pelos autores (2015).

O cidadão ainda não possui de forma clara, a prática do exercício da liberdade que lhe atribuiu o regime democrático e nem o verdadeiro domínio sobre ela (ULHÔA, 2000). Nesse sentido, visando atribuir domínio da própria liberdade, por meio da participação e controle social em locais institucionalizados, deve haver o alinhamento tanto do governo local, quanto do cidadão. Essa articulação entre governo e cidadão evidencia pontos que devem ser competência de cada ator social. Ao governo, cabe a função de protagonista do processo de participação, por meio da promoção de canais de participação, da institucionalização de práticas participativas e da mobilização da população para legitimar esses espaços de participação. Se o objetivo do governo é promover maior participação da sociedade nas políticas públicas; a sociedade, por sua vez, precisa conhecer os meios que lhe permitirá alcançar tal objetivo. Feito isso, ela própria passa a ser a protagonista, no sentido de possuir poder para influenciar na implementação de políticas públicas que atendam às suas necessidades (DIEGUES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da participação social em saúde mostra que, apesar dos cidadãos avaliarem de forma analítica a esfera não institucionalizada (o que evidencia um posicionamento consciente e não alienado), eles não efetivam sua participação na esfera institucionalizada. Isso se deve, principalmente, à falta de transparência, dificuldade de acesso à informação, e à falta de interesse do próprio usuário; sendo os mesmos entraves observados na esfera não institucionalizada. Simultaneamente, os dados revelaram que uma avaliação negativa do SUS, na esfera não institucionalizada, não se converteu na busca de caminhos institucionalizados para melhoria e intervenção ativa no SUS, onde a maioria dos respondentes afirma sequer possuir condições de avaliar a participação social como esfera institucionalizada de empoderamento e participação da formulação de políticas públicas, devido a falta de conhecimento da temática, dificuldade no acesso à informação e confiabilidade quanto as informações divulgadas, e falta de interesse.

Na análise específica dos conselhos municipais como esfera institucionalizada os resultados apontaram para as mesmas deficiências observadas pela visão global dos respondentes, ressaltando que uma maior transparência no acesso à informação poderiam ser capazes de fomentar o interesse das pessoas, e mostrando que o caminho para a efetiva promoção da participação é uma via de mão dupla, tendo como protagonistas tanto o governo quanto o cidadão. Ainda assim, o papel do governo local é fundamental, e de tal ator deve partir a iniciativa de promoção da participação; pois o cidadão somente estará disposto a participar, se possuir informações necessárias para julgar se sua atuação é realmente capaz de influenciar a tomada de decisões na esfera governamental.

A sociedade só poderá protagonizar o processo de participação e produzir melhorias, a partir do diálogo constante e do conhecimento das esferas de participação e de seu papel como ator e agente de mudanças na construção social. Compreende-se que, quanto maior o conhecimento dos cidadãos, empírico ou não, sobre o processo de participação social em saúde, melhor será o protagonismo da coletividade no processo de construção da gestão de políticas públicas de saúde, no desenvolvimento de práticas e iniciativas de participação, na participação social em si, na estruturação dos conselhos gestores de saúde e na organização de seus atores sociais; capazes de exercer influência e promover as mudanças necessárias e positivas quanto ao controle social.

O baixo interesse pelo tema ou atuação em práticas participativas, evidencia que é necessário trabalhar com mais intensidade o tema da participação social na formação

acadêmica dos bacharéis em Administração Pública; principalmente, por meio de projetos práticos e de extensão, o que levará o aluno a vivenciar a temática, conhecer os meios que lhe darão empoderamento e promover uma mudança de mentalidade. O conhecimento também permite que a população exerça seu papel de fiscalizar e avaliar a gestão dos serviços públicos, colaborando com o envolvimento da sociedade na expansão da participação cidadã e efetivação da qualidade da gestão da saúde pública. Portanto, a primeira instância para mudar essa realidade é através da formação em participação popular. Deve-se incluir no currículo acadêmico, práticas de extensão e de disciplinas que versem sobre a temática participação social, como forma de desenvolver o pensamento crítico e promover a conscientização dos estudantes para apropriação desses espaços como auxiliares de suas futuras atividades acadêmicas, de gestão e de docência.

Sem o intuito de ser exaustiva, a pesquisa deixa algumas questões a serem ponderadas, em relação às fragilidades da participação social em saúde, abrindo caminhos para o aprofundamento e novos debates acerca da temática abordada, tais como: entender se o desconhecimento dos meios de participação, está relacionado ao não interesse do usuário ou à falta de acesso facilitado às ferramentas de participação (o que implicaria ajustes do governo na oferta de meios para a participação); entender se a dificuldade de acesso à informação (tão frequentemente citada pelos usuários) ocorre pela falta de articulação entre governo e cidadão e, em caso positivo, qual dos atores sociais é responsável por essa possível ruptura, ou ainda: entender se de fato já ocorreu uma concreta articulação entre esses atores sociais na participação social em saúde.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Iliana Reyes, *et. al.* Metodología para la caracterización de la participación comunitaria en salud. *Revista Cubana de Salud Pública* v.22 n.1 Ciudad de La Habana ene.-jun. 1996.
- ARNSTEIN, Sherry R. Uma escada da participação cidadã. *Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – Participe*, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, pp. 4-13, jan. 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2014.
- _____. *Lei nº. 8.080, de 19 de setembro de 1990: [Lei Orgânica da Saúde]*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial [da]

- República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 18.055, 20 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 9 set. 2014.
- _____. *Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde – SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 25694, 31 dez. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18142.htm. Acesso em: 9 set. 2014.
- _____. Ministério da Saúde. *SUS e o controle social: guia de referência para conselheiros municipais*. Brasília: Coordenação de Projetos de Promoção Social; 2001. pp. 78-84.
- _____. Ministério da Saúde. Elaborado por Barjas Negri *A Política de Saúde no Brasil nos anos 90: avanços e limites*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- _____. Ministério da Saúde. *Carta dos direitos dos usuários da saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006
- BRAVO, Maria Inês Souza; CORREIA, Maria Valéria Costa. Desafios do Controle Social na Atualidade. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 109, pp. 126-150, jan./mar. 2012.
- BODSTEIN, Regina. Atenção básica na agenda da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2002, vol. 7, n° 3, pp. 401–412.
- BOLFARINE, Heleno; SANDOVAL, Mônica Carneiro. Introdução à inferência estatística. Rio de Janeiro. *Sociedade Brasileira de Matemática*, 2001.
- CARNASCIALI, Ana Maria; BULGACOV, Sergio. Recursos e Competências Organizacionais Distribuídos na Saúde Pública. *Revista de Administração Contemporânea* [online]. 2014, vol. 18, pp. 832-853.
- CARVALHO, Antonio Ivo. *Conselhos de Saúde no Brasil: participação cidadã e controle social*. Rio de Janeiro: Ibm/Fasae, 1995.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva* [online]. 2004, vol. 14, n° 1, pp. 41-65.
- COELHO, Juliana Souza. Construindo a Participação Social no SUS: um constante repensar em busca de equidade e transformação. *Saúde e Sociedade* [online]. 2012, vol. 21, suppl. 1, pp. 138-151.
- CREVELIM, Maria Angélica; PEDUZZI, Marina. Participação da comunidade na equipe de saúde da família. Como estabelecer um projeto comum entre trabalhadores e usuários? *Ciência e Saúde Coletiva*. 10(2) 323-331, 2005.
- CRUZ, Marly Marques da. Histórico do sistema de saúde, proteção social e direito à saúde. Disponível em: <www.saude.mt.gov.br/arquivo/2164>, Acesso em: 11 ago. 2014.
- DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, pp.01- 13, Sem II. 2008
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 6ª ed. – São Paulo, Cortez, 2009.
- DIEGUES, Geraldo César A *Construção da Participação Social na Gestão das Políticas Públicas: O Protagonismo do Governo Local no Brasil*. APGS, Viçosa, v. 4, n.4, pp. 365-380, out./dez. 2012.

- FRANÇA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>> Acesso em 12/09/2014.
- GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais. São Paulo, Loyola, 1997.
- _____. Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. “Os conselhos municipais e a gestão urbana”. In: SANTOS JUNIOR, O. A.; RIBEIRO, L. C. Q.; AZEVEDO, S. (orgs). Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2004.
- GUIMARÃES, Carlos Sant’anna; COUTINHO, Henrique Guimarães. FUNDEF: Participação social e gestão democrática ou conselho governamental com participação tutelada. APGS, Viçosa, v.2, n.2, pp. 158-179, abr./jun. 2010
- KLEBA, Maria Elisabeth; COMERLATTO, Dunia. Vivências de empoderamento no exercício da participação social e conselhos gestores de políticas públicas. APGS, Viçosa, v.3, n.1, pp.23-42, jan./mar. 2011
- LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; CRESTANA, Maria Fazanelli; CORNETTA, Vitória Kedy. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRUH”, São Paulo – 2002. Revista Saúde e Sociedade. v.12, n.2, pp.68-75, jul-dez 2003.
- LEVEFRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. Interface Comunic, Saúde, Educ, v.10, n.20, p.517-24, jul/dez 2006.
- MARTINS, Simone.; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck; LAGE, Mariana Luisa da Costa. Análise dos Conselhos Gestores de Políticas Públicas à luz dos relatórios de fiscalização da Controladoria Geral da União. Administração Pública e Gestão Social, v. 4, nov. 2, pp. 221-245, 2012.
- MATTUS, Carlos. Política, planejamento & governo. Brasília: IPEA; 1993.
- NORONHA, José Carvalho de; Lima, Luciana Dias de; Machado, Cristiani Vieira O Sistema Único de Saúde – SUS. In: Giovanella, Lúgia et al. (Org.). Políticas e sistema de saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 435-472.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 23/09/2014.
- PÊGO, Raquel Abrantes. Movimentos sociais na saúde e identidades coletivas (um estudo de caso). In: BODSTEIN, R. C. A. (Org.). Serviços locais de saúde: construção de atores e políticas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. p. 63-95.
- PEREIRA, Ana. Lucia. et al. O SUS no seu município: garantindo saúde para todos. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 50p.
- PINHEIRO, Lauro Santos; CANÇADO, Airton Cardoso. Participação Popular e Instrumentos Institucionalizados de Participação em Nível Local. Administração Pública e Gestão Social, 6(1), jan-mar 2014, pp. 19-26.
- POLIGNANO, Marcus Vinícius. História das políticas de saúde no Brasil: uma pequena revisão. Cadernos do Internato Rural – textos de apoio, 2001. Disponível: <<http://internatoruarl.medicina.ufmg.br/textos.htm>> Acesso em: 11 ago. 2014.
- ROLIM, Leonardo Barbosa; CRUZ, Rachel de Sá Barreto Luna Callou; SAMPAIO, Karla Jimena Araújo de Jesus. Participação popular e o controle social como diretriz do SUS: uma revisão narrativa. Saúde em Debate. Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, pp. 139-147, jan./mar. 2013

- SHIMIZU, Helena Eri *et al.* Representações sociais dos conselhos municipais acerca do controle social em saúde no SUS. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18(8): pp. 2275-2284, 2013.
- SILVA, Suylan de Almeida Midlej e. Redes de movimentos sociais e o resgate da esfera pública. *APGS, Viçosa*, v.3, n.1, pp. 89-114, jan./mar. 2011.
- TEIXEIRA, Carmen Fontes. Os princípios do Sistema Único de Saúde. Disponível em <http://www.saude.ba.gov.br/pdf/OS_PRINCIPIOS_DO_SUS.pdf> Acesso em: 21 ago. 2014.
- ULHÔA, Joel Pimentel de. Cidadania. *Philósophos: Revista de Filosofia*, 2000, Vol.5(2), p. 49.
- VALLA, Victor Vincent. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 7-18, 1998. Suplemento 2.
- VASCONCELOS, Alex Bretas. Educação Democrática Como Pedra Angular da Participação Social e Política: desafios e oportunidades. *Administração Pública e Gestão Social*, 6(2), abr-jun 2014, 82-87.

CASA DA FAMÍLIA: NOVO MODELO MULTIPORTAS PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITO NO ÂMBITO FAMILIAR

Pahola Gyselle Carvalho¹

Resumo

Trata-se de pesquisa científica que pretende estudar a Casa da Família, projeto que tem por escopo receber de modo individualizado e humanizado as famílias envolvidas nas mais diversas situações de conflitos, oferecendo-lhes um tratamento especializado, multidisciplinar e autocompositivo para a resolução dos litígios. Este estudo enfocará o trabalho realizado na Casa da Família do Rio de Janeiro, inaugurada recentemente pelo TJRJ, com a finalidade de proporcionar uma solução adequada para os conflitos de família. Através deste projeto, o Tribunal de Justiça procura reduzir o número de processos envolvendo litígios familiares, além de promover um acesso inclusivo à justiça e disseminar uma cultura de paz. A pesquisa apontará também as semelhanças entre a Casa da Família e o conceito de Tribunal de Múltiplas Portas criado pelo professor Frank Sander em 1975.

Palavras-chave: casa da família; meios adequados de solução de conflito; tribunal multiportas.

Resumo

Trata-se de pesquisa científica que pretende estudar a Casa da Família, projeto que tem por escopo receber de modo individualizado e humanizado as famílias envolvidas nas mais diversas situações de conflitos, oferecendo-lhes um tratamento especializado, multidisciplinar e autocompositivo para a resolução dos litígios. Este estudo enfocará o trabalho realizado na Casa da Família do Rio de Janeiro, inaugurada recentemente pelo TJRJ, com a finalidade de proporcionar uma solução adequada para os conflitos de família. Através deste projeto, o Tribunal de Justiça procura reduzir o número de processos envolvendo litígios familiares, além de promover um acesso inclusivo à justiça e disseminar uma cultura de paz. A pesquisa apontará também as semelhanças entre a Casa da Família e o conceito de Tribunal de Múltiplas Portas criado pelo professor Frank Sander em 1975.

Palavras-chave: casa da família; meios adequados de solução de conflito; tribunal multiportas.

INTRODUÇÃO

O conceito tradicional de família (formada pelo pai, pela mãe e pelos filhos, morando todos em uma mesma casa) vem passando por constantes transformações. À medida que a sociedade evolui, em decorrência das mudanças políticas, sociais, tecnológicas, econômicas etc., as famílias também acompanham estas evoluções e com isso surgem novos “modelos” de entidades familiares.

¹ Curso de Extensão em Mediação de Conflito pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da UFF (PPGSD/UFF). Curso de Extensão em Direito Processual Civil pela Escola da Magistratura do Rio de Janeiro (EMERJ). Especialista em Direito Tributário pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Técnica em Processamento de Dados pelo Colégio Dom Óton Motta. Advogada. Mediadora Judicial Sênior no TJRJ. Mediadora Institucional na OAB/RJ. Ex-Presidente da OAB Jovem Subseção Santa Cruz. *E-mail:* paholagyselleadv@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3636100947428773>

Atualmente existem vários tipos de núcleos familiares, tais como: a família monoparental (composta apenas pelo pai ou pela mãe e seus filhos); a família multiparental/mosaico (composta por membros provenientes de outras famílias); a família aplicada (as crianças vivem com os avós, tios, primos, todos em na mesma casa); a família recomposta/reconstruída (o pai ou a mãe casou com outra pessoa); a família binuclear (formada por dois lares), a família homoparental (os dois ascendentes são do mesmo sexo) etc.

Em razão desta diversidade, novos conflitos familiares acabam aparecendo e muitos destes casos são levados para o Poder Judiciário em razão da cultura da judicialização, na qual toda e qualquer pretensão resistida é judicializada pelo cidadão; deste modo às famílias transferem ao Judiciário toda a responsabilidade pela resolução dos conflitos. Todavia, pesquisas realizadas pelo Conselho Nacional de Justiça e por instituições particulares demonstram que a utilização da heterocomposição nos litígios familiares não apresenta resultados satisfatórios.

Os conflitos de família são complexos, pois envolvem uma série de questões objetivas e subjacentes que precisam ser tratadas com atenção; possuem uma alta carga subjetiva porque abrange inúmeros sentimentos (raiva, paixão, ódio, compaixão etc.); cada família possui uma singularidade e os casos apresentam determinadas especificidades; à vista disso os litígios familiares não podem ser tratados da mesma maneira pelo sistema jurisdicional.

Quando o Poder Judiciário utiliza apenas a heterocomposição, ou seja, quando o juiz utiliza uma sentença padronizada para decidir todos os conflitos de família, tornando as partes adversárias (ator e réu, vencedor e vencido, certo e errado), as chances dos conflitos serem resolvidos pela adjudicação são mínimas porque a decisão judicial examina apenas as consequências do litígio e não suas causas, e o índice de reincidência destes casos são altos.

Com a intenção de proporcionar um tratamento adequado para os conflitos de família, o Tribunal de Justiça inaugurou a Casa da Família que tem por escopo receber de modo individualizado e humanizado as famílias envolvidas nas mais diversas situações de conflitos, oferecendo-lhes um tratamento especializado, multidisciplinar e autocompositivo para a resolução dos litígios.

A CRISE NO PODER JUDICIÁRIO

Em primeiro lugar, antes de abordarmos o tema central do presente artigo que trata da Casa da Família, é necessário fazer uma breve síntese a respeito da crise enfrentada pelo Poder Judiciário brasileiro para que possamos compreender as razões que levaram o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro a repensar o modo como vinha cuidando dos processos referentes ao Direito de Família.

Ao analisarmos o panorama geral da justiça brasileira, percebemos que o colapso do sistema jurisdicional apresenta múltiplos fatores, cujas causas têm origens distintas, mas que somadas colaboram e agravam esta crise.

A redemocratização promovida pela Constituição Federal de 1988 trouxe o artigo 5º, inciso XXXV² que estabelece o *princípio da inafastabilidade da jurisdição* ou *princípio do livre acesso ao Judiciário* (LENZA, 2017, p. 1173), com status de garantia fundamental e direito social. De acordo com este princípio “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. Esta garantia constitucional destina-se tanto ao Poder Legislativo que não pode elaborar leis que dificultem o acesso ao sistema jurisdicional quanto à população em geral.

Com efeito, a partir do momento que a Carta Constitucional atribuiu status de direito e garantia fundamental ao princípio do acesso a justiça, tal amparo legal trouxe consequências positivas e negativas, visto que democratizou o acesso ao judiciário e fez surgir o fenômeno da judicialização dos conflitos políticos e sociais. Para o Ministro Luis Felipe Salomão (2015, p.30) do Superior Tribunal de Justiça:

No Brasil, foi a partir da Constituição de 1988, quando se redemocratizou o país, que o Judiciário começou a ser demandado pela maioria da população brasileira. Essa explosão de demandas judiciais, funcionando como verdadeiro conduto de cidadania teve reflexo imediato: a crise do Poder Judiciário.

É importante destacar que o *princípio da inafastabilidade da jurisdição* ou *princípio do livre acesso à justiça* não tem apenas a finalidade de proporcionar ao cidadão maior acessibilidade ao Poder Judiciário, pois como bem explica o doutrinador Kazuo Katanabe (1988, p.128) trata-se “de viabilizar o acesso à ordem jurídica justa, de forma efetiva, tempestiva e adequada”.

² Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2018.

O acesso democrático e irrestrito ao sistema jurisdicional, tornou o Poder Judiciário a porta de entrada para a judicialização de toda espécie de conflito e fez surgir o fenômeno da hiperjudicialização (um excesso de demandas que ingressam diariamente nos tribunais). A hiperjudicialização acarreta uma sobrecarga de ações; morosidade na tramitação dos processos; ineficácia e ineficiência da tutela jurisdicional e a impossibilidade de proporcionar ao jurisdicionado uma “razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação”³.

Neste contexto, outro fator que agrava a crise é a cultura da judicialização, na qual todo e qualquer litígio é judicializado pelo cidadão, sem que outros métodos adequados de solução de conflito sejam procurados pelas partes envolvidas. Grande parte do jurisdicionado acredita que o litígio só será resolvido através de uma decisão adjudicada, pois erroneamente entende que o juiz dará fim ao conflito por meio de uma sentença, atendendo assim o seu anseio por “justiça”.

Em linhas gerais, a cultura da judicialização fomenta o litígio e acirra os ânimos porque a resolução do embate pela decisão adjudicada, na qual um sai vencedor e o outro vencido (um ganha e o outro perde), não gera uma mudança de comportamento nas partes. A decisão judicial examina as consequências do problema, porém não trata as suas causas, o que gera alto índice de reincidência de casos ao sistema judicial. De acordo com Cezar Peluso, ex-presidente do STF (MANCUSO, 2016, p. 118):

A litigiosidade é um vício que prende a mentalidade tanto da sociedade quanto dos magistrados. Até a economia foi entorpecida, uma vez que muitos estudantes de Direito veem no litígio uma forma de ganhar dinheiro, movimentando uma verdadeira fábrica de advogados. A única cura para a dependência é a adoção de métodos alternativos de solução de conflitos. Sim, o acordo pacífico sem solução judicial corta o mal pela raiz, porque não resolve apenas a demanda, mas também desestimula novos conflitos.

O professor Humberto Dalla (SPENGLER, 2013, p. 11) ressalta que a cultura da judicialização decorre da leitura fictícia do princípio do acesso à justiça que permitiu o acesso geral e indiscriminado ao Poder Judiciário, bem como a judicialização de toda e qualquer pretensão resistida ou insatisfatória dos litígios de menor valor pecuniário ou com pouca

³ O inciso LXXVIII foi incluído no rol do artigo 5º da Constituição de 1988 por meio da Emenda Constitucional nº 45/2004, conhecida como a emenda da “Reforma do Judiciário”.

complexidade jurídica, que poderiam ser resolvidos pelos métodos consensuais e autocompositivos de solução de controvérsia, sem a necessidade de uma ação judicial.

Segundo o autor “o melhor modelo é aquele que admoesta as partes a procurar a solução consensual, com todas as suas forças, antes de ingressar com a demanda judicial”. Destarte, o ideal seria que a população procurasse o Poder Judiciário como *ultima ratio* e não como a primeira alternativa para a resolução de conflitos; para que as questões de maior complexidade e de difícil solução sejam direcionadas para os juízes, enquanto as demandas com pouca relevância jurídica sejam resolvidas pelos métodos adequados de solução de conflito.

Apesar de a população procurar o Poder Judiciário como primeira alternativa para a resolução de litígios, o relatório ICJ Brasil - Índice de Confiança na Justiça Brasileira⁴ do ano de 2017, elaborado pela Fundação Getúlio Vargas, demonstrou que o sistema de justiça brasileiro teve a pior avaliação por parte da população em comparação com os outros anos, atingindo 4,5 pontos, ou seja, apenas 24% dos entrevistados confiam no sistema de justiça⁵. Outro dado apresentado no relatório que desperta atenção é o fato de a população confiar mais nas redes sociais do que no Judiciário (apenas ¼ da população confia na justiça), para os entrevistados o sistema jurisdicional é lento, caro e de difícil utilização.

Os pesquisadores da FGV perguntaram as pessoas entrevistadas quais são os motivos que as levam a procurar o Poder Judiciário, entre os motivos citados aparece em 7º lugar os conflitos de família com 85%, especialmente as questões atinentes à pensão alimentícia e divórcio.

Recentemente o Conselho Nacional de Justiça divulgou o relatório analítico intitulado Justiça em Número 2018⁶ e de acordo com este relatório no ano de 2009 tramitava no sistema jurisdicional brasileiro cerca de 60,7 milhões de processos, no ano de 2017 este

⁴ Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6618>. Acesso em: 03 out. 2018.

⁵ De acordo com o ICJ Brasil (2017, p. 14), “a confiança nas instituições apresentou queda significativa nos últimos anos. De 2013 para cá, a confiança no Judiciário caiu 10 pontos percentuais, passando de 34%, em 2013, para 24%, em 2017. Esse dado é significativo, considerando-se que em anos anteriores não havia grandes oscilações no grau de confiança na Justiça”.

⁶ Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/justicaemnumeros/2016-10-21-13-13-04/pj-justica-em-numeros>. Acesso em: 25 set. 2018.

número chegou a 80,1 milhões de ações em tramitação, o que representa um aumento anual de 4%⁷.

Além disso, a referida pesquisa demonstrou que o 1º grau de jurisdição concentra cerca de 79,3% dos casos pendentes nos tribunais de justiça; apresentando uma taxa de congestionamento de 74,5% e uma percentagem de 85,5 novas ações ajuizadas anualmente. Ainda no que tange a pesquisa, o Conselho Nacional de Justiça (2018, p. 101) explica que:

O Poder Judiciário concentra, no 1º grau de jurisdição, 94% do acervo processual; 85% dos processos ingressados no último triênio; 84% dos servidores lotados na área judiciária; 69% do quantitativo de cargos em comissão; 61% em valores pagos aos cargos em comissão; 75% do número de funções comissionadas; e 66% dos valores pagos pelo exercício das funções de confiança.

Em razão dos altos índices apresentados no referido relatório, o Conselho Nacional de Justiça, através da Resolução 125 de 29 de novembro de 2010⁸, implementou novas políticas públicas no âmbito do Poder Judiciário com o intuito de promover um tratamento adequado dos litígios, priorizando o emprego dos meios consensuais de solução de controvérsias.

Com o intuito de refrear o excesso de processos existentes no 1º grau de jurisdição, o Conselho Nacional de Justiça elaborou também a Política Nacional de Atenção Prioritária a jurisdição de 1º grau, com o escopo de aperfeiçoar a qualidade no atendimento, trazer celeridade processual e proporcionar maior eficiência e efetividade ao serviço público. Para tanto, o CNJ publicou a Resolução 194/2014⁹ que tem como linha de atuação a prevenção e racionalização dos litígios através do tratamento adequado das demandas de massa, o uso racional da justiça e a distribuição equânime dos processos entre as unidades judiciárias de 1º grau.

É importante salientar que o relatório demonstrou ainda que o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro concentra o maior número de demandantes, totalizando 1.269.325 litigantes, apenas contabilizando pessoas físicas e pessoas jurídicas não governamentais. Apesar de o TJRJ apresentar o maior índice de produtividade dos magistrados e o maior índice de

⁷ De acordo com o relatório Justiça em Números do CNJ (2018, pág. 73), “o crescimento acumulado no período 2009-2017 foi de 31,9%, ou seja, acréscimo de 19,4% milhões de processo”.

⁸ Para consulta na íntegra, acessar: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>. Acesso em: 25 set. 2018.

⁹ Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2483>. Acesso em: 25 set. 2018.

produtividade dos servidores, este tribunal aparece em primeiro lugar na pesquisa do CNJ com a maior taxa de congestionamento processual, totalizando 80,1%. Além disso, o Tribunal de Justiça do Rio gasta cerca de R\$ 2.902.774.860 para manter todo este sistema em funcionamento.

Entre os assuntos mais judicializado no Poder Judiciário brasileiro, na área do Direito Civil, aparecem em 5º lugar às ações de família e alimentos. Dentre os temas mais demandados no 1º grau de jurisdição nos Tribunais de Justiça estaduais, as ações de família e alimentos aparecem em 3º lugar (768.224 processos), enquanto as ações de família e casamento aparecem em 5º lugar (419.068 processos).

Em razão da crise existente no sistema jurisdicional brasileiro e da crescente judicialização dos conflitos de família, o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro resolveu implementar novas políticas públicas (algumas destinadas a área de Direito de Família), com o escopo de conter o avanço processual e proporcionar um tratamento adequado dos conflitos familiares.

CASA DA FAMÍLIA

Origem

A Casa da Família foi idealizada e concretizada pela juíza Vanessa Aufiero da Rocha (titular da 2ª Vara de Família e Sucessões e coordenadora do Cejusc na Comarca de São Vicente), está compreendida no âmbito do Tribunal de Justiça de São Paulo e foi inaugurada no dia 1º de abril de 2016. De acordo com a magistrada, a Casa da Família tem por objetivo oferecer um tratamento diferenciado e especializado as famílias envolvidas nos mais diversos tipos de conflitos, levando em consideração as especificidades do caso, as características das partes e os vínculos afetivos que unem as pessoas.

Neste espaço destinado as famílias, o conflito será tratado de maneira sistêmica e holística, contará com o apoio de uma equipe multidisciplinar e com a parceria de instituições públicas e privadas que tenham por finalidade promover a justiça social. A Dra. Vanessa Aufiero (DESJUD, 2016) explica que:

O objetivo da criação da Casa da Família e dos projetos que ela desenvolve é a transformação qualitativa das pessoas e do convívio familiar, promovendo a conscientização para que possam resolver seus conflitos de forma construtiva e duradoura. Uma decisão judicial resolve um problema, mas não soluciona um conflito, não muda as pessoas. A mudança tem que vir pela iniciativa individual das partes.

Durante a sua atuação como magistrada a Dra. Vanessa Aufiero percebeu que uma decisão judicial não era suficiente para solucionar o problema e por fim ao embate, em razão da alta carga emotiva que envolve os conflitos de família. Tempos depois as famílias que tinham procurado anteriormente o Poder Judiciário para resolverem as suas questões, retornavam ao sistema judicial porque não conseguiam cumprir as determinações da sentença ou por causa do agravamento do conflito.

Com base nas suas experiências na Vara de Família e Sucessões, a magistrada entendeu que estes casos precisavam ser tratados de maneira diferenciada, não pela adjudicação, mas através da autocomposição, pois quando as partes envolvidas no conflito conseguem resolver suas diferenças através do diálogo, é mais fácil para elas construírem as soluções para os seus problemas. Em razão disto, a Dra. Vanessa Aufiero idealizou um espaço acolhedor para que as famílias, de modo consensual e autocompositivo, possam resolver seus litígios com o apoio de uma equipe especializada e com o intuito de promover uma mudança de paradigma entre os envolvidos.

Os serviços disponibilizados na Casa da Família localizada no estado de São Paulo são: ofícios e varas de família e sucessões; centro de conciliação e mediação familiar; centro de referência e apoio à vítima; atendimento psicológico; oficina de pais e filhos; projeto “fortalecendo vínculos”; projeto “atendimento em circunstância de crise – plantão psicológico”; projeto “construindo a paz”; programa “pai presente”; constelação familiar; harmonização familiar; constelação e coaching funcional; projeto “homem integral” e projeto “o corpo fala”.

Cabe mencionar que o projeto conta com a parceria de órgãos públicos e de instituições privadas, tais como: o Ministério Público; a Defensoria Pública; o Centro Judiciário de Solução de Conflito e Cidadania; o Governo do Estado de São Paulo; a Prefeitura Municipal de São Paulo; CAMPSV–Centro de Assistência Social e Mobilização Permanente de São Vicente; Centro de Direitos Humanos da Baixada Santista Irmã Dolores; Delegacia da Mulher etc.

Além dos projetos e parcerias supracitados, a Casa da Família de São Vicente oferece outros serviços, todavia, por razões didáticas não será possível citar o nome dos projetos e a finalidade de cada um deles, pois tornaria o presente artigo muito extenso.

Em razão dos excelentes resultados apresentados pelo projeto em São Paulo, o TJRJ resolveu implementar a Casa da Família no estado do Rio de Janeiro, mas com algumas singularidades. Para tanto, o Tribunal de Justiça publicou o Ato Normativo 14/2017¹⁰ criando as Casas da Família como estruturas integrantes do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (Nupemec) e dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc's)¹¹, em atendimento ao artigo 694 do Novo Código de Processo Civil¹², segundo o qual “nas ações de família, todos os esforços serão empreendidos para a solução consensual da controvérsia, devendo o juiz dispor do auxílio de profissionais de outras áreas de conhecimento para a mediação e conciliação”.

Finalidade

A Casa da Família do Rio de Janeiro tem por escopo oferecer um tratamento adequado para os conflitos de família através da utilização dos meios consensuais e autocompositivos de solução de litígio.

O projeto é composto por uma equipe multidisciplinar que atua de modo pré-processual (na prevenção de conflitos) e processual (na resolução dos casos judicializados). A equipe multidisciplinar é capacitada pelo TJRJ para identificar o conflito, realizar o diagnóstico do caso, verificar qual método é o mais apropriado para o tratamento e encaminhar as famílias para o profissional que ajudará na resolução do litígio. A triagem inicial feita pela equipe técnica leva em consideração as especificidades do caso, as características das pessoas envolvidas e os vínculos afetivos que as unem.

Suponhamos que um casal, em comum acordo, queira se separar, mas pelo fato de terem filhos menores essa família não poderá realizar o divórcio direto (extrajudicial) no cartório de notas. A princípio, este casal terá que ajuizar uma ação para resolver as questões

¹⁰ Para maior detalhamento quanto a este ponto, acesse: http://www4.tjrj.jus.br/biblioteca/index.asp?codigo_sophia=204497&integra=1. Acesso em: 06 out. 2018.

¹¹ O NUPEMEC foi criado pela Resolução nº 23/2011 do Egrégio Órgão Especial desta Corte de Justiça, em atenção ao disposto na Resolução CNJ nº. 125 de 2010, que institui a Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses, com foco nos denominados meios consensuais, que incentivam a autocomposição de litígios e a pacificação social. O CEJUSC é a unidade do Poder Judiciário responsável pela realização ou gestão das sessões e audiências de conciliação e mediação que estejam a cargo de conciliadores e mediadores, bem como pelo atendimento e orientação ao cidadão (art. 8º da Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ).

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

relativas ao divórcio consensual; a divisão dos bens; o uso ou não do nome de casada(o); a pensão alimentícia para o/a ex-companheiro(a) etc. Além disso, esta família deverá ajuizar uma outra ação para tratar da guarda e dos alimentos dos filhos menores.

Com a inauguração da Casa da Família essas questões não precisam ser resolvidas através de um processo judicial. Basta que o casal se dirija até a Casa da Família ou apenas um deles (posteriormente a outra parte será convidado a comparecer voluntariamente) e apresente o caso ao profissional responsável pelo atendimento e triagem das famílias. Em seguida a equipe técnica ouvirá o relato das partes, identificará os interesses e as necessidades dos envolvidos, verificará o método adequado para o deslinde da questão e encaminhará a família para um dos serviços disponíveis no projeto.

Por sua vez, a Casa da Família disponibilizará as partes uma variedade de métodos consensuais e autocompositivos para ajudá-las a solucionar os litígios. Contudo, se todas as vias consensuais forem esgotadas e não haja qualquer consenso entre os interessados, o profissional da Casa da Família encerrará o procedimento e nesse caso a família terá que resolver o seu conflito pela heterocomposição.

Convém mencionar que os processos referentes ao Direito de Família, ajuizados antes da inauguração da Casa da Família, podem ser beneficiados pelo projeto, para tanto o juiz responsável pelo caso poderá suspender o processo e todos os prazos processuais e encaminhá-lo para os meios suasórios de resolução de controvérsia. Se ao final do procedimento a família não alcançar um acordo, o processo retornará para o juiz e o mesmo dará prosseguimento ao feito.

A Casa da Família proporciona uma rede de apoio, atenção e assistência às famílias em situação de vulnerabilidade, pois é composta de uma equipe formada por assistentes sociais, psicólogos, mediadores, consteladores, guardiões etc., que auxiliam as partes nos mais variados tipos de litígio.

Com base no que foi exposto anteriormente, percebe-se que os métodos adequados de solução de conflitos funcionam como um filtro, pois as famílias que procuram o projeto são encaminhadas para os mais diversos métodos consensuais. Caso o método indicado pela equipe multidisciplinar não atenda os interesses e as necessidades daquela família, a mesma será encaminhada para outro meio suasório, até que todas as vias autocompositivas sejam esgotadas. Na hipótese de não alcançarem um consenso, as partes podem ajuizar uma ação para que o magistrado (*ultima ratio*) resolva o conflito.

A intenção do projeto é promover uma mudança de paradigma, substituindo a cultura da judicialização pela cultura da pacificação. A mudança qualitativa das pessoas ocorre quando elas aprendem através do diálogo e do consenso a construírem soluções para os conflitos, sendo protagonistas de sua história. Quando os interessados decidem o que é melhor para as suas vidas, as chances do acordo ser cumprido é de 90% e o índice de reincidência ao Judiciário é mínimo.

Como demonstrado, a Casa da Família tem um cunho preventivo porque evita a judicialização de novos casos e um caráter resolutivo porque põe fim aos conflitos judicializados, solucionando com rapidez os processos de família em tramitação. Além disso, o projeto tem o intuito de aproximar a população do Poder Judiciário para que se torne um espaço acessível às famílias e aberto a população, sem qualquer burocracia ou restrição, permitindo o acesso inclusivo e participativo ao sistema jurisdicional.

Outrossim, a Casa da Família visa melhorar o relacionamento das partes envolvidas nos conflitos, evitando o confronto e preservando os vínculos afetivos construídos ao longo do tempo. Diferente do que ocorre em uma decisão adjudicada na qual um sai vencedor e o outro vencido, um certo e o outro errado, transformando as partes em adversárias, o que agrava o litígio e acirrando os ânimos.

Deste modo, a Casa da Família tem por escopo disseminar uma cultura de paz, sendo um local destinado à resolução adequada dos conflitos familiares através da autocomposição, com a utilização dos meios suasórios. Este projeto também se propõe a promover cidadania¹³ (no seu sentido amplo) uma vez que a Casa da Família permite a participação ativa do cidadão na construção de soluções e na pacificação dos litígios.

Serviços Oferecidos

A Casa da Família localizada no estado do Rio de Janeiro oferece diversos serviços consensuais e autocompositivos, tais como: Oficinas de Parentalidade; Oficina de Convivência; Círculos Restaurativos; Constelação Familiar; Conciliação Pós-Constelação;

¹³ Como explica Barreto Junior (2010, p.16) que “a cidadania sob o ponto de vista restrito considera o direito de participar do processo de tomada de decisão política, seja como eleitor, seja como elegível. A cidadania em sentido amplo é encontrada no conjunto dinâmico de direitos e obrigações que determina o grau de inclusão do sujeito nas diversas esferas da convivência social”.

Conciliação; Mediação Pré-Processual; Mediação Judicial; Registro Tardio; Primeira Via da Carteira de Identidade etc.

Para não tornar o trabalho muito extenso, faremos alguns apontamentos a cerca dos serviços disponibilizados na Casa da Família.

De acordo com o artigo 3º do Ato Normativo 14/2017 que criou o projeto no âmbito do TJRJ, após a triagem inicial feita na Casa da Família, as partes são encaminhadas para a Oficina de Parentalidade¹⁴ que terá a finalidade de pré-mediação familiar, na forma do artigo 334¹⁵ do Novo Código de Processo Civil. Depois da Oficina de Pais e Filhos as famílias são direcionadas para os outros meios suasórios de resolução de controvérsias.

As Oficinas de Convivência são destinadas as famílias que possuem conflitos de vizinhança, enquanto o Círculo Restaurativo é um projeto do TJRJ em parceria com a iniciativa privada, assim como a Constelação Familiar.

Cabe mencionar que o Registro Tardio e a primeira via da Carteira de Identidade são serviços oferecidos às famílias financeiramente hipossuficientes, pois o Tribunal de Justiça percebeu que algumas crianças não possuíam certidão de nascimento e que os respectivos pais não possuíam carteira de identidade. Em razão disto, o TJRJ em parceria com o Detran/RJ fornece gratuitamente a primeira via do Registro Geral (RG) para as famílias carentes.

Locais de Atendimento

Conforme o Ato Normativo 14/2017, os CEJUSC's devem instalar as Casas da Família para funcionarem como um espaço destinado à prevenção e resolução de conflitos. O desembargador Cesar Cury (TJRJ, 2017) explicou como foram escolhidos os primeiros locais que receberam à Casa da Família no estado do Rio de Janeiro:

Durante um ano e oito meses, desenvolvemos um projeto piloto nos Fóruns de Bangu e Santa Cruz, com resultado de quase 100% na solução dos conflitos entre os casais.

¹⁴ A Oficina de Parentalidade, também conhecida como Oficina de Pais e Filhos, tem por objetivo provocar reflexões nos pais e mães que passam por conflitos relativos a ruptura da relação conjugal.

¹⁵ O artigo 334 do NCPC dispõe que “se a petição inicial preencher os requisitos essenciais e não for o caso de improcedência liminar do pedido, o juiz designará audiência de conciliação ou de mediação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, devendo ser citado o réu com pelo menos 20 (vinte) dias de antecedência.”, hipótese em que, ao final das exposições, às famílias serão encaminhadas para a realização dos procedimentos que se fizerem necessários”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

Assistidos pelos mediadores, casais desistiram dos processos na Justiça, outros não voltaram com novas ações e grande parte não precisou entrar com processo para discutir a separação.

Foram inauguradas, simultaneamente, as Casas da Família nos fóruns regionais de Bangu e Santa Cruz no dia 27 de novembro de 2017, posteriormente foi implantada no fórum da Leopoldina no dia 11 de dezembro de 2017, em seguida no fórum da Barra da Tijuca no dia 18 de janeiro de 2018¹⁶. As Casas da Família são coordenadas respectivamente pela juíza Ellen Mesquita, pela Dra. Mylene Vassal, pelo juiz André Tredinnick e pela Dra. Erica Cunha.

Convém explicar que as Casas da Família localizadas nos bairros de Bangu e Santa Cruz atendem com frequência famílias de baixa renda, oriundas das comunidades situadas próximas aos fóruns. Enquanto a Casa da Família da Leopoldina recebe um público diversificado, isto é, pessoas com alto poder aquisitivo e também de baixa renda. Por sua vez, a Casa da Família localizada na Barra da Tijuca recebe famílias com alto poder aquisitivo.

O Tribunal de Justiça tem por objetivo inaugurar novas Casas da Família nos 30 Cejusc's existentes no Rio de Janeiro, até o presente momento 20 juízes solicitaram a implementação do projeto ao TJRJ.

RESULTADOS PRELIMINARES

Durante a pesquisa preliminar realizada no NUPEMEC, o órgão informou que os resultados alcançados pelo projeto chegavam a 96,25%¹⁷. Para embasar o presente artigo científico, foram solicitados os dados estatísticos referentes às Casas da Família inauguradas pelo Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, todavia, em razão do sigilo existente nos processos de direito de família, os Cejusc's da Barra da Tijuca e Leopoldina não forneceram os dados requeridos.

No fórum regional de Bangu a coordenação da Casa da Família informou não possuir dados estatísticos do projeto porque desde a sua implementação não foram realizados atendimentos ao público em razão da baixa procura. Os poucos casos atendidos pela Casa

¹⁶ As Casas da Família de Bangu, Santa Cruz e Barra da Tijuca ficam localizadas na zona oeste do Rio de Janeiro, enquanto a Casa da Família da Leopoldina está localizada na zona norte do Rio.

¹⁷ Disponível em: <http://amaerj.org.br/noticias/tribunal-vai-inaugurar-casa-da-familia-na-barra-da-tijuca/>. Acesso em: 08 out. 2018.

da Família foram enviados pela juíza diretora e os resultados obtidos não foram contabilizados pelo Cejusc Bangu.

O único local que forneceu os dados estatísticos solicitados foi o Cejusc Santa Cruz, razão pela qual apenas os dados estatísticos da Casa da Família de Santa Cruz demonstram os resultados preliminares do projeto.

Desde a inauguração da Casa da Família (em novembro de 2017) até o presente momento, foram atendidas 17 famílias no Cejusc Santa Cruz.

Todas as 17 famílias foram encaminhadas para a Oficina de Parentalidade, conforme orientação do artigo 3º do Ato Normativo 14/2017, mas apenas 16 famílias compareceram. De acordo com os funcionários da Casa da Família de Santa Cruz, o percentual das oficinas é calculado através de uma pesquisa de satisfação preenchida pelos participantes no final das oficinas. Os resultados obtidos na Oficina de Pais e Filhos foram os seguintes:

Encaminhamento das famílias para a Oficina de Parentalidade: 16 Famílias

Pesquisa de Satisfação

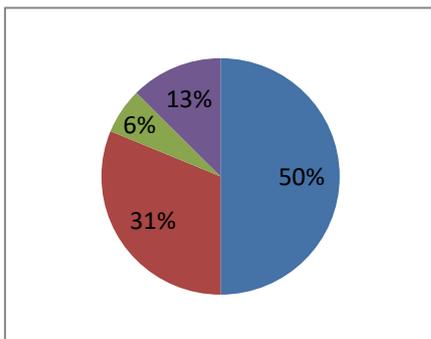
I - Qual o seu grau de satisfação com a oficina:

(08) Muito Satisfeito

(05) Satisfeito

(01) Pouco Satisfeito

(02) Não Respondeu



Em seguida as famílias foram encaminhadas para a Constelação Familiar; o percentual da Constelação também é calculado com base na pesquisa de satisfação preenchida pelos participantes no final da dinâmica. Os resultados alcançados na Constelação Familiar foram os seguintes:

Encaminhamento das famílias para Constelação Familiar: 17 Famílias

Pesquisa de Satisfação

II - Você se sentiu satisfeito em fazer parte da sessão de constelação familiar:

Sim (17)

Mais ou menos (0)

Não (0)

Após a Constelação, as famílias foram encaminhadas para a Mediação; o percentual deste método autocompositivo é calculado com base no número de acordos realizados pelos interessados.

Desta forma, os resultados apresentados pela Mediação na Casa da Família foram os seguintes:

Encaminhamento das famílias para a mediação: 17 Famílias

Porcentagem de resolução dos conflitos

Acordos- 06

Sem início-03

Desistência-01

Em andamento-07

É importante explicar que os outros meios suasórios de resolução de conflito oferecidos na Casa da Família, tais como Oficina de Convivência; Círculos Restaurativos; Constelação Familiar, Registro Tardio etc., estavam em fase de implementação, por esta razão o Cejusc Santa Cruz não possui dados estatísticos destes serviços.

Cumprе destacar que a baixa adesão a Casa da Família decorre da falta de divulgação do projeto pelo Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, portanto, a pouca procura não está atrelada a ineficácia ou ineficiência desta política pública. Visto que a Casa da Família apresenta um excelente índice de satisfação por parte das famílias que participaram do projeto.

Falhas do Projeto

O Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro menciona em todas as entrevistas concedidas que a Casa da Família é um projeto inovador, inédito, jamais visto no Judiciário brasileiro¹⁸ e que foi desenvolvido pelo NUPEMEC do Rio. Contudo, esta informação não procede, visto que a criadora do projeto é a Dra. Vanessa Aufiero e a Casa da Família existe desde abril de 2016 em São Paulo, porém menção alguma é feita ao nome da magistrada, com isso o TJRJ leve todo o crédito pelo projeto.

Por sua vez, é importante explicar que durante a pesquisa de campo (para a coleta de dados) foram detectadas algumas falhas na Casa da Família, contudo, os erros que serão apresentados a seguir não tem o intuito de denegrir a imagem do projeto, tem por objetivo alertar as autoridades responsáveis para que realizem as correções necessárias para a continuidade da Casa da Família.

A primeira falha detectada foi a pouca quantidade de funcionários na Casa da Família, pois o NUPEMEC não disponibilizou novos servidores para trabalharem nesses espaços. Na prática o que ocorre é a acumulação de funções, isto é, os funcionários executam as tarefas do Centro Judiciário de Solução de Conflito e as funções da Casa da Família, o que gera uma sobrecarga de trabalho.

Além disso, a triagem inicial das famílias vem sendo realizada por voluntários que não possuem a capacitação exigida pelo artigo 6º do Ato Normativo 14/2017. A capacitação da equipe técnica é de fundamental importância porque são eles que encaminham as famílias para os meios suasórios que atendam aos interesses e necessidades das partes. Se o profissional não possui tal expertise, o mesmo não está apto para atender as famílias e auxiliá-las na resolução dos conflitos.

Outra falha que afeta o funcionamento do projeto é a falta de assiduidade dos voluntários, visto que alguns deles não comparecem no dia escolhido para o atendimento as famílias e quando aparecem no dia selecionado os voluntários chegam atrasados, pois a ausência de fiscalização facilita o não cumprimento dos horários.

É importante destacar que o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro tem por escopo reduzir a taxa de congestionamento processual existente no Direito de Família e para

¹⁸Para maiores informações acesse: <http://www.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/5201738>. Acesso em: 12 out. 2018.

alcançar este objetivo o TJRJ implementou as Casas da Família. Entretanto, se o Tribunal focar apenas no aspecto quantitativo, ao invés de focar nas pessoas que procuram atendimento, tal enfoque desumaniza o acolhimento às famílias, padroniza o serviço e descaracteriza o projeto.

A pouca divulgação pelo NUPEMEC, pelos CEJUSC's e pelo TJRJ é mais uma falha que afeta diretamente os trabalhos desenvolvidos na Casa da Família, uma vez que a baixa adesão ao projeto decorre da falta de conhecimento da população a respeito deste espaço. Quando o projeto foi inaugurado no Rio de Janeiro, a divulgação da Casa da Família era feita no site do Tribunal de Justiça, no facebook do NUPEMEC e nos fóruns regionais do estado, contudo tal divulgação não foi suficiente para atrair as famílias.

Convém ressaltar que a dispensa da participação dos advogados¹⁹ nos procedimentos realizados na Casa da Família é outro erro que precisa ser corrigido pelos organizadores do projeto. De acordo com a Amaerj²⁰ a Casa da Família tem por objetivo “resolver os conflitos familiares sem a necessidade de processo judicial, afastando métodos impositivos e dispensando a participação dos advogados”.

A informação publicada no site da Amaerj não procede, posto que nos conflitos familiares existem questões objetivas (tais como o percentual da pensão alimentícia, guarda compartilhada, alienação parental etc.) que precisam ser resolvidas pelo ex-casal com o auxílio e a expertise de um profissional do Direito. Desta maneira, a presença do advogado continua sendo indispensável porque a equipe técnica da Casa da Família não está autorizada a esclarecer qualquer dúvida jurídica das partes, devendo orientá-las a procurar um(a) advogado(a).

¹⁹ Para mais informações acesse: <http://amaerj.org.br/noticias/zona-oeste-ganha-casas-da-familia-na-segunda-feira/>. Acesso em: 08 out. 2018.

²⁰ A Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro (AMAERJ), nasceu em 1991, logo após a fusão da Associação dos Magistrados Fluminenses (AMF) – fundada em 7 de junho de 1954 – com a Associação dos Magistrados do Estado da Guanabara (AMAEG), criada em 1º de junho de 1958, quando o Rio de Janeiro ainda era capital federal do país e, em razão disso, batizada como Associação dos Magistrados do Distrito Federal (AMADF).

CASA DA FAMÍLIA: NOVO MODELO MULTIPORTAS?

A ideia de um “centro abrangente de justiça”²¹, conceito criado pelo professor Frank Sander da Universidade de Direito de Havard em 1975 e que posteriormente ganhou o nome de Tribunal Multiportas pela American Bar Association²², surgiu durante os estudos do professor a respeito dos aspectos legais e dos direitos dos casais que viviam em união estável na Suécia, mas que não eram casados. Durante a sua pesquisa o professor Sander percebeu que os tribunais suecos, apesar de possuírem uma vasta experiência no Direito de Família, não apresentavam resultados satisfatórios na resolução dos conflitos familiares.

Em razão disto, o doutrinador Frank Sander elaborou o conceito de um centro de resolução de disputas com uma variedade de “portas” ou métodos através dos quais os jurisdicionados poderiam solucionar os seus conflitos. Para Sander o “centro abrangente de justiça” seria um local que concentra múltiplos métodos de soluções de litígios e a escolha da “porta” mais adequada levariam em consideração as características das partes envolvidas, as peculiaridades do caso e as especificidades do conflito. É importante destacar que a escolha do método ou “porta” mais apropriado não impede o acesso aos outros meios suasórios.

Segundo o professor Frank Sander o Tribunal de Múltiplas Portas não precisa estar inserido dentro do sistema jurisdicional, contudo o Tribunal de Justiça é o primeiro local que o jurisdicionado procura para solucionar os seus litígios, deste modo nada melhor do que tornar o Poder Judiciário uma das portas do centro de resolução de disputas.

Quando o Poder Judiciário institucionaliza os métodos adequados de solução de conflito e concentra todos os meios suasórios num mesmo local, o Judiciário atua como um “centro abrangente de justiça”. Os métodos ou “portas” funcionam como uma espécie de filtro através do qual se evita a judicialização dos conflitos, chegando ao conhecimento do

²¹ Como explica o professor Frank Sander (FGV, 2012, p. 32): “após aquela palestra na Pound Conference, no verão de 1976, uma das revistas da ABA [American Bar Association — Ordem dos Advogados dos Estados Unidos] publicou um artigo sobre essa conversa. Na capa da revista, uma grande quantidade de portas, representando o que chamaram de Tribunal Multiportas. Eu tinha dado um nome bem mais acadêmico: “centro abrangente de justiça”, mas muitas vezes o rótulo que se dá a uma ideia depende mais da divulgação e da popularidade dessa ideia. Assim, devo à ABA esse nome de fácil assimilação: Tribunal Multiportas”.

²² A American Bar Association (ABA) é a Ordem dos Advogados dos Estados Unidos, fundada em 21 de agosto de 1878, é uma associação voluntária de advogados e estudantes de direito, que não é específica de nenhuma jurisdição nos Estados Unidos.

juiz (*ultima ratio*) apenas os casos de alta complexidade. Como bem explica Mônica Sifuentes (SPENGLER, 2013, p. 73):

O Fórum Múltiplas Portas (do inglês *Multi-Door Courthouse*), possui uma característica fundamental no procedimento, uma vez que a pessoa, diante do tribunal/Poder Judiciário, passa por uma triagem de verificação de qual possível mecanismo seria o mais recomendável para o conflito, sendo provável o direcionamento primeiramente para a porta da administração pública ou para uma das portas de tratamento, antes de ser encaminhado à Justiça. Assim, dependendo dos aspectos que envolvam o conflito, seja emocional ou financeiro, ele poderá ou não ser encaminhado para a conciliação.

Dado ao exposto percebe-se uma semelhança entre a Casa da Família e o sistema de múltiplas portas (multiportas) criado pelo professor Frank Sander de Harvard, uma vez que a Casa da Família é um espaço destinado à prevenção e resolução dos conflitos através de vias plurais, essas vias seriam os métodos adequados de solução de litígio.

Quando um conflito é relatado para a equipe multidisciplinar da Casa da Família, os profissionais fazem uma triagem inicial, em seguida realizam o mapeamento do caso, analisam as características das pessoas envolvidas, avaliam as especificidades do conflito e direcionam as famílias para o método (ou “porta”) mais apropriado para a resolução do litígio. É indiscutível que o conflito faz parte da natureza humana, contudo a Casa da Família tem por escopo promover uma transformação qualitativa das famílias, para que aprendam a resolver os seus conflitos de maneira positiva, evitando o confronto e priorizando o diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a crise no Poder Judiciário possui múltiplos fatores, tais como: a judicialização dos conflitos políticos e sociais; o acesso irrestrito e indiscriminado ao sistema de justiça; a sobrecarga de ações; a morosidade na tramitação dos processos; ineficácia e ineficiência da tutela jurisdicional; a cultura da judicialização; o aumento do tempo de tramitação processual (especialmente no 1º grau de jurisdição); a incapacidade operacional; a falta de democracia no acesso à justiça entre outros.

Para conter o avanço da crise, o Conselho Nacional de Justiça implementou novas políticas públicas no sistema jurisdicional brasileiro; por sua vez o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro inaugurou a Casa da Família com escopo de reduzir a alta taxa de congestionamento processual, principalmente no que tange aos conflitos de família. Além

disso, o TJRJ pretende, através deste projeto, proporcionar um tratamento adequado para os litígios familiares, recebendo de modo individualizado e humanizado as famílias envolvidas nos mais diversos tipos de conflitos, oferecendo-lhes um tratamento especializado, multidisciplinar e autocompositivo de resolução dos litígios.

O presente estudo constatou que a Casa da Família tem caráter preventivo porque evita a judicialização de novos casos e resolutivo, pois soluciona com rapidez os processos em tramitação; permite um acesso inclusivo a Justiça e estimula uma cultura de paz por meio do diálogo e do consenso. O projeto apresenta algumas falhas pontuais que precisam ser corrigidas para que o atendimento às famílias não fique comprometido, mas em linhas gerais a Casa da Família apresenta excelentes resultados no que se refere ao tratamento e pacificação dos conflitos familiares.

O trabalho desenvolvido na Casa da Família se assemelha ao conceito de Tribunal de Múltiplas Portas idealizado pelo Professor Frank Sander em 1975, visto que os conflitos de família são tratados através de vias plúrias ou múltiplas portas, isto é, pelos meios adequados e autocompositivos de resolução de controvérsias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rafael Alves de; Almeida, Tania; Crespo, Mariana Hernandez. *Tribunal Multiportas: investindo no capital social para maximizar o sistema de soluções de conflitos no Brasil* /Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10438/10361> Acesso em 30 set. 2018..
- BARRETO JUNIOR, M.L. *Cidadania, Conceito e Evolução Histórica*. Diritto & Diritti, v. 1, p. 1-21, 2010.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Justiça em Números 2018: ano-base 2017*. Brasília: CNJ, 2017. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/justicaemnumeros/2016-10-21-13-13-04/pj-justica-em-numeros> .Acesso em 25 set. 2018.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução 125/2010*. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579> .Acesso em 25 set. 2018.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução 194/2014*. Institui Política Nacional de Atenção Prioritária ao Primeiro Grau de Jurisdição e dá outras providências. Brasília: CNJ, 2014. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2483> .
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 10.406/2002*, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil. Brasília: 2002. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm .Acesso em 30 set. 2018.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *Lei nº 13.105/2015*, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Brasília: 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm .

- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.
- CUNHA, Luciana Gross (Coord.). *Relatório ICJ-Brasil*, 1º Semestre/2017. São Paulo: Escola de Direito de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, 2017. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6618> .
- DESJUD. *Justiça da família vive momento especial em São Vicente*. São Paulo: 2016. Disponível em <<http://www.desjud.com.br/2016/07/21/justica-da-familia-vive-momento-especial-em-sao-vicente/>>. Acesso em 06 out. 2018.
- DIDIER Jr., Fredie; CUNHA. *Justiça multiportas e tutela constitucional adequada: autocomposição em direitos coletivos*. *Civil Procedure Review*, v.7, n.3, set./dez, 2016, pp. 59-99.
- LENZA, Pedro. *Direito Constitucional Esquematizado*. 21ª ed. - São Paulo: Saraiva, 2017.
- LEORATTI, Alexandre. *Projeto de mediação em casos de família resulta em acordo em 96% das vezes no RJ*. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em <https://www.jota.info/justica/projeto-de-mediacao-em-casos-de-familia-resulta-em-acordo-96-das-vezes-no-rj-16012018>.
- MANCUSO, Rodolfo de Camargo. *Acesso à justiça – condicionantes legítimas e ilegítimas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.
- RIO DE JANEIRO. Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro. *Tribunal vai inaugurar Casa da Família na Barra da Tijuca*. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <http://amaerj.org.br/noticias/tribunal-vai-inaugurar-casa-da-familia-na-barra-da-tijuca/> _____ . Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro. *Zona oeste ganha Casas da Família na segunda-feira*. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <http://amaerj.org.br/noticias/tribunal-vai-inaugurar-casa-da-familia-na-barra-da-tijuca/> _____ . Tribunal de Justiça. *Ato Normativo 14/2017*. Estrutura nos CEJUSC's, nas Regionais de Bangu, Barra da Tijuca, Leopoldina e Santa Cruz, as Casas da Família para prover serviços necessários ao adequado tratamento dos conflitos familiares, atendendo o artigo 694 do CPC. Disponível em<http://www4.tjrj.jus.br/biblioteca/index.asp?codigo_sophia=204497&integra=1. _____ . Tribunal de Justiça. *Em 2018, serão inauguradas novas unidades da Casa da Família*. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em <http://www.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/5201738> _____ . Tribunal de Justiça. *TJ do Rio inicia atendimento da Casa da Família em Bangu e Santa Cruz*. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em <<https://tjrj.jusbrasil.com.br/noticias/525060744/tj-do-rio-inicia-atendimento-da-casa-da-familia-em-bangu-e-santa-cruz>>. Acesso em: 12 out. 2018. _____ . Tribunal de Justiça. *TJRJ começa atendimento na Casa da Família na Leopoldina*. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em <https://tjrj.jusbrasil.com.br/noticias/525060744/tj-do-rio-inicia-atendimento-da-casa-da-familia-em-bangu-e-santa-cruz>.
- SALOMÃO, Luiz Felipe. *O marco regulatório para a mediação no Brasil*. Rio de Janeiro: Cadernos FGV Projetos. Ano 10. nº 26, 2015.
- SPENGLER, Fabiana Marion; OLIVEIRA, Luthyana Demarchi de. *O Fórum Múltiplas Portas como política pública de acesso à justiça e à pacificação social*. Curitiba: Multideia, 2013.
- WATANABE, Kazuo. *Acesso à Justiça e sociedade moderna*. In: GRINOVER, Ada Pellegrini et alli. *Participação e Processo*. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1988.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano

ESTADO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: DISPUTAS PARA QUAL FORMAÇÃO HUMANA?

ESTADO, SETORES EMPRESARIAIS BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE: QUAL PROJETO EM ANDAMENTO?

Joana D'Arc Vaz¹

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar parcialmente o resultado da pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo a Educação Profissional no contexto da cooperação entre Brasil-Moçambique e o protagonismo dos setores empresariais brasileiros em Moçambique, no recorte temporal de 2003 a 2015. O objetivo foi analisar o papel da Educação Profissional no contexto da expansão das relações capital-imperialistas e dos acordos de cooperação entre o Brasil e Moçambique. Nessa cooperação, o Estado brasileiro tem uma atuação com contornos capital-imperialistas mesmo que de forma subalterna frente ao capital internacional. Um dos elementos principais dos resultados da pesquisa foi de apreender como a educação profissional na sociedade moçambicana, pautada na agenda do capital para a educação, cumpre a função ideológica no processo de expansão das relações sociais capital-imperialistas. O projeto de Educação Profissional em Moçambique faz o seguinte movimento: oferta uma educação-formação limitada a corrigir os estragos causados pelos interesses das classes dominantes e, por isso, tão incentivada para a formação de capital humano, uma educação voltada ao treinamento para o mercado de trabalho, à empregabilidade e ao empreendedorismo. Por sua vez, esse movimento desencadeia condições de trabalho precárias, intensificadas, superexploradas, manobráveis, e em trabalhadores colocados no rol do exército de reserva. A pesquisa evidenciou as particularidades de Moçambique e sua relação não só com o Brasil, mas imerso nas relações capital-imperialistas, de modo que constatou os processos que vêm ocorrendo no país, tanto de expropriações primárias quanto secundárias, da população moçambicana.

Palavras-chave: Educação Profissional. Cooperação Brasil-Moçambique. Empresas brasileiras.

ESTADO, SECTORES EMPRESARIALES BRASILEÑOS Y LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN MOZAMBIQUE: ¿QUÉ PROYECTO ESTÁ EN MARCHA?

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar parcialmente el resultado de investigación de doctorado que tiene como objeto de estudio la educación profesional en el contexto de la cooperación entre Brasil y Mozambique y el protagonismo de los sectores empresariales brasileños en Mozambique en el recorte temporal 2003 a 2015. El objetivo fue analizar el papel de la educación profesional en el contexto de expansión de las relaciones capital-imperialistas y los acuerdos de cooperación entre Brasil y Mozambique. En esta cooperación el estado brasileño tiene una actuación con contornos capital-imperialista aunque de forma subalterna frente al capital internacional. Uno de los elementos principales de los resultados de la investigación fue de aprender como la educación profesional en la sociedad Mozambicana, pautada en la agenda del capital para la educación, cumple una función ideológica en el proceso de expansión de las relaciones sociales, capital-imperialista. El proyecto de educación profesional en Mozambique realiza el siguiente movimiento: ofrece una educación (formación) limitada a corregir los daños causados por los intereses de las clases dominante y por eso esta incentivada para la formación del capital humano, una educación enfocada en el entrenamiento para el mercado de trabajo, la empleabilidad y el espíritu empresarial. A su vez ese movimiento desencadena unas condiciones de trabajos precarios, intensificados, súper explorados, maniobrables y en trabajadores colocados en el rol del ejército de reserva. La investigación evidencio las particularidades de Mozambique y sus relaciones no son como con Brasil, pero inverso en las

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora e Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de União da Vitória. *E-mail:* darcvaz.13@gmail.com

relación capital-imperialistas, de modo que constato los procesos que vienen ocurriendo en el país, tanto de expropiaciones primarias como secundarias, de la población Mozambicana.

Palabras claves: Educación Profesional. Cooperación Brasil-Mozambique. Empresas Brasileiras.

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende apresentar de forma parcial os resultados da pesquisa de doutorado realizada entre 2014 e 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Discutimos o processo de inserção do Brasil em Moçambique a partir do governo Lula com a política de cooperação com os países africanos, destacando as bases que sustentam essa cooperação. Para nós, uma das bases é a presença do empresariado brasileiro naquele país, mediado diretamente pelo governo brasileiro, especialmente nos governos Lula da Silva, seguidos por Dilma Rousseff, com o entendimento de que os interesses se misturariam e se confundiriam. Assim como os desdobramentos incutidos na cooperação, sobretudo com a educação daquele país, em especial a Educação Profissional.

Partimos da hipótese de que as mudanças que vem ocorrendo no sistema educacional de Moçambique, suas vinculações com o projeto de formação do trabalhador e da trabalhadora moçambicanos financiados e assessorados pelo governo brasileiro que juntamente com outros países do BRICS, países centrais e/ou com o Banco Mundial (BM) evidenciam o papel que veem assumindo na atual configuração da expansão das relações capitalistas no país. A Educação Profissional tem características de internalização dos valores e saberes ideológicos da burguesia moçambicana e internacional para a manutenção da ordem social e de formação voltada para as qualificações necessárias à expansão do capital bem como para o exército de reserva.

Compreendemos que os ideários da burguesia moçambicana e brasileira alinham-se aos interesses do capital-imperialismo para a expropriação das riquezas do país. Incluímos uma segunda hipótese de que os setores dominantes do Brasil estão inseridos em Moçambique, implementando programas de formação profissional com base em modelos brasileiros que visam à formação dos jovens, a partir das demandas do próprio empresariado moçambicano através do Estado brasileiro sob o amparo e supervisão das agências internacionais, especialmente do Banco Mundial.

Para Fontes (2014, p. 70) quanto mais se expande o capitalismo, maior é o grau de destruição da vida humana, com a mercantilização da existência – formar o ser social no e

Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

para o mercado. Ao analisar a expansão das relações sociais capitalistas em Moçambique, verificamos o drama da fome, do desemprego, da guerra, da seca, conflitos de terras, da falta de formação e qualificação profissional. A entrevista de Vicente Adriano, concedida ao IHU On-line² em março de 2015, explicita que a chegada dos grandes investimentos em Moçambique como, por exemplo, a agricultura em grande escala para exportação, apresentada e incentivada pelo governo como alternativa para combater a insegurança alimentar e nutricional da população, é totalmente artilosa, visto que as províncias do norte, Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia – que possuem terras férteis e grande concentração de rios – eleitas para desenvolver os grandes corredores de desenvolvimento do país para o agronegócio, têm os dados ainda maiores de desnutrição que ultrapassam 50% das crianças (*in*: IHU-UNISINOS, 2015). É nesse sentido que contrapomos a inserção de Moçambique no contexto do capitalismo mundial e a abertura do país ao grande capital.

Dessa forma, para compreendermos Moçambique e sua relação com o Brasil e com o capital-imperialismo, é necessário apreçar o conjunto das relações capitalistas em sua totalidade e o fato de que essas relações implantam, nas sociedades tidas como subalternas, fortes condições de dependência, o que não é uma realidade somente de Moçambique, mas de todos os países que não compõem o quadro dos países imperialistas.

A presença do Brasil em Moçambique, integra o conjunto dos países com maior ou menor expressão na pirâmide do capitalismo do século XXI. Entendemos que a presença do Brasil mesmo que tenha ganhado contornos capital-imperialistas no período do governo Lula da Silva (2003- 2010) não foi o país que veio a ter impacto na economia moçambicana. No entanto, sua presença reforçou os processos e as interfaces de expansão do capital internacional em Moçambique, significando também a extensão do capital brasileiro por meio dos setores agrário, extrativista, governamentais e das políticas sociais e educacionais que alargaram as relações de expropriação e exploração de riquezas.

Neste caso, verificamos que houve uma construção no discurso da cooperação Brasil-Moçambique que procurou incutir a ideia de cooperação entre países irmãos, através de princípios de colaboração, solidariedade ou de troca de experiências, porém o que está em cena são os interesses econômicos, na exploração e expropriação para o mercado.

² Entrevista especial concedida ao IHU On-Line com o tema “A recolonização de Moçambique pelas mãos do agronegócio” (*in*: IHU-UNISINOS, 2015).

Realçamos no decorrer do texto que os setores dominantes brasileiros através das várias esferas do empresariado local conduziram a implementação de megaprojetos em Moçambique como a Vale S.A., as construtoras, o agronegócio – que associados ao Estado brasileiro através do BNDES, da EMBRAPA e das políticas públicas de saúde e educação, em especial, implantaram seus projetos com a finalidade de extração de mais valor e, conseqüentemente, travando fortes embates junto às camadas da população moçambicana mais atingidas pelos megaprojetos como os reassentados – atingidos pela Vale, os camponeses que estão sendo expulsos de suas terras para dar lugar à mineração e ao agronegócio, dentre outros. Averiguamos que a implantação dos negócios das empresas brasileiras apoiados e tão incentivados pelo Estado em Moçambique trazem as mesmas conseqüências devastadoras vividas pela população brasileira como, por exemplo, das regiões mineradoras e do agronegócio.

Nessa perspectiva, no subtítulo seguinte buscamos demonstrar os vínculos entre a ampliação das relações capitalistas em Moçambique, com foco nas ações dos setores dominantes brasileiros e do Estado brasileiro – com a implementação de políticas públicas educacionais tendo em vista o projeto de formação profissional moçambicano que se enraíza na política de formação profissional em curso no Brasil dos últimos anos. Não obstante, buscamos trazer neste trabalho os elementos que revelam os nexos entre os interesses das burguesias (moçambicana associada à internacional) com as políticas educacionais entendendo que a educação responde a processos antagônicos na sociedade capitalista.

Para Fontes (2016, p. 3) se por um lado, a sociedade capitalista exige formar “trabalhadores” nos vários níveis educacionais, a fim de garantir o desenvolvimento de um país, ou melhor – de “assegurar a lucratividade do capital”. Por outro, o movimento também se faz no sentido contrário, pois as camadas mais diversas de trabalhadores impõem à sociedade inúmeras saídas via “educação - mesmo se ambivalentes: a) letramento e conhecimento; b) ascensão social; c) sobrevivência (acesso a emprego ou a empregabilidade, isto é, a arte de se virar sozinho, sem contrato e sobreviver); d) cidadania, ou o acesso aos direitos; e, finalmente, e) aspiram a *igualdade de condições*”.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE E OS ATORES BRASILEIROS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DAS RELAÇÕES CAPITAL-IMPERIALISTAS

Sou analfabeto.

A comida das livrarias
É indigerível para mim eu sei.
E sobre isso infelizmente só há duas opiniões.
A tua opinião quando me bates.
A minha opinião quando apanho.
Sou analfabeto.
Mas na minha gramática
Ultrapasso todos os idiomas
Quando a minha pele sente na porrada
Qualquer tipo de abecedário
(José Craveirinha).³

Nossa pretensão foi de compreender as relações entre a política implementada para a Educação Profissional em Moçambique, com as políticas existentes nos acordos de cooperação com o Brasil, em especial. Procuramos entender como funciona e quais são as bases que sustentam no campo da Educação os acordos e quais são as vinculações com os setores empresariais brasileiros em Moçambique. Buscamos discutir a função da Educação Profissional no contexto das políticas de desenvolvimento do país incentivadas pelos atores brasileiros no contexto da expansão das relações capital-imperialistas.

Nossas hipóteses iniciais, eram de que a educação, na expansão do capital em Moçambique, tornava-se uma das estratégias ideológicas da burguesia capital-imperialista para o controle, a dominação e a expropriação – primárias e secundárias – do povo moçambicano. Pensamos que, nessa relação, o Estado brasileiro com seus representantes empresariais tem uma atuação com contornos capital-imperialistas.

O modelo de políticas implementadas no Brasil e consideradas exitosas pelo Banco Mundial, bem como a sua política de desenvolvimento, são estratégicas ao capital, por isso, incentivadas pelo BM. Neste terreno, temos que a educação é utilizada como estratégia ideológica de controle social, de formação de “capital humano”, de formação para o empreendedorismo e, conseqüentemente, para a ampliação do exército de reserva.

Há indicativos de que as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional de Moçambique, financiadas pelo Banco Mundial, pelo Brasil e pelos países capital-imperialistas, detêm características de internalização dos valores e saberes ideológicos da burguesia moçambicana e a internacional, para a manutenção da ordem social e dadas as peculiaridades moçambicanas – voltadas para dois objetivos: a) para a adaptação subalterna

³ Poeta moçambicano. Disponível em: <<http://salvefavelas.blogspot.com.br/2016/05/da-guerrilha-ao-cangaco-do-cangaco-ao.html>>.

de grandes massas camponesas aos processos expropriatórios em curso, responsabilizando-as por suas condições sem a contraparte da oferta de postos de trabalho e; b) a disseminação de uma formação voltada para as qualificações necessárias ao desenvolvimento do capital, porém destinada a parcelas menores da população. István Mészáros (2008, p. 35) adverte:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Na pesquisa de campo realizada em Moçambique, conhecemos algumas experiências no setor da educação que, inspiradas nas políticas brasileiras, estão sendo implementadas naquele país. Verificamos a presença do Brasil naquele país através do apoio técnico e financeiro nas reformas dos currículos da Educação Técnica e Profissional, do programa de Alimentação Escolar, da formação de professores (EaD) e da política de bolsas para o Ensino Superior e Pós-Graduação. Tal apoio fundamenta-se na experiência brasileira, com a política de combate à pobreza e com a formação da força de trabalho, orientadas pelos organismos internacionais via teoria do capital humano. Ambas estão diretamente relacionadas às propostas, diretrizes e financiamentos do Banco Mundial.

A maior inserção do Brasil em Moçambique compõe o pacote de políticas do governo Lula, seguidas pelo governo Dilma no continente africano. No período Lula, esse continente ganhou maior importância e tornou-se um laboratório estratégico para a implementação da política externa brasileira. O Brasil, porém, não abriu mão das relações internacionais tradicionais. Pelo contrário, tornou-se um aliado, uma plataforma do capital-imperialismo para a expansão das relações sociais capitalistas, sobretudo nos países africanos (HELENO; MARTINS, 2014).

A política brasileira de cooperação com Moçambique e demais países africanos não se estabelece apenas por meio de recursos financeiros, mas por “transferência de conhecimentos”, como Heleno e Martins (2014, p. 134-135) descrevem, considerando ser o grande trunfo desse governo:

Conforme documento do Banco Mundial/IPEA (2011, p. 40), “metade da cooperação técnica brasileira realiza-se nas áreas de agricultura, saúde e educação”. As demais áreas abrangem capacitação profissionalizante,

meio ambiente, energia, programas de transferência de renda, dentre outras. O relatório menciona, ainda, a colaboração da Embrapa no âmbito da inovação e difusão tecnológica, a participação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) no segmento de capacitação técnica industrial e as atividades da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) voltadas para a medicina tropical e para a construção de um laboratório, em Moçambique, destinado à produção de medicamentos genéricos contra o vírus HIV.

De acordo com Garcia e Kato (2016) as políticas públicas, especialmente a educação, saúde, agricultura e gestão pública – são consideradas necessárias no processo de internacionalização das empresas brasileiras, sobretudo no continente africano. Tais políticas são tidas como políticas de apoio na chamada “cooperação para o desenvolvimento”. Visto como estratégia do setor empresarial ao transferir o poder de negociações e de responsabilidades para os Estados via acordos governamentais de cooperação e tratados internacionais que beneficiam diretamente os interesses empresariais brasileiros e passam a gerenciar os possíveis conflitos. As autoras compreendem que,

As políticas públicas que apoiam a expansão internacional de empresas brasileiras, incluindo a internacionalização de instituições e agências da burocracia estatal, podem ser compreendidas no marco mais amplo da “internacionalização do Estado”. [...], o Estado se torna um ator econômico que joga um papel direto na acumulação de capital, com créditos e subsídios, por exemplo. Ele faz a mediação entre o mercado mundial e grupos domésticos, adequando as burocracias estatais às pressões do mercado mundial e dando mais poder e autonomia a instâncias como bancos centrais, agências de comércio exterior, agências de privatização etc. A internacionalização do Estado acompanha a internacionalização da produção. (GARCIA; KATO, 2016, p. 74).

Nessa direção, Estado e setores empresariais compartilham dos mesmos interesses com fins lucrativos aos proprietários do capital. Principalmente a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) o Estado brasileiro demonstrou através da cooperação Sul-Sul que além de ter se tornado “receptor” tornou-se “doador” da ajuda internacional.

Virgínia Fontes (2010a) chama a atenção para o movimento da expansão das relações sociais capitalistas que, independentemente da região, setor ou país, resulta, mesmo que de forma desigual e subordinada, nas expropriações:

A dinâmica interna da expansão capitalista promove e exacerba as próprias condições sociais que estão na sua base, seja através da incorporação subalternizada de outros setores da produção, de outras regiões ou países, modificando e subordinando as relações que ali encontrou, seja pela sua expansão direta, como por exemplo, através de industrializações de novas

áreas. Em todos os casos, a imbricação é sempre desigual, porém tende a eliminar qualquer externalidade, à medida que impõe sua dominação, subalternizando e mutilando as relações sociais precedentes. As expropriações, condição social de sua plena expansão foram realizadas de maneiras, ritmos e graus diversos, acoplando formas de produção diversificadas sob o controle do capital, ainda que à custa de uma enorme brutalidade social, política e cultural. (FONTES, 2010a, p. 71).

O que predomina é a expansão do capital, não só no seu sentido econômico, mas no sentido de todo o conjunto das relações sociais. Desse modo, a análise da presença do Brasil em Moçambique leva-nos a observá-la sob o prisma do alinhamento de interesses do capital brasileiro que, mesmo sendo subalterno à dominação dos grandes países, assume, nessa relação, características com contornos imperialistas. Nos acordos de cooperação voltados à educação, o Brasil está conjugado a outros países (imperialistas) ou a um organismo internacional para a implementação dos projetos em Moçambique.

Dentre os projetos e políticas implementadas pelo Brasil em Moçambique, priorizamos a Educação Profissional, pois acreditamos que aí reside uma estratégia ideológica do setor empresarial, seja ele, brasileiro ou de países imperialistas para a formação do homem e da mulher moçambicanos dentro de um contexto atual em que os trabalhadores estão sendo expropriados de forma violentíssima, entendendo que a “expropriação massiva é, portanto, condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista” (FONTES, 2010b, s/p). Assim, na agenda do capital para a educação, a mesma é ofertada de maneira instrumentalizada para o discurso de combate à pobreza – controle das massas, e também pensada no âmbito do treinamento-capacitação (SABER FAZER), das competências e habilidades, empregabilidade e do empreendedorismo.

Na lógica capitalista o que importa é formar “trabalhadores”, ou melhor, formar “mão de obra” com um único fim – garantir a lucratividade do capital. Nesse sentido, entendemos que a formação profissional (sem escolarização nenhuma, técnica de nível médio ou até a ofertada em graus mais complexos) responde as demandas para a expansão do capital de adequação dos indivíduos à sociedade do mercado.

Tecemos análises que evidenciam o quanto a Educação Profissional, no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, está sendo posta no âmbito da formação de *capital humano*, da empregabilidade, de formação para o empreendedorismo e “indivíduos livres” disponíveis para o mercado.

Esse modo de tratar a educação, centralizando soluções tanto para o desenvolvimento do país quanto para o combate à pobreza na Educação Profissional, liga-se à finalidade de produzir princípios e valores em torno dos projetos dominantes da burguesia moçambicana e internacional.

Ao mesmo tempo, cumpre a função ideológica de legitimar os interesses do capital e de adaptar os homens e mulheres moçambicanos frente às desigualdades sociais. István Mészáros (2008, p. 44) utiliza o conceito “internalização” para designar que a educação assegura para o capital que cada indivíduo internalize como suas “próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Para Virgínia Fontes (2016, p. 17), a educação oferecida com vista a atender as demandas do mercado de formar “mão de obra”, significa educar para a obediência e o “conformismo às normas mais ou menos estreitas da subalternidade”.

As mudanças que vêm ocorrendo na educação em Moçambique, principalmente da educação profissional, demandam a formação de competências, habilidades e flexibilidade adequadas ao mercado de trabalho ou a empregabilidade de forma que o indivíduo se adapte a qualquer tipo de trabalho – superexplorado e precário – para a sua sobrevivência.

Observamos, tanto na documentação quanto nas entrevistas com representantes do governo, dos vários centros de formação, que há preocupação do governo, do setor empresarial e do capital internacional com a educação de Moçambique, sobretudo com a formação profissional dos moçambicanos. Ao mesmo tempo, apreendemos que é carregada de incentivos à formação de capital humano, pois se percebe que o que importa é a oferta de uma formação rudimentar que prepara a força de trabalho com pouca qualificação para a realização de qualquer tipo de trabalho. É também estratégica, por induzir o jovem moçambicano ao investimento em negócio próprio/empreendedor. Nas entrevistas realizadas nos vários setores, tanto do Estado quanto empresarial, testemunhamos a ênfase dada ao empreendedorismo como possível saída para a redução da pobreza e do desemprego. O representante da Educação Profissional do Ministério do Ensino Superior, Ciências e Tecnologias, Junior Matsimbe (2016), pontuou:

Para nós, o que nos interessa é formar um indivíduo capaz de, por si, ser empreendedor. Eu, sozinho, tenho que ser capaz de gerar autoemprego e não esperar necessariamente pelo empregador, até mesmo porque as empresas não têm essa capacidade. Eu tenho que, por mim, criar o meu próprio trabalho.

Do mesmo modo, representantes dos Institutos (INEFP), em entrevista, reforçaram essa ideia de investir no indivíduo para que ele seja o protagonista de seu próprio trabalho.

O jovem nos procura para a formação rápida que o qualifique para gerir seu próprio negócio. Como nossa formação é toda alicerçada nas práticas do SABER FAZER, nossos cursos priorizam 80% da carga horária para a formação técnica/prática. No caso dos jovens que estão aqui buscando a formação para o autoemprego, desenhamos um perfil dentro do programa do empreendedorismo. Eles precisam ser formados para tal, por exemplo, gestão de pequenos negócios – “jovens aprendendo com as oportunidades”. (CÂNDIDO, 2016).

O documento do Banco Mundial (2006) já mencionava essa concepção de incentivo na formação de capital humano considerando que, quanto mais os países pobres investissem em educação e saúde estritamente básicas, mais produziram a redução da pobreza e o aumento da produtividade dos pobres. Sob essa perspectiva, o atendimento e o investimento nesses setores básicos da vida humana também deveriam contribuir para inserir os indivíduos no mercado de trabalho ou ao autoemprego. O princípio liberal de igualdade de oportunidades é descartado de maneira aligeirada, em prol da prática da produção de desigualdades.

Nessa concepção, o que importa é o Estado ofertar um conjunto de oportunidades à população e não a igualdade de oportunidades ou o resultado final. Na visão do Banco, Moçambique precisa investir urgentemente em criação de postos de trabalho no setor formal da economia, além da prioridade do governo com a formação da força de trabalho. Mas o BM aceita a precarização como se fosse a natureza das coisas e, portanto, a endossa e a estimula. De acordo com o estudo do BM, os indicadores educacionais do país tanto da oferta/abrangência quanto da qualidade são muito baixos, de modo que “investir e dar prioridade à educação é um fator chave para o crescimento inclusivo” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 18).

No entanto, nem a educação formal, seja ela a profissional ou a regular, nem a educação não formal oferecida pelas empresas, institutos como o INEFP, ligado ao Ministério do Trabalho, igrejas, centros comunitários, contêm bases e fins para solucionar problemas como o desemprego, a pobreza e o lento desenvolvimento do país. É característica da própria sociedade capitalista produzir as expropriações e a desigualdade, por isso a formação e a escolarização não garantem a inserção no mundo do trabalho ou o sucesso em seu próprio negócio (GALVÃO, 2008).

A centralidade dada à formação profissional em Moçambique, por parte do Estado, consubstanciada e cofinanciada pelos organismos internacionais, países de cooperação e setor empresarial (industrial e agrícola) mostra, por um lado, a vinculação da educação – capital humano – à formação para o trabalho simples, precário ou para a empregabilidade/empreendedorismo. Por outro, assume a função ideológica de responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio fracasso. Em um dos reassentamentos da Vale, Cateme, distrito de Moatize, província de Tete, a própria empresa oferece cursos de curta duração aos jovens. Um morador do reassentamento ressaltou que os cursos oferecidos maquiam a realidade da comunidade.

Pesquisadora: Nos documentos da Vale consta que os reassentados são beneficiados com cursos de formação que possibilitam às famílias o seu próprio sustento ou o ingresso na própria empresa. Como avaliam esses cursos? Os cursos ajudaram os senhores?

Entrevistado: Houve no início, sim, quando chegamos aqui, os cursos de corte e costura, serralheria, carpintaria e construção. E ainda há esses cursos que são oferecidos nos galpões que ficam na Escola Secundária, que também foi construída pela Vale. Mas confesso que não aprendemos nada. Os cursos são muito rápidos e os instrutores não possuem formação adequada. Geralmente eles têm apenas a prática e é isso que eles ensinam e sem nenhum material de segurança. Depois dos períodos, a empresa convida o governo, as autoridades e empresários dos diversos cantos do país, fazem grandes eventos para a entrega dos certificados, mas depois desaparecem da comunidade e nos deixam sem a terra e sem trabalho. É uma falsidade! É tudo muito estranho, porque a Vale contrata uma empresa terceirizada para oferecer os cursos. Geralmente, a empresa e o pessoal vêm de Maputo, mas o material utilizado nos cursos é da empresa (Vale) que, após o término dos cursos, desaparecem. Não temos acesso ao material, simplesmente some (Informação verbal) .

Os relatórios da empresa Vale, especialmente dos anos de 2013 e 2015, orgulhosamente procuraram ressaltar a importância que a empresa dá ao setor educacional, não só de seus funcionários, mas sua responsabilidade para com os aspectos social, educacional, profissional e cultural das comunidades em seu entorno.

O processo de capacitação de trabalhadores não se restringe aos nossos empregados, mas se estende ao mercado de trabalho, uma vez que a utilização da mão de obra local também constitui diretriz de inserção regional dos nossos empreendimentos. O programa Acreditar é um exemplo desse esforço, desenvolvido pela Vale em Moçambique para capacitar as comunidades vizinhas ao Projeto Moatize, deixando um legado positivo para a sociedade. Por meio de cursos profissionalizantes, foram formados entre 2012 e 2013, aproximadamente 1,3 mil pessoas. As ações foram desenvolvidas em parceria com o Escola Profissional Dom Bosco e o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP). Temos atuado, também, na transformação da vida dos jovens nas

comunidades em que operamos, principalmente, por meio de iniciativas como o Programa de Formação Profissional, que capacitam pessoas de 18 a 28 anos. Além de aprenderem um novo ofício, os participantes podem vir a integrar nosso quadro de empregados após um período de até 18 meses de treinamento. Até 2013, foram formados mais de 1.033 aprendizes. O Programa Formação Profissional contou com a participação de mais de 200 pessoas de Moçambique que assistiram as aulas práticas em algumas operações da Vale no Brasil por um período entre 6 e 9 meses. Além disso, até 2013, mais de 280 jovens ingressaram na Vale através do Programa de Estágio. Destes, mais da metade já foram efetivados em posições juniores. Os demais que ingressaram no programa completarão o ciclo em 2014. (VALE, 2013, p. 12).

A empresa já citava em documento de 2013 a sua parceria com a Escola Profissional Dom Bosco e INEFP. No entanto, na entrevista, o diretor da escola mostrou-nos, como parte dessa parceria, a construção de um pavilhão com salas de aula, que os estudantes denominaram como prédio da Vale e os projetos foram pontuais. Aliás, na conversa, o diretor ainda nos disse que foi a partir de 2015 que a empresa iniciou o seu processo de diálogo, abrangendo e oferecendo mais oportunidades de estágios aos seus estudantes, com indicações de futuras contratações.

Já no INEFP, o apoio da Vale ocorre por meio de construções de pavilhões e pagamento de instrutores para o desenvolvimento dos cursos. O Instituto de Geologia e Minas, que também fica no distrito de Moatize, evidenciou que a participação da empresa é desafiadora, pois o seu quadro de exigências é enorme, o que dificulta as relações entre instituto e empresa. Para o entrevistado, o senhor Luís Rodolfo do Instituto de Geologia, a empresa é muito fechada ao diálogo e possíveis parcerias. Pouquíssimos alunos conseguem uma vaga de estágio ou, após o curso, um contrato de trabalho.

No documento da Vale, a própria empresa indicaria investimentos em cursos de pós-graduação oferecidos aos jovens moçambicanos em instituições no próprio país ou no exterior, sobretudo no Brasil, voltados para especialidades necessárias, como Logística, Mineração, Engenharia Ferroviária e Segurança Ocupacional, dentre outros (VALE, 2015, p. 47).

Na entrevista, a gerente do setor de educação da Vale-Moçambique, Cláudia Patrícia V. Mocovela⁴, ressaltou que os investimentos da empresa são direcionados às comunidades reassentadas e aos municípios onde são instalados os projetos, com apoio a instituições de educação locais e fornecimento de cursos de curta duração, a fim de que os indivíduos

⁴ Entrevista concedida *online* no dia 15 de dezembro de 2016 (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

consigam criar a sua própria renda. A Vale está alinhada com a formação para a precarização. Em Moçambique, o setor educacional, sobretudo a Educação Profissional, é o que mais recebe recursos da empresa, como os INEFPs, escolas profissionais, Institutos médios e superiores de formação profissional. De acordo com o relatório de 2012, a empresa investiu o valor de US\$10 milhões na Educação de Moçambique. Pelo mapa de prioridades do Plano Plurianual de Ações Sociais (PPA) da empresa, em 2013 foram investidos cerca de US\$7 milhões nos projetos sociais e educacionais.

No entanto, esta forma como a empresa lida com os problemas provocados por ela mesma às comunidades moçambicanas, sobretudo na região de Tete, distrito de Moatize é, simplesmente, desconsiderando-os e procurando apresentar-se como benevolente. Sua participação pontual e mascarada nos projetos sociais e educacionais, construções de escolas ou salas nos centros de formação profissional, pagamento de instrutores ou de empresas prestadoras de serviços, formação de professores das escolas de Moatize, sequer minora os danos causados, e ainda os oculta.

O Relatório de Insustentabilidade da Vale (ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE, 2012) – documento elaborado por um grupo organizado e articulado internacionalmente pelos (ou a favor dos) Atingidos pela Vale –, mostra que a empresa é responsável por impactos ambientais com danos irreparáveis, descumprimento de leis trabalhistas e transgressões dos direitos humanos. As comunidades atingidas tanto em Moçambique como no Brasil, Canadá, dentre outros, denunciam e lutam em busca de soluções e não só de reparos, entretanto, a maneira pela qual a empresa sugere “solucionar” tais problemas é pelo meio de investimento em projetos de repercussão publicitária e de marketing.

A possibilidade que tivemos de conhecer e conversar com os atingidos das comunidades – 25 de Setembro – Unidade 6 e Cateme, além do distrito de Moatize – Província de Tete/Moçambique, permitiu-nos problematizar situações vivenciadas pelos moradores com o meio ambiente devido o desmatamento florestal, expropriação da terra, extinção de fontes de água ocasionando na falta de água, poluição do ar, desemprego e falta de perspectiva de vida, isolamento social, problemas na área saúde, moradia, educação, cultura, lazer, e outros.

Por um lado, a empresa investe em ações sociais/educacionais, por outro, recebe dos respectivos governos incentivos fiscais que permite os seus investimentos por meio da

“filantropia estratégica” que não são difundidos pelos meios de comunicação (ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE, 2012).

De acordo com a empresa e com o governo moçambicano, a abertura do país aos grandes investimentos estrangeiros, considerados megaprojetos, levaria o país ao desenvolvimento não só econômico, mas de elevação social, educacional e cultural, além da abrangência de oportunidades de trabalho à população (VALE, 2013; VALE, 2015; REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003).

No entanto, esses argumentos são falaciosos, pois como a cientista política Célia Regina Congilio denuncia em um artigo publicado em dezembro de 2013, é em nome do progresso e do desenvolvimento de comunidades, regiões ou países que os megaprojetos de mineração são instalados, levando ao extermínio milhões de indivíduos, bacias hidrográficas, animais e florestas, ou seja, a mineração mostra as duas faces dos grandes projetos de desenvolvimento geradoras de riqueza privada e pobreza nas comunidades. A exemplo das regiões do Brasil com as experiências de superexploração de minérios, problematizamos os avanços dos megaprojetos em Moçambique:

A atividade mineradora no sudeste paraense, mais especificamente a concentrada no entorno do município de Marabá, centro econômico e administrativo de uma vasta fronteira agrícola amazônica, tem se colocado como elemento importante de reflexão devido aos grandes impactos socioeconômicos, políticos e ambientais que provoca nos municípios da região. Há que se considerar a importância do minério como produto de exportação brasileiro no momento atual da crise econômica pela qual passa o capitalismo mundial. Inúmeros são os efeitos que a expansão do capitalismo, em nome do que chamam progresso, mas que também poderíamos chamar de morte, traz para essa região: devastação das florestas; aniquilação de comunidades tradicionais (ribeirinhos, extrativistas e povos indígenas entre outros); destruição da agricultura familiar e envenenamento pelos agrotóxicos do agronegócio; processos migratórios que originam urbanizações caóticas e que servem à formação de força de trabalho em condições precarizadas; expansão do narcotráfico e da prostituição infanto-juvenil; alta mortalidade de jovens das periferias, alvos do crime organizado e das milícias, para ficarmos apenas nesses. Como resposta aos movimentos sociais que se organizam para resistir à cerca de 40 anos de implantação dos grandes projetos e seus efeitos desestruturadores, temos como histórico da região uma prática corriqueira da violência e assassinatos de lideranças com a participação do Estado, como também das empresas privadas e do latifúndio. Ao tratar sobre as políticas governamentais de apoio à mineração podemos caracterizar o papel do Estado por intermédio de três ações: quanto aos recursos financeiros destinados a impulsionar políticas produtivas excludentes ou geradoras de subempregos; quanto à difusão do arcabouço ideológico necessário para a implantação das políticas (industriais, econômicas, sociais etc.) que ajustam a economia nacional às necessidades do mercado

mundial e, por último, quanto à prática institucionalizada/banalizadora da violência e criminalização contra qualquer forma de oposição aos processos que implantam o que tem se chamado de progresso. O progresso, tal como se apresenta, traz uma visão de mundo a partir do grande capital localizado nos países que comandam a economia mundial e em processos civilizatórios que reproduzem etnocentrismos já conhecidos nos períodos coloniais. (CONGÍLIO, 2013).

É nesse sentido que Garcia e Kato (2016) analisam a cooperação brasileira com Moçambique e outros países africanos, tal como é apresentada na documentação do Ipea, da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE) no âmbito da “solidariedade”, da “horizontalidade”, como se não visasse os interesses econômicos. Porém, este modelo de cooperação é permeado por interesses comerciais e empresariais, tendo em vista a lucratividade para o capital.

Com Moçambique, o governo brasileiro através dos acordos de cooperação, seja bilateral ou trilateral – atuou em prol da expansão dos setores empresariais: a Vale, as construtoras e o agronegócio foram os setores diretamente beneficiados como já discutidos no capítulo anterior. Nesse caso, as políticas, especialmente, as educacionais e da saúde, além daquelas ligadas aos investimentos empresariais como os tratados comerciais, foram tratadas como estratégia do próprio Estado e dos setores dominantes brasileiros de atuação naquele país. Assim, os setores dominantes operam por dentro do Estado, travando disputas e impondo mudanças profundas nas diversas áreas do aparelho estatal, principalmente na política educacional proposta e definida para a formação da classe trabalhadora (GARCIA; KATO, 2016; LEHER, 2014).

O presidente da Acção Acadêmica para o Desenvolvimento das Comunidades Rurais (ADECRU), Jeremias Vunjanhe⁵, frisou que a luta dos movimentos sociais e da unidade organizativa dos povos é compreendida como uma das maneiras pelas quais os indivíduos (camponeses, trabalhadores industriais, juventude, universitários e organizações que lutam junto à população) defendem, primeiro, a soberania dos povos, dos territórios, da produção, dos modos de vida de sua população e das riquezas. Essa luta vai na contramão do modelo de desenvolvimento que está sendo implantado em Moçambique, que favorece o grande capital, com seus megaprojetos como a Vale, o agronegócio brasileiro naquelas terras, e tantas outras empresas estrangeiras em expansão no país de maneira bruta, violenta e

⁵ Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2016, na cidade de Maputo, Moçambique (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

destruidora. Enquanto intensifica os investimentos e a abertura do país ao capital estrangeiro, seu próprio povo é exposto a situações desumanas de sobrevivência.

Pela maneira como a expansão das relações sociais capitalistas vem ocorrendo em Moçambique, a educação, mais precisamente a educação profissional, assume um papel crucial de aprofundamento da expropriação em massa da população. A ideia difundida de uma formação que “qualifique”, “capacite” os trabalhadores para o mercado de trabalho confirma o entendimento de que é colocada sobre os indivíduos (jovens, desempregados, camponeses) a responsabilidade por essa condição. Inclusive, o governo, o Banco Mundial e o Brasil (Estado e Setores dominantes), em sua relação de cooperação com o país, repetem uma proposta de educação como meio de contribuir para o crescimento econômico do país e para a redução da pobreza, a exemplo da realidade “exitosa” do próprio Brasil. Omitem, convenientemente para seus interesses, o aprofundamento das desigualdades, a precarização da existência e a devastação do ambiente.

Assim, no setor da agricultura o Brasil vem desenvolvendo o projeto ProSavana de cooperação trilateral em Moçambique, junto ao Japão. Para atender as demandas do capital de formação de “mão de obra”, o governo japonês, por meio da agência de cooperação internacional (JICA), também está em parceria com o Brasil, doando 420 milhões de meticais (moeda nacional) para o setor da Educação Profissional. As prioridades do governo moçambicano foram a reestruturação dos centros de formação profissional, principalmente o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP) das cidades de Machava (Província de Maputo), Quelimane (Província da Zambézia) e Nacala (Província de Nampula), com investimentos em novos equipamentos, capacitação de formadores e gestores, modernização dos processos administrativos e atualização dos currículos. A ajuda do Brasil ocorre através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), através de assistência, transferência de conhecimentos e acompanhamento das melhorias da qualidade do sistema de formação profissional, sobretudo dos cursos de Arquitetura, Soldadura e Indústria Alimentar, a serem implementados nos centros de formação com a mesma estrutura dos cursos oferecidos pelo SENAI no Brasil.

De acordo com a então Ministra do Trabalho, Emprego e Segurança Social de Moçambique, Vitoria Diogo, a formação profissional é a grande aposta do governo moçambicano. O objetivo central é fornecer mão de obra para as empresas, mas a alegação é de que pretende melhorar as condições de vida dos moçambicanos.

Com a materialização deste projeto, prevê-se a colocação no mercado de trabalho de cerca de 3 mil graduados por ano, a serem formados com base nos novos padrões de competência e alinhados com as exigências da indústria, em 27 cursos profissionalizantes nas áreas de Construção Civil e Metalomecânica, no Centro de Formação da Machava; Construção Civil e Processamento de Alimentos em Quelimane e Metalomecânica, Processamento de Alimentos e Mecânica Automóvel em Nacala⁶.

Além da implementação dos cursos nos respectivos centros, os formadores e gestores recebem formação e capacitação tanto em Moçambique quanto no Brasil. Para Sergio Chichava (2017), dos anos 2000 para cá, Moçambique, foi o país que mais recebeu cooperação técnica do Brasil, principalmente nos setores da agricultura, da educação e da saúde associados aos investimentos privados. Na análise do autor a cooperação brasileira contribuiu para o aprofundamento das relações de dependência do país às ajudas/empréstimos internacionais, inclusive com o Brasil, com a participação ativa do governo de Moçambique e de seus setores empresariais (CHICHAVA, 2017).

Podemos melhor entender a dimensão da presença brasileira, dos BRICS e, sobretudo, dos proprietários do capital, em Moçambique, retomando a reflexão de Fontes (2014), já apresentada no capítulo anterior. A autora analisa a emergência dos países BRICS pelo prisma de que essas relações expressam contradições, tensões e disputas no contexto das relações sociais capitalistas internacionais. Os BRICS exprimem as nervuras contidas no movimento interno e externo da incorporação desses países no cenário capital-imperialista de maneira desigual e combinada, pois não expressam apenas a imposição externa, pelo contrário, envolve diretamente acordos e alianças entre as burguesias locais – consolidando-as, assim como em relação aos Estados que estão imbricados na expansão dessas relações (FONTES, 2014).

Assinalamos essa análise de Fontes (2014) na tentativa de melhor compreender o pacote de acordos e políticas que envolvem a internacionalização do Estado brasileiro conjuntamente aos setores empresariais com grandes negócios na área da mineração e do agronegócio com forte impacto nos países africanos nas últimas décadas. A expansão do capital conduz as populações – a humanidade – a um processo profundo de expropriações, visto que a expropriação é condição essencial para a existência do próprio capital. Fontes (2010b) afirma que as expropriações – primárias e secundárias – forjam na mercantilização

⁶ Disponível em: <<http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/43461-japao-doa-420-milhoes-de-meti-cais-para-formacao-profissional.html>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

da existência humana pela qual as populações são brutalmente forçadas a vender sua força de trabalho para a subsistência. Esse mercado impõe as massas de trabalhadores à necessidade de competir, flexibilizar, adaptar e estar disponível para qualquer tipo de trabalho para as mais diversas formas de exploração, independentemente de sua formação. Nesse sentido a autora ressalta que:

Este ponto é um dos mais dramáticos da atualidade, dada a intensificação, nas últimas décadas, das expropriações de enormes contingentes populacionais, em especial na Ásia, na América Latina e na África, que foram analisadas como produção de populações “excedentes” ou “sobrantes” e sem sentido, gerando um reforço de argumentos de cunho humanitário e filantrópico. Ainda mais inquietante é o fato de que o ritmo de expropriações não parece amainar, mas, ao contrário, intensificar-se. (FONTES, 2010b, s/p).

A sociedade moçambicana compõe o contingente grupo de sociedades que são apontadas pela autora como “excedentes” ou “sobrantes” (FONTES, 2010b, s/p). Dessa forma, interpretamos que a educação, em especial, a Profissional carrega em si os interesses e as necessidades da própria configuração do capital – as expropriações.

Concluimos que a educação profissional em Moçambique cumpre a função prática de formar quadros para si próprio e ideológica das relações sociais do capital em expansão. Cumpre, pois, uma das estratégias centrais da burguesia moçambicana e internacional para a implantação de seu projeto de dominação e de expropriação da força de trabalho ainda mais intensificada dos trabalhadores moçambicanos. Entendemos que a afirmação de Florestan Fernandes responde à nossa indagação, uma vez que a educação, na sociedade capitalista, é sempre considerada no âmbito da luta de classes.

Em vista disso, a educação, na sociedade capitalista, é instrumentalizada no discurso de formação de capital humano, do alívio da pobreza e do desenvolvimento do país. A educação profissional que está sendo implementada – uma educação voltada ao treinamento – (SABER FAZER), para a empregabilidade e para o empreendedorismo.

Desse modo, desenvolvemos o tema da educação além do processo de escolarização. Analisamos a particularidade da Educação Profissional de nível médio e/ou superior e cotejamos com a formação oferecida pelo Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP) ou pelas próprias empresas, que também ‘formam’ o trabalhador em vista de atender minimamente as demandas do mercado, demonstrando as articulações e a ‘eficiência’ do projeto ideológico do capital-imperialismo de preparar o homem e a mulher

moçambicana do campo e da cidade para o trabalho intensificado, superexplorado, precário e para o exército de reserva.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Ressaltamos com um dos elementos principais dos resultados da pesquisa a apreensão da própria dinâmica do capital-imperialismo que, em Moçambique, se utiliza estrategicamente do próprio Estado, que depende da ajuda e dos empréstimos externos, assim como da burguesia moçambicana, que se alia às burguesias internacionais, expropriando brutalmente as populações, para a implementação dos projetos de expansão das relações sociais capitalistas.

A educação profissional na sociedade moçambicana, pautada na agenda do capital para a educação, cumpre a função ideológica no processo de expansão das relações sociais capital-imperialistas. O projeto de Educação Profissional em Moçambique faz o seguinte movimento: oferta uma educação-formação limitada a corrigir os estragos causados pelos interesses das classes dominantes e, por isso, tão incentivada para a formação de capital humano, uma educação voltada ao treinamento para o mercado de trabalho, à empregabilidade e ao empreendedorismo. Por sua vez, esse movimento desencadeia condições de trabalho precárias, intensificadas, superexploradas, manobráveis, e em trabalhadores colocados no rol do exército de reserva.

Evidenciamos as particularidades de Moçambique e sua relação não só com o Brasil, mas imerso nas relações capital-imperialistas, de modo que constatamos os processos que vêm ocorrendo no país, tanto de expropriações primárias quanto secundárias, da população moçambicana.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Desenvolvimento mundial: equidade e desenvolvimento*. Washington, DC, 2006. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364154.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2011.

BANCO MUNDIAL. *Perspectivas para os Polos de Crescimento em Moçambique: sumário do relatório*. Agosto de 2010. Disponível em http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/cd_ppi/pastas/governaca305o/geral/legislativo_documentos_oficiais/Polos_Desenv.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

CHICHAVA. Sérgio. *Investigador moçambicano defende que cooperação Moçambique-Brasil tem sido “uma decepção” ao nível de transparência*. Notícia publicada no dia 05 de junho de 2017. Disponível em: <https://mozvida.com/blog/2017/06/05/page/2/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

- CONGÍLIO, Célia Regina. *Riqueza e pobreza: duas faces da mineração no Sudeste do Para/Atingidos pela Vale*. Texto publicado em 09 de dezembro de 2013. Disponível em: <<https://atingidospelavale.wordpress.com/tag/mineracao/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora, UFRJ, 2010a.
- FONTES, Virgínia. *O capital-imperialismo: algumas características*. 2010b. Disponível em: <http://www.odiariorio.info/?p=1805>. Acesso em 10 out. 2017.
- FONTES, Virgínia. BRICS e capital-imperialismo – novas contradições em debate. *Revista Tensões Mundiais*. Fortaleza, v. 10, n. 18, 19, p. 67-89, 2014.
- FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. *Revista Trabalho Necessário* Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 14, Nº 25/2016.
- GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Bolsa Família, educação e cidadania. *Revista Eletrônica de Educação*, ano 2, n. 3, ago./dez. 2008. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao3/Artigo2.pdf. Acesso em: 9 dez. 2012.
- GARCIA, Ana S.; KATO, Karina. Políticas Públicas e interesses privados: uma análise a partir do Corredor de Nacada em Moçambique. (Dossiê). *Caderno CRH*, Salvador, V. 29, n. 76, p. 69-86, Jan./Abr. 2016.
- HELENO, Maurício Gurjão Bezerra; MARTINS, Mônica Dias. Cooperação ou Dominação? A política do governo Lula para a África. *Tensões Mundiais*, v. 10, n. 18, 19, p. 125-143. Fortaleza, 2014.
- LEHER, Roberto. *Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação*. Disponível em <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/RLeher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 05 set. 2017.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Agenda 2025. Visão e Estratégias da Nação. Documento preliminar*, (2003). Maputo, Moçambique.
- UNISINOS. Entrevista especial de Vicente Adriano, concedida ao *IHU On-Line* com o tema: A recolonização de Moçambique pelas mãos do agronegócio. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/540299-a-recolonizacao-de-mocambique-pelas-maos-do-agronegocio-entrevista-especial-com-vicente-adriano>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- VALE. *Relatório Sustentabilidade Vale, 2013*. Disponível em: http://www.vale.com/mozambique/pt/documents/vale_sustentabilidade_mocambique_2013.pdf. Acesso em: 10 fev. 2014.
- VALE. *Relatório Sustentabilidade Vale Moçambique*. 2015. Disponível em: <<http://www.vale.com/PT/aboutvale/sustainability/links/LinksDownloadsDocuments/relatorio-de-sustentabilidade-2015.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

A LONGA “REFORMA” DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: FUNDAMENTOS, RETROCESSOS E PERSPECTIVAS

Claudio Fernandes da Costa¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir fundamentos, contradições e perspectivas acerca das “reformas” educacionais da educação básica brasileira, desde os anos de 1990, caracterizando-as como uma “longa reforma” cuja continuidade apenas culmina com a “reforma” do Ensino Médio/Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tomamos como base resultados contextualizados e inter-relacionados de três pesquisas realizadas ao longo dos últimos 20 anos. Nos anos de 1990 inicia-se um processo de inversão da perspectiva expressa no slogan “educação para todos”, pautando-se em seu lugar a idéia de “necessidades básicas de aprendizagens” de indivíduos, inaugurando a perspectiva do “todos pela educação”, associada a um sistema nacional de avaliação. Esta mudança abriu caminho para que no lugar dos conteúdos disciplinares, para todos, o protagonismo passasse para o desenvolvimento de competências individuais, noção que viabiliza a flexibilização/reconfiguração curricular e do trabalho docente. Por outro lado, as pesquisas que norteiam este texto revelam que a noção de competências, central na atual “reforma”, sobretudo na dimensão socioemocional, inexistente nas atuais DCNEM (2012), um dos principais marcos legais atuais do EM. Inversamente, o “trabalho” como princípio educativo, categoria central neste marco legal é desfigurada na presente “reforma”. Neste caso, interessa-nos cotejar esta clara “contradição”, baseando-nos para isso em revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais, e em pesquisa realizada junto a escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro. Adotamos como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético, em especial as categorias totalidade, contradição e trabalho, na perspectiva de que estão em jogo não apenas as contradições deste processo, mas a “necessidade” e possibilidade de construção de uma educação pública de interesse para a “classe-que-vive-do-trabalho” neste país.

Palavras chave: “Reforma”; Competências; Avaliações externas.

LA LARGA "REFORMA" DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: FUNDAMENTOS, RETROCESOS Y PERSPECTIVAS

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar y discutir fundamentos, contradicciones y perspectivas acerca de las "reformas" educativas de la educación básica brasileña, desde los años 1990, caracterizándolas como una "larga reforma" cuya continuidad sólo culmina con la "reforma" Enseñanza Media / Base Nacional Común Curricular (BNCC). Tomamos como base resultados contextualizados e interrelacionados de tres investigaciones realizadas a lo largo de los últimos 20 años. En los años noventa se inicia un proceso de inversión de la perspectiva expresada en el lema "educación para todos", pautándose en su lugar la idea de "necesidades básicas de aprendizajes" de individuos, inaugurando la perspectiva del "todos por la educación", asociada a un sistema nacional de evaluación. Este cambio abrió el camino para que en lugar de los contenidos disciplinarios, para todos, el protagonismo pasara al desarrollo de competencias individuales, noción que viabiliza la flexibilización / reconfiguración curricular y del trabajo docente. Por otro lado, las investigaciones que guían este texto revelan que la noción de competencias, central en la actual "reforma", sobre todo en la dimensión socioemocional, no existe en las actuales DCNEM (2012), uno de los principales marcos legales actuales del EM. Por el contrario, el "trabajo" como principio educativo,

¹ Doutor em Educação, professor da Universidade Federal Fluminense. E-mail: claudiofernandesdacosta@gmail.com

categoría central en este marco legal está desfigurado en la presente "reforma". En este caso, nos interesa cotejar esta clara "contradicción", basándonos para ello en revisión bibliográfica, análisis de documentos oficiales, y en investigación realizada junto a escuelas públicas en el Estado de Río de Janeiro. En la perspectiva de que están en juego no sólo las contradicciones de este proceso, sino la necesidad y la posibilidad de construir una educación pública de la educación pública, interés para la "clase-que-vive-del-trabajo" en este país.

Palabras clave: "Reforma"; Competencias; Evaluaciones externas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir fundamentos, contradições e perspectivas acerca das “reformas” educacionais da educação básica brasileira, desde os anos de 1990, caracterizando-as como uma “longa reforma” cuja continuidade apenas culmina com a “reforma” do Ensino Médio/Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com base em três pesquisas inter-relacionadas ao tema em questão, realizadas ao longo de quase vinte anos, o texto busca elucidar como algumas velhas noções reafirmadas no atual processo de “reformas” da educação básica brasileira, destacadamente a noção de competências, fundamentam essas “reformas” e continuam delineando a qualidade e o futuro da educação pública.

Esta opção metodológica baseia-se na constatação, reafirmada em diversas outras pesquisas, de que o atual processo de “reformas” é o mesmo que vem se consolidando desde pelo menos 1990, quando a conferência mundial “Educação para Todos” lançou as bases que, em grande medida, norteiam a educação básica, pública, brasileira, até hoje.

Essencialmente, as atuais “reformas” vinculam-se, como na crise política, econômica e educacional dos anos de 1990, a um processo de reestruturação flexível da acumulação capitalista que vê, portanto, na crise atual, a educação como um espaço formação e conformação ao seu projeto.

A primeira pesquisa, intitulada **“O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma perspectiva de professores de matemática da rede pública de ensino médio regular da cidade do Rio de Janeiro”** (Costa, 2000) foi realizada entre 1999 e 2000 e nos possibilitou estabelecer uma análise crítica no âmbito das políticas educacionais, relacionando princípios, estratégias e noções que nascem nos anos de 1990, são aprofundados ao longo dos anos seguintes, e se apresentam, não sem contradições, como o novo nas “reformas” educacionais atuais, desconsiderando outras propostas, fundamentos e categorias constituídos paralela e alternativamente a este modelo.

A segunda pesquisa, intitulada **”Fundamentos teórico-pedagógicos das avaliações externas do ensino fundamental em matemática: implicações na prática pedagógica e na qualidade da educação em escolas da prefeitura de Angra dos Reis”** (Costa, 2011), viabilizou uma aproximação da realidade, envolvendo as políticas educacionais, como uma síntese de múltiplas determinações e não como se nos apresenta, aparente, única e vazia como alternativa. Apreendemos na relação da teoria com os materiais oficiais que analisamos, e, sobretudo, com os relatos dos profissionais de educação que entrevistamos, algumas contradições, a partir de elementos conjunturais e estruturais no/do contexto analisado. Este movimento possibilitou criticar o contexto atual, como representação consensual e positiva da realidade, avançando até um patamar de análise que leva em conta as mediações inerentes à totalidade histórica e ontológica que a constitui.

A terceira e última pesquisa sobre **“Ofertas formativas do Ensino Médio no Rio de Janeiro”** (Costa, 2015) investigou o processo de “reforma” do Ensino Médio do Rio de Janeiro denominado de “Solução Educativa para o Ensino Médio” (2013), elaborado pelo Instituto Ayrton Senna e implementado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ). Esta pesquisa, em conjunto com as outras, possibilitou identificar os fundamentos da “reforma” do Ensino Médio (EM) - Lei nº 13.415/2017 - e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como continuidade e aprofundamento das reformas neoliberais implantadas a partir de 1990. Portanto, como parte da “reforma” do Estado brasileiro, em respostas à crise do capitalismo daquele e do atual momento histórico. Neste sentido, uma análise de totalidade dialética nos leva a entender o processo problemático subjacente aos pressupostos políticos e pedagógicos, intimamente relacionados ao contexto político-econômico e ideológico nas/das “reformas” atuais.

Para sistematizar e relacionar as referências mencionadas nas referidas pesquisas, partimos da perspectiva histórica e dialética desse processo, tendo na concretude do trabalho educativo escolar, no seu processo político-pedagógico, a materialidade indispensável à síntese dialética que propomos.

Neste sentido, privilegiamos como suporte teórico-metodológico a perspectiva ontológica e epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético, sobretudo as categorias, Dialética, Trabalho, Contradição e Totalidade.

Portanto, trazemos alguns elementos de análise que julgamos necessários para vislumbrarmos o retrocesso implícito nas “reformas” atuais, mas também o que consideramos avanços presentes, por exemplo, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (2012), que tomam como base o trabalho como princípio educativo.

Por fim, importa destacar, entre retrocessos e avanços, a centralidade das avaliações externas de competências e, particularmente, a sua pedagogia de resultados, como estratégia central para amalgamar, na prática, as propostas de absolutamente todas as políticas educacionais para a educação básica, implantadas ao longo das últimas três décadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Partimos do pressuposto de que não é possível compreender o significado concreto de uma política educacional sem a apreensão da lógica global do sistema de produção que a encerra. Ou seja, a partir das determinações políticas, econômicas, históricas, e culturais envolvidas neste processo. A contribuição desta perspectiva reside na análise do real como busca permanente de um conjunto de relações e particularidades que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade.

Defendemos a importância epistemológica do conceito de totalidade na perspectiva dialética da realidade concreta. Não como um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os infinitos aspectos e propriedades da realidade. Mas como “uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta [...] é a teoria da realidade concreta” (KOSIK, 1986, p. 36).

Portanto, nesta abordagem, totalidade significa relações entre totalidades parciais considerando uma série de determinações recíprocas que se modificam permanentemente em função das contradições existentes no real. Neste sentido, consideramos totalidade e contradição, não como categorias conflituosas, mas complementares. Ou seja, “A totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (KOSIK, 1986, p. 51).

Nesta perspectiva, o sujeito não é a consciência individual de um real desenraizado, mas é definido como um sujeito dotado de consciência histórica que é engendrada e determinada pelas relações sociais contraditórias materializadas na luta de classes. Assim

sendo, não conhecemos o real como percebido pelos nossos sentidos, mas como manifestação das condições concretas de existência, o real como história.

De acordo com Cardoso (1990), para as determinações do real parte-se dos conceitos mais simples, sendo a totalidade real, um conjunto de determinações. Essas determinações não se constituem a partir de uma relação direta com o real, mas com base em uma crítica teórica do conhecimento que o precede, com base na análise sobre o real. Esta crítica consiste num retorno à realidade, munidos dos conceitos e das determinações mais simples. Retorno que não encontra mais “a representação caótica de um todo”, mas “uma totalidade rica de determinações” (p.26).

Assim, de acordo com Moraes (2000), na dialética marxista, o real em sua totalidade significa um todo em permanente construção, no qual os objetos estão abertos para as relações de determinações. Seria impossível conceber uma totalidade acabada, já que a realidade é muito mais rica de determinações, muito mais completa do que a teoria pode dar conta, tornando-se um processo infinito de aproximações.

Portanto, concebemos a pesquisa em educação compreendendo o seu caráter histórico epistemológico e ontológico, como processo produzido e desenvolvido pela ação humana cujo resultado é a própria existência dos homens.

Neste cenário de crise e ataque do capital sobre o trabalho, elemento central na/da produção da vida, o Estado brasileiro segue implementando políticas no campo da educação de modo que a lógica privada, empresarial, produtivista e de mercado sejam referências nos/dos sistemas públicos de ensino. Neste contexto, portanto, trata-se da formação cognitiva, social e emocional das novas gerações para o trabalho simples, explorado e alienado, de acordo com a inserção do país na divisão internacional do trabalho capitalista.

AS PESQUISAS, SUAS CONEXÕES E CONTRIBUIÇÕES CONTEXTUALIZADAS

Na primeira pesquisa sobre avaliações externas na perspectiva de professores de matemática, destacamos e problematizamos o surgimento da Pedagogia das Competências, sobretudo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (1997), como novo paradigma que assumiria, dali por diante o protagonismo antes atribuído aos conteúdos disciplinares.

A noção de competências passou a orientar todas as políticas educacionais posteriores, induzindo seus fundamentos no currículo da educação básica brasileira, principalmente pela adoção dos seus pressupostos em todos os exames externos nacionais, estaduais e municipais, entre os quais o ENEM é apenas um exemplo.

Este processo se deu, sobretudo, a partir dos anos de 1990, quando tais exames de competências e habilidades, mas, sobretudo, os seus resultados, ostensivamente divulgados, passaram a impactar e a constranger currículos, escolas e educadores.

Inicialmente, as escolas avaliadas eram escolhidas por amostragem. Em 2005 esta política sofre uma importante inflexão quando o MEC/Inep institui a avaliação censitária no Ensino Fundamental, a partir da qual todas as escolas públicas com no mínimo 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, passaram a ser examinadas pela Prova Brasil.

Em 2017, o MEC/Inep avança neste processo e inclui a avaliação externa censitária, também para o Ensino Médio, isto é, “o Saeb ampliou seu público incluindo, de forma censitária, os alunos da 3ª série do ensino médio da rede pública e, por adesão, os das escolas particulares” (BRASIL, 2017b, p.10).

Assim sendo, este processo representa, concretamente, uma forte pressão curricular pela adoção da pedagogia das competências nas escolas públicas de toda a educação básica brasileira, expressando a concepção dominante de qualidade da educação.

Atualmente os exames externos baseados em competências e habilidades e, sobretudo, os seus resultados, subsidiam também o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (2007), ou seja, as notas/metasp (IDEB²) pré-estabelecidas pelo governo federal, que todas as escolas públicas devem alcançar bianualmente, pressionadas por políticas e processos de ranqueamentos e responsabilização, acompanhados direta ou indiretamente de premiações/punições.

Neste longo processo o Ensino Médio passou a ter como referência um “currículo mínimo” e, nesta mesma lógica, a “reforma” do EM (2017), vinculada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC³ (2017) definiu a obrigatoriedade de no máximo 60% de conteúdos e competências comuns, em referência a uma carga horária diária “integral” de

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

³ No momento de escrita deste texto, apenas a parte do Ensino Fundamental da BNCC estava aprovada, restando à parte relativa ao Ensino Médio ser aprovada definitivamente em todas as instâncias.

cinco horas de estudos. O restante do currículo é flexibilizado através da escolha, pelo estudante, de apenas um entre cinco possíveis itinerários formativos que, limitados à “possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 36), pode não se concretizar se considerarmos a limitação dos “gastos” públicos imposto pela EC 95/2016, por 20 anos.

Para melhor entender este processo, destacamos o movimento capitaneado por empresários, “Compromisso de Todos pela Educação”, cujas proposições foram assimiladas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007). Este movimento busca operar novas estratégias para constituir “escolas eficazes”.

Por um lado, procura alterar a função social da escola deslocando seus princípios do campo do conhecimento para o da sociabilidade. Neste sentido, o discurso do documento “Todos pela Educação: rumo a 2022” (2006) é claro: “a passagem pelos bancos escolares não guarda relação com a possibilidade de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social”.

Por outro lado, observa-se a convocação de formadores de opinião, gestores, professores, pais e comunidade em geral (todos) para um pacto social que envolva comprometimento, colaboração e, sobretudo, fiscalização junto às escolas, acerca das supostas mudanças necessárias a uma educação eficaz (SHIROMA, GRACIA, CAMPOS, 2011, p.245).

Este processo induz, portanto, a um duplo deslocamento: da educação e dos saberes (para todos) para as aprendizagens e competências (individuais). Assim, cria as condições para que esta longa “reforma” consolide hoje a flexibilização/reconfiguração não apenas da educação, mas do trabalho docente, restringindo-os à demanda formativa para o trabalho simples (currículo mínimo/flexível) e o preparo socioemocional (BNCC/2017), para adequação a um contexto individualizante, flexível, precário e excludente, compatível com outras “reformas” do Estado em curso no Brasil, desde 1990.

Por outro lado, este processo não se deu sem contradições, nem tampouco sem a proposição de alternativas e princípios que encontramos, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (2012). Ao contrário das “reformas” que tomam como base as competências, estas Diretrizes preconizam as “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador dos conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo”. (p.4).

Nesta perspectiva, destacamos o trabalho, “conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (DCNEM, 2012, p.2). Assim sendo, entendemos o “trabalho como princípio educativo” (p.4) como fundamento ontológico das outras dimensões integradoras.

Cabe registrar que a noção de competências, constructo central nas atuais “reformas” (2017), já havia sido superada nas formulações das DCNEM (2012) bem como no Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (2012), principais referências do marco legal atual do EM. Em outra medida, verificamos que embora o trabalho como princípio educativo seja central neste mesmo marco legal, é descartado nas presentes “reformas”.

Para justificar a manutenção da problemática noção de competências, a BNCC (2017) parte de interpretação da LDB-1996 grosseiramente equivocada, a nosso ver, para concluir que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2017a, p.11).

Assim sendo, na BNCC competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p.8).

Entretanto, deve-se registrar que apenas na sua terceira versão⁴ coordenada pela secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, a BNCC (2017) incorporou centralmente dez competências gerais, além das competências específicas (BRASIL, 2017a, p. 9)

Na definição dessas dez competências gerais, identificamos pelo menos nas três últimas (8 a 10), habilidades socioemocionais⁵.

Destacamos que ao longo dos quase 30 anos do início das “reformas” atuais, elas têm desconsiderado e, mais recentemente, descartado propostas e políticas como, por exemplo, as DCNEM (2012), reafirmando explicitamente a centralidade da noção de competências e implicitamente as avaliações externas de competências, motor de todas as

⁴ Importante registrar que na primeira e segunda versões da BNCC, inexistiam referências centrais a competências como princípio de integração curricular, o que só acontece na sua terceira versão.

⁵ Ressaltamos que estamos nos baseando na única e precária, mas fundamental, referência a competências socioemocionais na BNCC (EF), que se repete na proposta para o EM.

principais políticas da educação básica brasileira, desde a LDB (1996), isto é o PDE, o PNE e, mais recentemente, a “reforma” do Ensino Médio/BNCC (2017).

Esta ação autoritária, a exemplo da forma como foi conduzida e aprovada a “reforma” do EM, explicita, a nosso ver, o intuito de conter uma perspectiva que valoriza a relação dialética teoria-prática na/da práxis educativa, não prescindindo dos conteúdos curriculares e muito menos admitindo que estes estejam a serviço do desenvolvimento de competências.

Na segunda pesquisa (2011), sobre fundamentos teórico-pedagógicos das avaliações externas do ensino fundamental e suas implicações na prática pedagógica e na qualidade da educação, nosso objetivo é de uma aproximação concreta da realidade, como uma síntese de múltiplas determinações, e não como ela se apresenta, aparentemente. Apreendemos na relação da teoria com os materiais oficiais que analisamos e com os relatos dos educadores que entrevistamos, algumas contradições e perspectivas centrais. Este movimento possibilitou criticar este contexto como representação consensual e positiva da realidade, avançando até um patamar de análise que leva em conta as mediações inerentes à totalidade histórica e ontológica que a constitui.

Neste sentido, destacamos os relatos de professores e gestores de três escolas investigadas, escolhidas em função dos IDEBs⁶ de 2005, 2007, 2009 e 2011, mas, sobretudo, a partir de aspectos singulares de suas realidades, que colocamos em questão. A primeira escola foi a única que cumpriu todas as metas (IDEBs) nos quatro anos considerados; a segunda dobrou o seu IDEB de 2009 para 2011; a terceira escola obteve a melhor nota na Prova Brasil, e o pior IDEB de sua rede em 2011.

Os relatos foram produzidos inicialmente através de entrevistas de pelo menos um professor e um gestor de cada escola. Entretanto, foram aprofundados na medida em que se mostraram importantes na dinâmica teórico-metodológica adotada por nós. Ou seja, em algumas escolas onde a realidade nos surpreendeu para além de nossas hipóteses iniciais, entrevistamos mais profissionais do que em outras.

Destacamos inicialmente um relato aparentemente contraditório de um gestor escolar, quando mencionamos o “sucesso” de sua escola, destacando ter sido a única no

⁶ O IDEB varia de 0 a 10 e é calculado multiplicando-se a nota (aprendizagem) da escola na avaliação externa pelo fluxo escolar, uma fração que varia entre 0 a 1 correspondente à promoção dos estudantes na escola. IDEB = Nota x Fluxo.

município a cumprir, de 2005 a 2011, todas as metas (IDEBs) estabelecidas: *Eu não entendo, os nossos professores são unânimes em dizer que os nossos alunos são tão fracos.* Ou seja, há problemas reais que afligem esta escola que a metodologia da avaliação externa não consegue captar. Ao contrário, aos olhos do MEC/INEP, esta escola vem cumprindo suas metas, justifica a crença de que seremos um país com média seis em 2022⁷, entretanto este fato não tem significado quando relacionado à realidade concreta vivida na e pela escola.

Ao entrevistarmos um professor desta mesma escola, além de não demonstrar entusiasmo pela referida condição de destaque da escola, critica o modelo de questões da Prova Brasil que alega ser de difícil compreensão para os seus alunos, já que *não é desta forma que eu trabalho na escola.* Entende que avaliação externa deveria abordar o que a escola trabalha e não a escola ser interpelada e ter que seguir um tipo de prova estranho a ela.

Ambos os educadores afirmaram que a escola não fez movimento algum, político ou pedagógico, em direção às metas cumpridas do IDEB. Ao contrário, afirmam que tal investimento *pode melhorar o IDEB, mas não a qualidade.* Pelo que observamos, contribuiu para o fato desta escola ser a única a atingir todos os IDEBs desta rede municipal, estabelecidos desde 2005, as “baixas” (abaixo de 5,0) metas estipuladas para ela, o que também pode explicar o cético entendimento de seus educadores.

Em outro caso investigamos uma escola que duplicou seu IDEB de uma avaliação (2009) para a outra (2011). Neste caso, admitimos a hipótese de que encontraríamos alguma “burla” que tivesse elevado artificialmente o fluxo da escola até próximo de 1, levando assim à duplicação do seu IDEB. Também aí a realidade surpreendeu. De fato, a partir de um IDEB muito baixo em 2009, a escola (seus educadores) pactuou melhorar o seu fluxo através de uma menor reprovação, para melhorar o seu próximo IDEB (2011). Entretanto, fez isso fortalecendo o seu trabalho coletivo, melhorando todo o seu processo educativo, não apenas em Matemática e Português, as disciplinas avaliadas. Assim, a escola melhorou o seu fluxo, sem diminuir a sua nota na Prova Brasil, dobrando, assim, o

⁷ Esta é a meta estabelecida segundo a OCDE para o Brasil.

rendimento medido pelo IDEB, sem “trocar”⁸, como seria previsível, por uma perda no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, entendemos a tendência das escolas priorizarem a melhora do fluxo em detrimento da nota na Prova Brasil, para aumentar o IDEB, na medida em que o fluxo é entendido como uma questão de gestão “interna” à própria escola, e a Prova Brasil é um exame externo que os professores avaliam, na prática, não expressar o complexo processo de aprendizagem escolar.

Neste caso, fomos surpreendidos por um grupo de educadores e gestores trabalhando de forma integrada que, consciente dos problemas e contradições existentes, ultrapassou a medida de qualidade mínima – fluxo escolar e desempenho dos alunos - do IDEB e priorizou a qualidade possível, pensada na e pela escola. Ou seja, neste caso o espetacular aumento do IDEB também não representou “qualidade” exatamente como preconizada e expressa pela política de avaliações externas.

Do nosso ponto de vista os alegados “problemas”, sobretudo da educação pública brasileira são essencialmente causados pelas contradições inevitáveis, porque inerentes ao modelo político-econômico hegemônico que orienta seus interesses de classe através das políticas do Estado brasileiro. Contradições produzidas pela vinculação da educação a ideias como capital humano, competências, individualismo, competição, mérito, responsabilização, premiação, privatização, mercadoria. Esta pesquisa indicou que os problemas reais, existentes nas escolas, continuam ocultos pelos efeitos dos sucessivos rankings divulgados como sinônimo de qualidade da educação brasileira.

Outra situação que escapa do alcance das avaliações externas pode ser representada por uma escola que obteve a maior nota na Prova Brasil em determinado ano, e o pior IDEB de seu município nesta mesma avaliação. Ou seja, a maior nota na prova nem sempre é da “melhor” escola (na perspectiva do IDEB)? O pior IDEB nem sempre é da “pior” escola? Neste caso, “melhor” e “pior”, para além de suas aparências fenomênicas, vinculam-se a aspectos de adesão, mas também de autonomia, sobretudo do trabalho docente, que chegam a inverter a realidade aparente.

⁸ O IDEB foi concebido prevendo uma possível “taxa de troca” que significa uma previsível piora na nota da prova externa (N) se a escola promover um aumento artificial no fluxo (F), aprovando estudantes sem a devida aprendizagem para realizar esta prova. Esta taxa “trocária” o aumento indevido de F por uma diminuição esperada de N, anulando o efeito da possível “burla” no produto final $N \times F$ que expressa o IDEB.

No caso real desta escola, nos deparamos com uma compreensão também aparentemente contraditória de um educador, diante de todo este processo contraditório. Ele se declara completamente favorável à avaliação externa das escolas, mesmo observando um grave problema no fato do IDEB levar em conta o fluxo (índice de aprovação/retenção) dos alunos. Explicou que era exatamente em função da retenção dos alunos mais “fracos”, que sua escola se destacava na nota da prova, pois ao repetirem de ano tais alunos e seus professores superavam as dificuldades encontradas e adquiriam condições de fazer uma melhor prova externa.

O caso emblemático desta escola nos levou a entrevistar outro docente que, entretanto, reafirma a crítica à avaliação do fluxo no IDEB. *Nós não retemos o aluno à toa.* Desta feita, buscamos entender que mecanismos levam esta escola a escolher uma “taxa de troca” desvantajosa, já que a retenção piora o seu fluxo e a define como o pior IDEB, a pior escola da cidade. Este professor relata que cada estudante é retido, ou não, após discussão e deliberação coletiva do conselho de classe da escola, composto por professores, equipe pedagógica e direção. *É uma decisão autônoma da escola.* Para exemplificar a preocupação real da escola com o seu fluxo, o professor relata uma experiência realizada com uma turma de estudantes potencialmente reprovados que por decisão coletiva foram aprovados com o compromisso de um trabalho diferenciado com aqueles estudantes no ano seguinte. Segundo ele foi um trabalho gratificante já que todos estes estudantes foram aprovados ao final daquela experiência.

Este educador afirma, ainda, que a avaliação externa tem objetivos quantitativos e estatísticos externos. *Não é para o Brasil, a qualidade não existe.* Diz que mais importante seria verificar como estão sendo produzidos os fluxos escolares. *Muitos maquam isso. Se você maquia o fluxo, maquia a qualidade.* Afirma que não é contra a avaliação externa, mas não é favorável à divulgação do IDEB. Quanto ao fluxo, *deveria acabar ou ter peso mínimo. O fluxo nivela por baixo. O nível está caindo, o que sobre é o IDEB.*

Por fim, demonstrando seu grau de consciência e autonomia, o professor afirma: *eu não quero prêmios, eu quero um bom salário e condições de trabalho. A escola tem que ser como ela é, o governo é que tem que valorizar a escola. Caso contrário, a gente vai estar fazendo o que eles querem, e eu não quero!*

Apenas para registrar um importante dado em geral omitido na análise estrutural das avaliações externas, destacamos que os dois educadores mencionaram a falta de

professores por longos períodos na escola. Portanto, perguntamos nós: o que significa considerar promoção/retenção, se esta importante questão se referir apenas a números que representam, neste caso, o rebaixamento desta escola através do pior IDEB de sua cidade?

Assim, as distorções apresentadas como algo externo e não como parte intrínseca das políticas de educação, entre elas a política de avaliações externas, e seus resultados, acabam servindo para antecipar, justificar, e principalmente responsabilizar escolas e professores, ocultando as contradições inerentes às políticas neoliberais implantadas segundo os interesses da acumulação capitalista. E o que vemos nas atuais “reformas” é a prescrição salvacionista de mais do mesmo, por aqueles que condenaram a educação pública ao precário estado em que se encontra.

Em outras palavras, a essência da realidade por vezes encontra-se oculta pela aparência do fenômeno que “indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.” (KOSIK, 2002, p.15).

Na terceira pesquisa sobre “ofertas formativas do Ensino Médio no Rio de Janeiro” (2015), e em um aprofundamento de estudos sobre o “princípio educativo do trabalho” (2015, 2016), evidenciamos, respectivamente, a recém aprovada “reforma” do Ensino Médio (EM), Lei nº 13.415 de 16/2/2017, e a alternativa baseada no trabalho como princípio educativo presente nas DCNEM (2012).

Neste sentido, cabe destacar a permanência e ampliação não apenas da noção de competência, mas das avaliações externas de competências nesta “reforma”.

Buscamos ainda demonstrar que os principais fundamentos de suas propostas advêm de projetos elaborados por instituições privadas representantes dos interesses da classe empresarial, atropelando alternativas presentes na própria base legal do EM. Neste caso, nos referimos à sintonia desta “reforma” (2017) com a “Solução Educativa para o Ensino Médio”, projeto elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e realizado no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) a partir de 2013.

Em 2013 a SEEDUC-RJ inaugura o Colégio Estadual Chico Anísio (CECA), uma escola pública de referência na qual passou a desenvolver, em caráter experimental, uma proposta curricular inovadora criada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS): a Solução Educacional para o Ensino Médio em tempo integral. A solução educativa, implantada

experimentalmente no CECA, é descrita como uma reestruturação curricular baseada na educação plena, ou integral, para um **ensino médio de formação geral não-profissionalizante**, em jornada ampliada, e voltada ao desenvolvimento de **competências cognitivas e não-cognitivas**. (grifos nossos). (IAS, 2012, p.13).

Em parceria com a SEEDUC-RJ,

O IAS pretende oferecer um modelo replicável para toda a rede de ensino com o objetivo de enfrentar os maiores desafios do Ensino Médio, como a evasão resultante da falta de atratividade da escola e a desconexão entre o currículo escolar e as competências necessárias para o trabalho, o convívio em sociedade e a continuidade dos estudos.

Destacamos que os documentos oficiais sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI/2016) tomam as DCNEM (2012) como referência, e que estas duas formulações constituem, segundo o próprio IAS, os únicos referentes legais da Solução Educacional para o Ensino Médio. (IAS, 2012, p.15).

Em busca da essência deste processo, apenas aparentemente sintonizado com as atuais DCNEM (2012), elegemos uma categoria de análise que volta a ganhar centralidade a partir de 2013, sobretudo através das formulações do IAS, e que poderá nos oferecer perspectivas de mudanças e permanências neste processo. Trata-se da noção de Competências que nas DCNEM (1998) era tratada de duas formas (competências cognitivas e competências sociais), e nas atuais “reformas” ressurge também sob duas formas (competências cognitivas e competências não cognitivas ou competências acadêmicas e competências socioemocionais).

Nossa escolha justifica-se na medida em que nem as atuais DCNEM (2012), nem os documentos orientadores do ProEMI, a partir de 2012, mencionam mais a noção de competências, ao passo que o IAS e a OCDE, em parceria com a SEEDUC-RJ e a SME-RJ, elaboraram projeto com o objetivo de desenvolver o primeiro instrumento brasileiro de medição de competências socioemocionais de estudantes, em larga escala, no ambiente escolar.

Chamado de SENNA (sigla em inglês para Avaliação Nacional de Não cognitivas ou Socioemocionais), o instrumento teve uma aplicação piloto em 2013, no Rio de Janeiro, cujos resultados preliminares podem ser lidos no relatório Desenvolvimento

Socioemocional e Aprendizado Escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas, de 2014⁹.

Para explicitar ainda mais a centralidade desta noção, citamos o “Policy Forum on Skills for Wellbeing and Social Progress”, fórum realizado em dezembro de 2013, chancelado pela OCDE, IAS, MEC e Governo Federal, reunindo líderes educacionais de todo o mundo “para discutir maneiras de melhor preparar crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI”. O encontro abordou o poder das competências socioemocionais, “dada a crescente evidência de que essas habilidades desempenham um importante papel para o alcance do sucesso individual e social”¹⁰

Em contrapartida, Ramos (2011) nos oferece uma análise muito atual e elucidativa acerca dos reais interesses político-econômicos da classe empresarial que, na figura do “Todos pela Educação”, movimento empresarial extremamente influente junto ao Estado brasileiro, torna-se o grande responsável por conduzir e reforçar a educação básica sob esta lógica.

Sobre a pedagogia das competências, a autora desvela o seu caráter essencial, psicologizante e individualista, na formação e adequação dos trabalhadores às relações sociais de produção, cada vez mais flexíveis e precárias, pautadas em favor do modelo político-econômico dominante em nosso país.

é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas, de levar em conta mudanças técnicas e de organizar o trabalho à qual deve se ajustar. Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação confere-se a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção. O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual (RAMOS, 2011).

Diante deste cenário, indaga-se acerca dos reais interesses implícitos nos princípios e ações governamentais sobre as atuais “reformas”, em comparação com as DCNEM

⁹ Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em 20/12/2014.

¹⁰ Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/textos-de-introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-policy-forum.pdf>. Acesso em 20/12/2014.

(2012), na redefinição do currículo do Ensino Médio, não apenas em nível estadual, mas nacional e internacional.

Acreditamos que parte da resposta a esta questão fique elucidada na definição da “Solução Educacional para o Ensino Médio”, do IAS, segundo documento de mesmo nome que descreve os processos de “Inovação” e “Integração” deste projeto.

No folheto denominado de “Inovação”, no título “Induzindo inovações com soluções acessíveis e flexíveis com baixo custo”, podemos ler:

Estratégias educativas e inovadoras ganham aplicação concreta e progressiva sem que seja necessário o investimento em tecnologias ou estruturas físicas que estejam muito além das condições atuais das escolas públicas. A proposta traz soluções acessíveis e flexíveis com baixo custo e que podem ser customizadas para atender aos diferentes tipos de escola de ensino médio.

Já no folheto designado por “Integração”, o título “Desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais de forma integrada” afirma que:

A Solução Educacional propõe ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma matriz de competências para o século 21, flexível e adaptável a diferentes modelos de escola. A proposta reúne competências cognitivas (...) e socioemocionais (...). As competências cognitivas e as socioemocionais relacionam-se estreitamente entre si. Pesquisas revelam que alunos com competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. Mais que isso, são essas competências as que mais impactam as realizações futuras dos estudantes, como a continuidade dos estudos, o ingresso e sucesso no mundo do trabalho, a estabilidade de relacionamentos e a saúde.

Entendemos que esta descrição demonstra, inequivocamente, não apenas a semelhança concreta com a atual reforma do EM, mas as reais intenções e as previsíveis consequências que, associadas ao congelamento do fundo público aprovado pela EC-95 e à “reforma” trabalhista, se farão sentir, sobretudo nas vidas dos e das jovens, trabalhadores e futuros trabalhadores que dependem da Escola Pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho pudemos constatar um movimento de consolidação de velhas bandeiras educacionais neoliberais, desfraldadas no início dos anos de 1990, entre as quais a combinação da noção de competências com as avaliações externas, pavimentou o terreno sobre o qual vieram mais tarde a organização curricular por área de

conhecimentos, o currículo mínimo, o IDEB, o programa de metas, a responsabilização de estudantes e escolas públicas, e, mais recentemente, a “reforma” do EM e a BNCC (2017).

Em meio e ao longo deste processo de quase trinta anos, e das contradições refletidas nos maus resultados das próprias avaliações criadas para sustentá-lo, tais bandeiras foram sendo teórica e empiricamente questionadas, o que levou, a partir de 2009, à criação de uma recente base legal para o EM (2012) sob outros princípios de organização curricular, entre os quais destacamos a categoria “trabalho”, no intuito de inovar e superar as velhas e questionadas bases que sustentavam precariamente tal processo..

Acreditamos que a violência que vem sustentando a implantação deste processo, culminando com a aprovação da reforma (2017) do EM por Medida Provisória, com farta propaganda tendenciosa sobre improváveis resultados da flexibilização curricular nas vidas dos estudantes, sobretudo de escolas públicas, deve-se mais ao ajuste fiscal que requer o barateamento e a adequação da educação para o trabalho simples, beneficiando mais uma vez o capital nacional e internacional, do que propriamente aos maus resultados das avaliações, produzidos, como buscamos mostrar, pelos mesmos princípios requeitados nas atuais “reformas”.

Finalmente, acreditamos que a referida violência associada ao descarte, tanto quanto violento, dos princípios contidos nas DCNEM (2012), seja proporcional ao seu potencial problematizador, já que traz, de forma impertinente para o capital, o trabalho, que ele explora, como princípio educativo na organização curricular do Ensino Médio.

Concluimos que se trata de um retrocesso, as atuais “reformas” vincularem-se a uma BNCC obrigatória para os ensinos Fundamental e Médio, preconizando uma formação mínima e supostamente flexível, a serviço de competências e habilidades socioemocionais predefinidas, diante do já precário contexto social, político, cultural e econômico, sobretudo da classe trabalhadora brasileira.

Como nós não acreditamos na homogeneização social e cultural, e muito menos econômica e política numa sociedade dividida em classes antagonicas, concluimos que as atuais políticas educativas têm objetivos político-ideológicos a serviço de interesses econômicos empresariais dominantes que, aliás, são sabidamente os maiores formuladores e disseminadores das ideias contidas nas atuais “reformas”.

Entretanto, ainda que estejamos em um cenário dramático para o futuro da educação pública, sobretudo para os filhos e filhas daqueles que vivem do trabalho

(ANTUNES, 2004), nossas conclusões indicam a Educação como um terreno contraditório, de lutas, alimentado pela motivação imperativa de humanização do homem e preservação da própria existência humana.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. ALVES, G. As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/3/2017.
- BRASIL. MEC, SEB; Inep. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, 2007.
- _____. MEC, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (2012). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em 10 de mar. de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2017a. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 10 de jan. de 2018.
- _____. Ministério da Educação. *Cartilha SAEB 2017*, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, out. 2017b. 18 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *ProEMI documento orientador*. Brasília/DF. (2016).
- _____. Presidência da República. *Lei nº 13.415* de 16/2/2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. Presidência da República. *Decreto 6.094*, de 24/4/2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007e. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 13 mar. 2007.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do Método em Karl Marx: anotações sobre a “Introdução” de 1857. *Cadernos do ICHF*. Niterói: UFF, 1990.
- COSTA, Cláudio Fernandes. *O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma perspectiva de professores de matemática da rede pública de ensino médio regular da cidade do Rio de Janeiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

_____. *Fundamentos teórico-pedagógicos das avaliações externas do ensino fundamental em matemática: implicações na prática pedagógica e na qualidade da educação em escolas da prefeitura de Angra dos Reis*. UFF, 2011.

_____. *Ofertas formativas do Ensino Médio no Rio de Janeiro*. UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *Excertos*, 2005. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em 20/6/2014.

_____. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 20, p. 7-25. 2015.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 mar 2014.

_____. *Todos Pela Educação: rumo a 2022*. São Paulo: Todos pela Educação [on line] , 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2011.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Luiza Ferreira Duques¹
Cláudio Eduardo Félix dos Santos²
Alexandre de Jesus Santos³

Resumo:

As reflexões no âmbito da relação entre Trabalho e Educação, apontam essas conexões como uma condição da humanidade. Tal premissa ancora-se na ideia do trabalho enquanto essencial na constituição do homem como ser coletivo que produz os bens necessários para sua sobrevivência e a educação, por conseguinte, é tida como instrumento essencial para a apropriação da cultura que se origina das formas de organização e produção da vida humana, tendo o trabalho como atividade central para a produção da vida humana. No caso específico deste artigo desenvolveremos uma análise acerca da modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, modalidade esta voltada eminentemente para o conjunto de alunos trabalhadores. Nesse sentido, este estudo objetiva analisar, através das memórias, os sentidos e as implicações da EJA para o aluno trabalhador, levando-se em conta a configuração da educação nacional e sua função frente à formação daqueles que trabalham. Através de entrevistas e análises de documentos, procurou-se rememorar as vivências de educandos trabalhadores, analisando os significados que a modalidade de EJA assume frente aos que trabalham, a fim de reforçar a importância da modalidade no conjunto das políticas públicas e educativas. O estudo teve como interlocutores teóricos Arroyo (2001); Haddad e Di Pierro (1994); Freire (1967) na discussão da EJA, Saviani (2007); Antunes (1995); Ciavatta (2005), no que concerne ao trabalho como princípio educativo, Halbwachs (2003) no âmbito da memória, dentre outros. A pesquisa revelou que as memórias da escola e do trabalho se entrelaçam com a trajetória dos alunos da EJA. Os alunos que frequentam a EJA, para além de perceberem na escola um espaço formativo indutor de dignidade humana, vislumbram através dela, melhorias nas formas de trabalho e possibilidades de modificação dos meios de vida, tanto no sentido material como cultural, compreendendo, pois, o conhecimento, assim como as formas de sociabilidade.

Palavras-Chave: Trabalho. Educação de Jovens e Adultos. Memória.

TRABAJO Y EDUCACIÓN: MEMORIAS DE ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Resumen:

Las reflexiones en el ámbito de la relación entre Trabajo y Educación, apuntan esas conexiones como una condición de la humanidad. Tal premisa se ancla en la idea del trabajo como esencial en la constitución del hombre como ser colectivo que produce los bienes necesarios para su supervivencia y la educación, por consiguiente, es considerada como instrumento esencial para la apropiación de la cultura que se origina de las formas de organización y producción de la vida humana, teniendo el trabajo como actividad central para la producción de la vida humana. En el caso específico de este artículo desarrollaremos un análisis acerca de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos-EJA, modalidad esta volcada eminentemente para el conjunto de alumnos trabajadores. En este sentido, este estudio objetiva analizar, a través de las memorias, los sentidos y

¹ Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. *E-mail:* luizaduques@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. *E-mail:* cefelix2@gmail.com

³ Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. *E-mail:* alexandre_magno2@hotmail.com

las implicaciones de la EJA para el alumno trabajador, teniendo en cuenta la configuración de la educación nacional y su función frente a la formación de aquellos que trabajan. A través de entrevistas y análisis de documentos, se buscó rememorar las vivencias de educandos trabajadores, analizando los significados que la modalidad de EJA asume frente a los que trabajan, a fin de reforzar la importancia de la modalidad en el conjunto de las políticas públicas y educativas. El estudio tuvo como interlocutores teóricos Arroyo (2001); Haddad y Di Pierro (1994); Freire (1967) en la discusión de la EJA, Saviani (2007); Antunes (1995); Ciavatta (2005), en lo que concierne al trabajo como principio educativo, Halbwachs (2003) en el ámbito de la memoria, entre otros. La investigación reveló que las memorias de la escuela y del trabajo se entrelazan con la trayectoria de los alumnos de la EJA. Los alumnos que frecuentan la EJA, además de percibir en la escuela un espacio formativo inductor de dignidad humana, vislumbran a través de ella, mejoras en las formas de trabajo y posibilidades de modificación de los medios de vida, tanto en el sentido material como cultural, el conocimiento, así como las formas de sociabilidad.

Palabras clave: Trabajo. Educación de Jóvenes y Adultos. La memoria.

INTRODUÇÃO

As modificações ocorridas no mundo do trabalho, mediante as formas do homem organizar a produção de sua existência, desdobram em visíveis impactos nas mais variadas instituições, essencialmente na instituição escolar. No processo de escolarização sistematizada, e essencialmente na EJA que é a modalidade endereçada eminentemente para o aluno trabalhador, educadores e educandos convivem com os reflexos – na maioria das vezes, conflituosos – da intromissão de políticas educacionais dissonantes da realidade do público a que se destinam. Entender esses processos nos permite perceber as relações e valores que permeiam as interfaces entre trabalho e educação. As reflexões no âmbito da relação entre trabalho e educação, apontam essas conexões como uma condição da humanidade. Tal premissa ancora-se na ideia do trabalho enquanto essencial na constituição do homem como ser coletivo que produz os bens necessários para sua sobrevivência e a educação, por conseguinte, é tida como instrumento essencial para a reprodução da força de trabalho, que num enfoque mais ideológico assume um lugar de reprodução da lógica capitalista.

Arelada às discussões no âmbito da educação e do trabalho, entendemos ser necessária a incursão da relação entre esses dois termos e a memória, já que para efeito dessa proposta, a memória se apresenta como parte integrante dessa relação ao emergir nas reminiscências do passado, relembra na confluência das relações estabelecidas nos tempos atuais, marcados por um passado ainda presente nas interfaces entre trabalho e educação.

A humanidade necessita desenvolver os meios para produzir sua existência. Portanto, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida (SAVIANI, 2007), e nessa modificação da natureza como mecanismo de sobrevivência, emerge o trabalho e imbricado nele, a educação.

Essa vinculação da educação ao trabalho e deste àquela, encontra legitimidade nas afirmações de Sader (2008), quando ele assevera que ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos entre educação e trabalho, como que afirmando: diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Para este autor, o sistema educacional, sobretudo público, deve estar a serviço da luta contra a alienação, deve contribuir para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, essencialmente o que versa sobre o estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens.

Como afirmamos anteriormente, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, voltada eminentemente para o conjunto de alunos trabalhadores, vem passando por alterações devido a articulação entre educação e trabalho.

O acompanhamento das dificuldades manifestas pelos alunos trabalhadores, atrelado ao forte e contraditório desejo que eles apresentam em permanecer na escola de EJA, despertou a inquietação que desemboca na problemática dessa investigação: à luz das memórias, qual o sentido e as implicações da educação de jovens e adultos para os alunos trabalhadores, que mesmo diante de todas as adversidades demonstram persistência para estudar e trabalhar?

Tomando como passo inicial a inquietação posta, o estudo pretendeu analisar, através das memórias e das trajetórias pessoais e profissionais, os sentidos e as implicações da Educação de Jovens e Adultos para o aluno trabalhador, levando-se em conta a configuração da educação nacional e sua função frente à formação daqueles que trabalham. Junto ao objetivo principal definimos como objetivos secundários identificar, por meio da memória dos alunos trabalhadores da EJA de municípios baianos, as contribuições prestadas pela escola para a melhoria da vida e do exercício profissional desses alunos; investigar, como os alunos trabalhadores se reconhecem em meio às contradições e ambivalências entre o que esperam, o que desejam e o que conseguem fazer frente às exigências da escola e do mundo do trabalho; colaborar, a partir das memórias e trajetórias dos alunos trabalhadores, com a elaboração de uma proposta política e pedagógica de EJA

que considere as especificidades dos alunos trabalhadores e que promova a reinvenção dos modos de estudar e trabalhar.

Para perseguir os objetivos do estudo buscamos nos aproximar do método materialista histórico. Nossa análise empírica se deu por meio de entrevistas e análises de documentos e através da investigação buscamos compreender os sentidos e significados da Educação de Jovens e Adultos para os alunos trabalhadores.

Ao pensar a produção do conhecimento científico numa concepção materialista histórica especialmente nas ciências humanas, é preciso buscar captar a lógica própria do objeto. Através desse método é possível compreender e analisar a história, as lutas e as evoluções econômicas e políticas, achados que a pesquisa apresenta potencial de viabilização. Como observa Marx (1980), a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor o movimento real.

Este estudo contemplou quatro municípios baianos cuja oferta da modalidade de EJA se dá no período noturno. Inicialmente realizamos um levantamento situacional que nos permitiu ter uma noção das faixas etárias, tempo de permanência na escola, evasão, quantidade de turmas, dentre outros fatores que nos incitaram à busca pelo entendimento das implicações da modalidade de EJA para os estudantes trabalhadores.

Para melhor organização das ideias que dialogam nessa produção, apresentamos os momentos que se imbricam na tessitura textual. Tratamos do elo entre o trabalho e a educação e, em seguida, discutimos o lugar do aluno da EJA nesse processo. Nas considerações do estudo, acoplamos em um mesmo tópico os resultados e as impressões deixadas pela pesquisa de modo a apresentarmos de maneira mais contundente os sentidos e implicações da EJA para o aluno trabalhador. Na sequência trazemos as considerações do estudo, não como fechamento definitivo e inalterado, posto que a atividade científica deva estar sempre aberta à reinvenção.

O ELO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Os homens se diferenciam dos animais pela capacidade de dominação sobre a natureza. Diferente dos animais, vulneráveis às condições ambientais de sobrevivência, os homens perceberam-se capazes de produzir instrumentos e utilizá-los a favor de suas necessidades, possibilitando assim, o domínio do ambiente natural e o seu desenvolvimento físico e psíquico. Desse modo, ao contrário dos animais, que se adaptam

à natureza, os humanos adaptam a natureza a si próprios. Essa ação sobre a natureza transformando-a em razão das necessidades humanas é o que conhecemos como trabalho.

É possível dizer, então, que a essência do homem é o trabalho, e essa essência não é dada ao homem, mas é por ele produzida (SAVIANI, 2007). Sendo a existência humana construída por meio do trabalho, o ser humano não nasce sabendo produzir-se como homem, ele precisa, diante do mundo natural, aprender a ser homem. Essa aprendizagem da formação do homem constitui um processo educativo. Através dessa lógica, origina a educação como um processo concatenado à origem do homem. Desse entendimento, é possível perceber a conexão entre trabalho e educação como uma relação de identidade.

A aprendizagem da produção da existência humana se dava no ato em si de produzi-la, de modo que o trabalho foi aprendido trabalhando e a educação foi consolidada entremeando esses processos. Segundo Saviani (2007), a produção da existência implicava o aperfeiçoamento de formas e o desenvolvimento de conteúdos cuja validade era estabelecida pela experiência, configurando, pois, um processo de aprendizagem.

Estando o trabalho atrelado às necessidades humanas e a organização das sociedades consolidadas historicamente, a educação também se imbrica nesse processo, como instrumento de socialização de saberes produzidos e repassados de uma geração à outra, já que na relação coletiva, os homens educavam a si próprios e as gerações vindouras.

Vista nessa ótica, a educação poderia ser tomada em seu aspecto eminentemente libertador e nele permanecido, mas contrariando essa lógica, os processos educativos, no decorrer da história, agregam um caráter alienante e desumanizador, viabilizado pela própria estrutura social através da divisão do trabalho. Ora, se a educação serve aos preceitos da sociedade, ela não se eximiria de ventilar os ideais capitalistas presentes na conjuntura política, social e econômica que se estrutura com o caminhar da humanidade.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p.43, grifos do autor).

Olhando por esse viés, a educação acaba por desencadear certa conformidade com as estruturas socialmente definidas. O indivíduo, e nesse caso, o trabalhador, é “educado”

desde a mais tenra idade para ter ciência do seu lugar na sociedade. Desse modo, a educação reproduz a lógica da sociedade capitalista na proporção em que inculca nos sujeitos sociais a ideia de que a ascensão ou o fracasso na vida social e econômica depende do sucesso individual. Com isso, propaga-se e cristaliza-se a premissa de que se os trabalhadores devem lutar por mudança, eles devem lutar individualmente, por meio de adequada qualificação educacional, e não por meio da organização em prol de interesses comuns a toda a sociedade. Eis aqui um dos aspectos vivenciados pelos alunos trabalhadores da EJA: a ideia de culpabilização pelo lugar hoje ocupado na vida social e econômica. Como aponta Rummert (2008), a tese da naturalização da pobreza e a recorrente negação de direitos, constitui base sólida para que, por um lado, jovens e adultos trabalhadores aspirem ofertas educativas e, por outro, reafirmem a crença no fato de que, por não terem sido capazes de estudar, seja natural que ocupem patamares cada vez mais precarizados de existência.

A forma como os trabalhadores concebem-se diante da sociedade revela que, embora registrando mudanças ao longo dos séculos, os traços que marcam nossa cultura política tecida, desde os períodos coloniais, pelas forças dominantes, não foram superados. Somam-se, a essa história, os novos padrões de divisão do trabalho, em meados da década de 1990, assim como os paradigmas de produção e competitividade. Nessa mesma década, o país enfrentou a redução dos trabalhadores formalmente empregados e a consequente ampliação das formas de trabalho precário, o que incorreu em um quadro heterogêneo no campo do trabalho. Assim, pulverizados em um contingente de sujeitos destituídos de sua historicidade, os trabalhadores veem-se privados dos poucos direitos duramente conquistados, assim como das condições de conquistar patamares de direitos sociais (GRAMSCI, 1919).

Desse processo, surge uma contraditória situação em que ao passo que existia demanda por força de trabalho com maior qualificação, diversos trabalhadores continuavam a ser destinados à ocupações que demandavam ínfimos níveis de conhecimento (ANTUNES, 1995), contudo, a lógica empresarial do mercado continuava propagando a capacidade individual como mecanismo para assegurar melhorias nas condições de vida, tendo a escola como um dos veículos de disseminação dessas ideologias capitalistas.

Ainda que a educação possa funcionar como um mecanismo de reprodução, para os alunos trabalhadores da EJA ela pode assumir outro papel, não eminentemente

reprodutivista, mas propulsor de liberdade e cidadania. A luta dos contrários através das organizações coletivas, dos sindicatos e da própria condição dos trabalhadores em romper com o analfabetismo que os aprisionam, levando-os a vislumbrarem possibilidades de participação efetiva na sociedade, já configura em si, um caminho emancipatório. Nesse sentido, Gramsci (1919) apregoa que a escola é viva porque os trabalhadores trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores.

O LUGAR DO ALUNO DA EJA: ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Mediante as constantes modificações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais da atualidade, a escola tem sido pressionada a se adequar às cobranças do “mercado”, o que influencia diretamente os processos educativos ofertados. Com essas modificações, emergem novos desafios e a escolarização passa a ser exigência no mundo do trabalho culminando assim, no aumento da demanda da EJA.

A EJA, assegurada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, constitui uma alternativa para os cidadãos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular por motivos vários, dentre os quais, a necessidade de trabalhar. Enquanto modalidade da educação básica, a EJA deve considerar as especificidades dos alunos envolvidos e suas trajetórias de vida, na maioria das vezes, marcadas pelo trabalho e por exclusão social, características que se confundem com a própria modalidade que sempre configurou como um campo historicamente precarizado. Segundo Arroyo (2001), os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos indivíduos aos quais se destina essa oferta educativa têm condicionado as distintas concepções de educação que lhes são oferecidas.

Depreende-se, pois, desse entendimento, que o espaço destinado à EJA no conjunto das políticas públicas, se confunde com o lugar social endereçado aos setores populares da sociedade, essencialmente, quando “os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p. 10).

Ao estabelecermos uma relação com alunos participantes da EJA, foi possível evidenciar que, o lugar social, político, econômico e cultural pretendido por esses indivíduos, contrapõe a história oficial enraizada para essa população de alunos trabalhadores. Mediante essas constatações e considerando as dificuldades enfrentadas pelos alunos trabalhadores que perseguem o direito à educação e que mesmo diante de

todas as adversidades insistem em povoar as escolas noturnas, é que lançamos um olhar sobre a memória, o trabalho e a educação de alunos trabalhadores que frequentam a EJA em municípios baianos.

É no sentido de apropriação das trajetórias de vida daqueles que aceitaram o desafio de povoar os bancos da escola, mesmo após uma jornada de trabalho, muitas vezes extenuante, que aceitamos o risco de trazer as memórias desses educandos para legitimar tempos e espaços de fazer e pensar a educação de jovens e adultos em estreita articulação com o mundo do trabalho.

Trazer em relevo as memórias e trajetórias de alunos que, por tantos motivos, não tiveram condições de estudar, insinua pensarmos numa construção que se molda no coletivo, ainda que conservando aspectos da individualidade da vivência de cada indivíduo particular. Como a ênfase dessas análises repousa na coletividade, ancoramos em Halbwachs (2003), para entendermos que as lembranças possuem um fundo social, coletivo. Partindo de lembranças pessoais, os pensamentos e as lembranças encontram lugares dentro dos grupos, situando-se “neste ou naquele grupo” (HALBWACHS, 2003, p. 31) já que para evocar determinada lembrança é preciso fazer parte do grupo. Para Halbwachs (2003, p. 69), “são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo”. Lembra-se dos acontecimentos, enquanto os envolvidos estejam fazendo parte do contexto de quem detém a lembrança.

No caso do estudo aqui apresentado, ainda que a ênfase esteja nas memórias coletivas, as individuais não são totalmente rechaçadas, pois elas consistem em “um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2003, p. 69), que mediante os quadros sociais se erige através dos grupos dos quais o indivíduo integra – indo da família à nação.

No sentido mesmo de pensar, no âmbito dessa coletividade alijada do direito à educação, é que nos detemos sobre as contribuições que a modalidade de EJA conferiu para o coletivo de indivíduos trabalhadores.

Ao indagar os significados da EJA para o aluno que trabalha e as implicações que a escolarização noturna desencadeia na vida social dos alunos, não podemos desconsiderar os desequilíbrios que têm sido historicamente assumidos pelas escolas em relação à formação do aluno trabalhador.

A condição de vida que os alunos estão submetidos, de certo modo, assinala o lugar que esses sujeitos ocupam no processo de escolarização. Quando esses alunos chegam às

classes da EJA, trazem consigo uma trajetória de vida que, por vezes, as instituições e seus currículos teimam em desconsiderar. Como colocam Haddad e Di Pierro (1994, p 12),

a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.

As condições de vida dos alunos trabalhadores induzem à busca por um processo de escolarização que possa direcionar esses alunos para o mundo do trabalho, pois ainda que alguns alunos da escola noturna já estejam inseridos em trabalhos formais, muitos trabalham em suas próprias casas, como é o caso de boa parte das mulheres. São essas mulheres da EJA que na história do país foram privadas dos processos de escolarização, discriminadas e desrespeitadas, mas que nem por isso desistiram de perseguir a inserção no mundo da cultura escrita e conseqüentemente, no mundo do trabalho qualificado. As histórias de sofrimento e exclusão presentes nas memórias dessas mulheres não escamoteiam suas aprendizagens vivenciais, ao contrário, revelam-se na grande seara dos saberes da vida.

A história de desamparo e exclusão que assinala o lugar dos alunos trabalhadores, em alguns casos, reforça quadros de culpabilização em que os alunos se sentem culpados por não terem estudado. Mas se por um lado a conjuntura política, econômica, social e mesmo educacional atribui a pouca escolarização da maioria da população aos próprios indivíduos que vivenciam essa situação, por outro, existem estudantes trabalhadores que entendem a estada na escola como um importante passo em direção ao seu desenvolvimento e que, por isso, enxergam na instituição de ensino um veículo de promoção de dignidade, de construção de conhecimentos, de possibilidades de inserção no mercado de trabalho e de melhoria de vida pelo empoderamento capaz de promover.

Trazer à tona os condicionantes de vida e de trabalho dos alunos da EJA é falar de questões que marcam a realidade social. Esses jovens e adultos são, em sua maioria, trabalhadores, produtos do capitalismo, que desde muito cedo trabalharam para sobreviver. São sujeitos de direito que gozam de poucos direitos, que vêm de classes populares e de origem muito humilde.

Os alunos da EJA apresentam uma trajetória muito específica, uma história de exclusão, opressão e marginalização. Buscam na escolarização perspectivas de liberdade e

emancipação no trabalho e na educação. É essa especificidade da situação social, racial, cultural e econômica que precisa ser referência para a construção de um processo educativo que considere as interfaces presentes na vida do aluno trabalhador. Nesse viés, a LDB 9394/96, em seu art. nº 37, trata da EJA sublinhando a necessidade de que sejam oferecidas oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

O desafio posto para a educação, nesse sentido, é construir estratégias que considerem os saberes oriundos das experiências dos alunos trabalhadores e ofereçam condições de reduzir as dificuldades que eles trazem, o que poderá corroborar com a permanência desses sujeitos no sistema educacional e com a consequente melhoria da atividade profissional desses alunos. Dessa afirmação depreende-se a relação entre o trabalho e a educação, mencionada por Ciavatta (2009), na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

ENTRELAÇANDO OLHARES: SENTIDOS E IMPLICAÇÕES DA EJA PARA O ALUNO TRABALHADOR

Como já enfatizado neste estudo, quando falamos dos educandos da EJA, estamos falando de trabalhadores, mesmo aqueles que não possuem uma ocupação formal são trabalhadores, já que, as condições de trabalho que os mesmos enfrentam podem ser de várias ordens.

Como a população da Educação de Jovens e Adultos se constitui, eminentemente, de alunos trabalhadores, esses alunos enfrentam dificuldades em permanecer na escola, em função dos empecilhos cotidianos enfrentados. Contudo, foi possível constatar, durante a permanência no campo, o forte desejo que os educandos apresentam em permanecer na escola de EJA. Desejo esse que é permeado por relações conflituosas dentro da instituição e fora dela.

Dentro do espaço escolar, percebemos que os maiores entraves estão na dificuldade que os educandos apresentam em compreender os conteúdos sistematizados que advêm das diferentes áreas do conhecimento e também na dificuldade em lidar com os conflitos geracionais e de interesses presentes em classe.

Para além do espaço escolar, ficou evidente que os educandos da EJA enfrentam dificuldades econômicas e sociais que acabam por desmotivá-los, causando enfrentamentos muito maiores na jornada cotidiana.

Ouvimos na narrativa de uma aluna a manifestação real desses desafios:

Eu luto muito para estar aqui, pois se dentro da escola já é difícil, que dirá fora dela. A gente labuda de todo lado. Aqui a dificuldade é grande para acompanhar o que os professores passam, mas a gente insiste. O problema maior é deixar os meninos pequenos em casa e vim para a escola. Mas durante o dia tenho que defender o pão deles, então, só resta a noite para tentar ver se aprendo alguma coisa. Se eu te disser que é fácil estou mentindo porque não é. Às vezes, fico me achando fraca demais para os estudos, mas outras vezes percebo que nem todos os professores entendem nossa situação. Então, tem muita coisa que faz a gente querer desistir, faz a gente desanimar com a escola, mas eu não posso desistir porque, puxando pela memória, passei uma vida sem poder ir na escola pra poder ajudar meus pais, só pude estudar agora, então, não posso desistir e, para falar a verdade, eu gosto muito daqui. (Educanda da EJA. Informação verbal).

Pelo testemunho da aluna, encabeçado pelas suas memórias, percebemos a dupla ou tripla jornada enfrentada pelas estudantes trabalhadoras, mulheres que se revezam entre o trabalho fora de casa, o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos e ainda a jornada escolar. Esse é o perfil da maioria das mulheres da EJA, não diferindo muito do perfil dos homens da EJA, que passam o dia no trabalho, quase sempre pesado, e ainda conseguem frequentar a escola noturna.

Acordo todos os dias de madrugada para trabalhar e passo o dia inteiro na lida. Quando chego em casa, mal dá tempo para comer e já saio para a escola. O meu serviço é muito pesado e já chego na escola cansado, às vezes, aproveito pouco, porque a condição não deixa a gente concentrar no estudo. Tem hora que dá vontade de deixar quieto esse negócio de estudar, mas aí eu paro e penso que não quero passar o resto da vida analfabeto. Quando eu era pequeno não pude estudar, passei a vida na labuta e lembro da humilhação que meus pais passavam porque também eram analfabetos, como eu. É por isso que agora quero estudar, pra sair dessa vida de prisão. (Educando da EJA. Informação verbal).

É possível inferir que os alunos trabalhadores que frequentam a EJA, para além de perceberem na escola um espaço formativo indutor de dignidade humana, percebem no espaço de escolarização formal um mecanismo de ruptura com as prisões cotidianas, e conferem a esses espaços a possibilidade de buscar emancipação e formação para a vida. A narrativa de uma aluna da EJA legitima essa afirmação: “A pessoa analfabeta não é livre,

ela é presa de tudo que é lado. O pior de tudo... Ela é presa dentro dela mesma. E por ela ser presa ela não tem como libertar os outros... Ai vai ficando todo mundo na carreira da escuridão” (Educanda da EJA. (Informação verbal).

Como menciona Freire (1975), a educação pressupõe libertação. No caso específico de estudantes trabalhadores, essa libertação pode emanar tanto na esfera individual, no sentido de transformação de cada aluno, quanto na esfera coletiva através do empoderamento capaz de promover nos grupos. Esses apontamentos foram reforçados durante a investigação quando percebemos iniciativas de organização dos grupos de estudantes tanto no sentido de melhoria das condições de escolarização, quanto melhoria da comunidade circundante.

Quando eu lembro que no meu tempo ninguém podia nem abrir a boca... Hoje tenho outra visão, reúno os colegas, a gente vai atrás de direção para exigir nossos direitos aqui dentro, a gente negocia com professor... a gente se sente mais gente... sabe? E fora daqui a gente luta na associação, nas reuniões do bairro e até no sindicato... depois que aprendi a ler e a escrever foi que fiz minha inscrição no mundo. Agora estou aqui e tenho voz. (Educanda da EJA. Informação verbal).

As narrativas, carregadas de sentido, apontam o alcance que a educação possui em conferir visibilidade aos sujeitos sociais trabalhadores alijados de muitos direitos historicamente produzidos. Mediante a consciência da condição de cidadão, os alunos vislumbram através da educação, melhorias nas formas de trabalho e possibilidades de modificação dos meios de vida, tanto no sentido material como cultural, compreendendo, pois, o conhecimento, a criação material e simbólica, assim como as formas de sociabilidade.

Aqui (se referindo à escola) é o meio que tenho para conseguir um trabalho, porque só estudando posso conseguir um diploma. E não é só o diploma, é também o conhecimento que vai fazer com que amanhã ou depois quando eu arranjar trabalho eu possa saber o que fazer e possa continuar sempre trabalhando. O conhecimento é que faz com que eu possa ter um bom trabalho. E além do trabalho, o conhecimento que adquiro é que vai me tornar melhor, é que vai fazer com que eu não me abaixe diante das injustiças (Educando da EJA. Informação verbal).

A comprovação dos sentidos que os alunos atribuem à EJA e as implicações da modalidade para a vida social e profissional desses alunos trabalhadores, poderá constituir um instrumento validado e referendado para a instituição de políticas públicas

educacionais e sociais que contemplem a educação em sua relação com o mundo do trabalho.

Através dos depoimentos e dos dados colhidos no campo e considerando que as implicações da EJA para o aluno trabalhador assumem significados distintos entre os educandos jovens e os educandos adultos e idosos, sistematizamos os principais achados do estudo no quadro que se segue.

Quadro 1- Sentidos e Implicações da EJA para o Aluno Trabalhador

Sentidos e implicações da EJA para o aluno trabalhador	EDUCANDOS JOVENS	EDUCANDOS ADULTOS E IDOSOS
Possibilidades de socialização	Os educandos jovens não consideram a escola noturna o melhor lugar para socialização, mas reconhecem criar vínculos a partir da estada na escola.	Os educandos adultos e idosos enxergam na escola noturna uma oportunidade de socialização, de troca de experiências, de estabelecimento de elos.
Oportunidade e de recuperar o tempo de aprender	Para os alunos jovens a EJA se apresenta como uma via para se alcançar o processo de escolarização básica em tempo hábil para se buscar as oportunidades no mercado de trabalho.	Os adultos e idosos tomam a EJA como lugar de resgatar o tempo perdido. Para alguns deles, a estada nas classes da EJA se traduz na única chance de se aprender a ler, a escrever e a calcular.
Inserção no mundo do trabalho	Existe, por parte dos jovens, a crença na aquisição do diploma como modo de conseguir uma inserção no mercado de trabalho. Para eles a escolarização pela modalidade de EJA possibilita a busca por uma oportunidade de trabalho.	A grande maioria dos adultos e, boa parte dos idosos já desenvolve uma atividade laboral e entende a estada na escola como uma forma de aperfeiçoamento do que já desenvolve.
Conquista de cidadania	Os jovens entendem que a escola é um instrumento capaz de conferir condições que lhes permitam ser cidadãos.	Para os adultos e idosos, a possibilidade de ler e escrever trás consigo a possibilidade de desenvolvimento de consciência crítica e posicionamento diante do mundo, condições para o exercício da cidadania.
Participação social consciente	A escola se apresenta como um espaço de inserção social para os jovens que não tiveram condições de realizar seus estudos no tempo tido como certo.	Para os adultos e idosos a escola permite a participação nos bens culturais e materiais da sociedade pelo empoderamento capaz de promover.
Modificação dos meios	Os jovens consideram a escola como significativa e a concebem como um meio pelo qual se pretende	Os adultos e idosos têm a escola como a instituição salvacionista para as mazelas sociais

de vida	conseguir melhor as condições de vida.	e entendem que a escola modifica suas vidas ao lhes habilitarem para os enfrentamentos cotidianos e para a busca da autonomia.
----------------	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas com os educandos da EJA.

É a partir do conhecimento, ainda que superficial e passível de reinterpretação, das histórias de vida de alguns dos alunos trabalhadores e de como as relações entre trabalho e educação se dão em seu cotidiano promovendo implicações na construção de suas identidades pessoais e profissionais, que nos propomos, através dos achados dessa pesquisa, colaborar para o desenvolvimento das políticas públicas no campo da educação e do trabalho, visando às especificidades da condição do aluno trabalhador.

É preciso ter sensibilidade para desenvolver um trabalho com os educandos que, para além das marcas de um processo de escolarização interrompido ou nem mesmo iniciado, carregam consigo as marcas de realidades, quase sempre difíceis e permeadas por desafios.

Minha vida é muito sofrida. Trabalho debaixo de sol fazendo os blocos para os bacanas construírem seus prédios. Quando saio na rua e vejo aquelas casas bonitas eu penso “isso aí eu ajudei a fazer”, mas na verdade meu barraco é de adobe. Eu faço bloco pros outros e o dinheiro que ganho nunca vai dar pra eu comprar bloco pra fazer uma casa de bloco pra meus filhos. É por isso que vim pra cá (se referindo à escola), pra ver se mesmo depois de velho aprendo alguma coisa pra tentar ir atrás de outro serviço (Educando da EJA. Informação verbal.).

Pelo relato desse trabalhador se percebe o sentimento de estranheza que ele nutre em relação ao produto do seu próprio trabalho. É bastante evidente, pelas falas do informante, o condicionado pelo e para o trabalho, por meio de uma relação hostil de exploração. Nesse sentido, Marx (2005, p. 112) estabelece a seguinte reflexão:

[...] Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, o capital.

Analisando por esse viés, as condições para a realização do trabalho se estabelecem em um sistema desigual e injusto. Nesta perspectiva, e considerando a direta relação entre trabalho e capital apresentada no depoimento acima, é possível perceber que as atividades desenvolvidas pelo

homem em sociedade são definidas por essa relação. E a educação se imbrica de uma forma integrante e integrada na relação que se gesta no processo do trabalho e seus desdobramentos.

Diante dessa realidade, é imperioso lançar olhares sobre as especificidades socioculturais e as condições concretas de vida de quem chega à escola de EJA.

Pensar na educação e no trabalho mediante esses olhares sociais significa entender que tanto a educação quanto o trabalho são atividades que requerem cuidados e seriedade. “Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades” (NOSELLA, 1992, p.19). Essa afirmativa precisa ser considerada por aqueles que pretendem que a educação de jovens e adultos trabalhadores seja algo para além de mera resposta às demandas do mercado e às exigências da manutenção da hegemonia das classes dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias trabalho e educação precisam ser pensadas e compreendidas nos diversos movimentos políticos e sociais pelos quais perpassaram ao longo da nossa história. É preciso desvelar toda a história de exclusão e abandono mascarada pelos discursos políticos, que continuam aprisionando os estudantes trabalhadores. A educação nacional, forjada sob a égide de que a escola de jovens e adultos apresenta condições de ingresso e permanência para o aluno que trabalha precisa ser revisitada e reformulada. Ter consciência desta realidade pode ser um passo importante para viabilizar novas maneiras de se pensar uma educação para aqueles que trabalham.

Esse cenário, por si só, já indica a necessidade de criar condições outras para, cada vez mais, viabilizar a aproximação da educação com o trabalho, não no sentido histórico do legado de exploração e precarização, mas no sentido de que a educação de uma forma geral, e a EJA em particular, contribua na transição a processos cada vez mais ricos de apropriação da cultura e de intervenção na sociedade no sentido de superação das formas desumanizadoras da produção da vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: UNICAMP/Cortez, 1995.
- ARROYO, Miguel. A EJA em tempo de exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil*, n. 11, abr. 2001.

- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. SP: Cortez, 2005, p. 83-105.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GRAMSCI, Antonio. *Sobre o ensino noturno*. Tradução de `Paolo Nosella. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/page=visualizar=440>), 1919.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes da política nacional de EJA: consolidação de documentos 1985/94*. São Paulo, ago.1994.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- _____. *Los Marcos Sociales de La Memoria*. Barcelona, Anthropos, 2004.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo, Abril Cultural, v.1, p. 81-257, 1980.
- _____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2005
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas,1992.
- RUMMERT, Sonia. Maria. A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. *Revista Trabalho & Educação*. v. 17, n. 3, p. 13-29, set/dez, 2008.
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: A PERSPECTIVA MARXISTA EM CONTRAPONTO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Érica de Souza Coletti¹

Felipe Genaro²

Glauco Henrique Clemente Batista³

Resumo

A educação brasileira vem sofrendo grandes transformações, a partir da lógica neoliberal, com o propósito de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. É nesta perspectiva que se apresenta a Reforma do Ensino Médio atual, a partir de uma “flexibilização” dos conteúdos e precarização do trabalho docente. Em contraponto a este modelo de educação neoliberal, a perspectiva pedagógica marxista coloca o trabalho como ponto central na formação do ser humano, contudo, sob bases emancipatórias e de transformação social. O presente artigo faz uma análise das propostas da atual reforma, em contraponto com a formação humana a partir da lógica marxista. Num primeiro momento é feito um resgate histórico das relações entre trabalho e educação na sociedade capitalista, compreendendo as transformações no modo de produção e, por consequência, na divisão social do trabalho, como base material para estas relações. Em seguida, faz-se uma análise introdutória dos desafios e resistências relacionados à Reforma do Ensino Médio de 2016, encaminhada pelo governo interino, que, mesmo sem diálogo com a população e sob pressão de movimentos estudantis, a aprovou de forma impositiva. Por último, trata-se das principais contribuições da educação marxista, tendo como referência Marx e Lênin - este, em sua própria experiência na União Soviética - no sentido de fornecer elementos para crítica e superação não apenas do modelo educacional excludente característico da sociedade capitalista, mas também dela mesma, entendendo que uma educação plena, *omnilateral* só será possível, concretamente, com a superação do capitalismo. O objetivo do texto é fornecer elementos para a crítica do modelo educacional atual e discussão de princípios práticas que rompam com o mesmo, num processo de transição do capitalismo à uma sociedade de novo tipo.

Palavras-chave: educação; trabalho; reforma do ensino médio.

EDUCACIÓN Y TRABAJO: LA PERSPECTIVA MARXISTA EN CONTRAPUNTO A LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Resumen

La educación brasileña viene sufriendo grandes transformaciones, a partir de la lógica neoliberal, con el propósito de formar mano de obra para el mercado de trabajo. Es en esta perspectiva que se presenta la Reforma de la Enseñanza Media actual, a partir de una "flexibilización" de los contenidos y precarización del trabajo docente. En contraposición a este modelo de educación neoliberal, la perspectiva pedagógica marxista coloca el trabajo como punto central en la formación del ser humano, sin embargo, bajo bases emancipatorias y de transformación social. El presente artículo hace un análisis de las propuestas de la actual reforma, en contrapunto con la formación humana a partir de la lógica marxista. En un primer momento se hace un rescate histórico de las relaciones entre trabajo y educación en la sociedad capitalista, comprendiendo las transformaciones en el modo de producción y, por consiguiente, en la división social del trabajo, como base material para estas relaciones. A continuación, se hace un análisis introductorio de los desafíos y resistencias relacionados a la Reforma de la Enseñanza Media de 2016, encaminada por el gobierno interino, que, aun sin diálogo con la población y bajo presión de movimientos estudiantiles, la aprobó de forma impositiva. Por último, se trata de las

¹ Mestranda em Educação no PPGED/FACED/UFU. E-mail: ericadesouzacoletti@gmail.com

² Mestre em Geografia pelo PPGEIO/IG/UFU. E-mail: felipegenaro3@gmail.com

³ Mestrando em Educação no PPGED/FACED/UFU. E-mail: glauco.geo@hotmail.com

principales contribuciones de la educación marxista, teniendo como referencia Marx y Lenin - éste, en su propia experiencia en la Unión

Soviética - en el sentido de proporcionar elementos para crítica y superación no sólo del el modelo educativo excluyente característico de la sociedad capitalista, pero también de ella misma, entendiendo que una educación plena, omnilateral sólo será posible, concretamente, con la superación del capitalismo. El objetivo del texto es proporcionar elementos para la crítica del modelo educativo actual y discusión de principios prácticos que rompen con el mismo, en un proceso de transición del capitalismo a una sociedad de nuevo tipo.

Palabras clave: educación; trabajo; reforma de la enseñanza media.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Com o advento do capitalismo, marcado pela separação entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, o homem passou da égide do trabalho para satisfação de necessidades à lógica da produção de bens. O trabalhador perdeu, assim, o domínio integral do seu ofício e o processo de trabalho passou a ser alheio a ele.

Assim sendo, a educação se transformou na cisão da sociedade em classes e na divisão entre trabalho intelectual e manual. Se na sociedade feudal a educação se dava no trabalho e obrigava os indivíduos a aceitar seu funcionamento de forma explícita, no capitalismo a educação foi institucionalizada e passou a educar para o trabalho, inculcando a noção de ordem natural das classes.

A educação tem sido utilizada como instrumento de dominação cultural, científica e técnica da classe dominante sobre os trabalhadores, formando força de trabalho, condicionando o consumo e o que fazer e formando consciências alienadas.

As crises pelas quais o capitalismo passou, tiveram grande influência nas transformações da relação trabalho e educação. A partir da Segunda Revolução Industrial iniciada na segunda metade do século XIX, houve grande concentração de lucros, porém, no final do século, o sistema capitalista exigia modificações para acúmulo de capital, configurando sua primeira grande crise.

Um sistema de produção em massa chamado de fordismo passou a ser considerado a resposta a essa crise. Suas influências eram inovações técnicas e organizacionais para atingir o máximo de produtividade dos trabalhadores, aumentando a produção e diminuindo o tempo de execução. Esta produção em larga escala reduziria os preços de venda e incentivariam o consumo em grandes proporções.

Seria necessário, portanto, fornecer formação técnica aos trabalhadores para operar as máquinas. As características deste modo de produção eram a especialização do trabalhador por área de produção, por isso, ele deveria saber executar apenas uma parte do processo produtivo.

A educação formal, no mesmo sentido, deveria encaminhar os indivíduos ao mercado de trabalho, tendo em vista que uns se ocupariam do trabalho intelectual e outros do manual.

Entre 1940 e 1970, o padrão fordista/taylorista rendeu grande expansão da acumulação de capital. No entanto, a partir de 1970, com a crise do petróleo, o capitalismo começou a enfrentar sua segunda grande crise, caracterizada pelo excesso de produção e pela queda do poder de compra devido ao desemprego estrutural que se iniciava.

Deu-se início, então, o processo de reestruturação do capital, que se manifestou nos ideais neoliberais e com a substituição do padrão fordista/taylorista pelo modelo Toyotista. As principais consignas eram privatização do Estado e sua não intervenção na Economia, desregulamentação dos direitos trabalhistas e abertura ao capital internacional. Vale ressaltar que, segundo Antunes (2009 apud BELMIRO & LUCENA 2017, p. 158), “durante o período fordista houve intensa mobilização dos operários por melhores condições de trabalho, salários e seguridade social.” Contudo, o enfraquecimento das lutas operárias pelo controle social da produção, “deu as bases para a instauração do novo projeto de reestruturação do capital” (idem, *ibidem*).

O novo modelo de produtivo era pautado pela produção de acordo com a demanda e o uso de tecnologias avançadas. Necessitava-se de trabalhadores qualificados e multifuncionais, conhecedores de todo o processo produtivo e que fossem participativos, maleáveis.

As consequências desse novo formato de acumulação de capital, chamado de acumulação flexível, foram acentuação da exploração e da desigualdade. A nova hegemonia do capitalismo para abafar as lutas sociais, pautava-se na competitividade e no individualismo. O uso de novas tecnologias fazia diminuir as ofertas de emprego e intensificava as atividades intelectuais necessárias no trato com as máquinas.

A educação passou a ter como objetivo, formar trabalhadores com espírito competitivo, capaz de solucionar problemas e se enxergar como colaborador da empresa, que pode participar dos processos decisórios. Segundo Antunes (2009 *apud* BELMIRO; LUCENA, 2017, p. 162),

para gerir a força de trabalho do novo sistema toyotista as organizações recorrem a técnicas como: difundir a ideia do ‘trabalho em equipe’, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, da substituição do título de ‘empregado’ por ‘colaborador’, do discurso do ‘trabalhador participativo’ [...] isso tudo não passa de estratégias ideológicas manipulativas e que preservam na sua essência as condições do trabalho alienado e estranhado.

O desemprego passou a ser não um problema estrutural do capitalismo, mas a consequência para aqueles que não se empenham em se qualificar e que não são capazes de

colaborar com o crescimento das empresas. Neste sentido, a educação se transformou em mercadoria, sem a qual, não é possível ascender socialmente.

A partir do final dos anos 80, com as reformas educacionais ditas neoliberais, houve uma flexibilização e diversificação da organização das escolas, do trabalho pedagógico e das formas de investimento. O ensino profissionalizante que surgia, seguia a lógica dual de educação, abrindo como horizonte o ensino superior para as classes abastadas e o trabalho para os filhos dos pobres.

Se durante a época considerada a Era de Ouro do capitalismo, era conferida à educação escolar a função de educar para o emprego, o papel da formação após a crise do capital, especialmente a partir da segunda metade dos anos 80, passou a ser o de formar para o desemprego.

(...) passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 81)

Mesmo com o incipiente crescimento da economia mundial⁴ durante os anos oitenta, os problemas relacionados à crise do capitalismo se aprofundaram, dentre eles o desemprego. O discurso de confiança no progresso, no avanço científico e tecnológico, na formação de capital humano capaz de dar conta das necessidades do mercado e conseqüentemente na possibilidade de distribuir de forma igual os frutos desse crescimento, se desmoronou, já que as condições reais não permitiam mais sustentar as teorias do pleno emprego. Nos países desenvolvidos “a ortodoxia neoliberal trouxe a resposta: os mercados eram extremamente rígidos, os custos trabalhistas altos, os sindicatos perigosamente poderosos, o dirigismo estatal irresponsável e as instituições do bem-estar generosas demais” (GENTILI, 1998, p. 88).

Nesse contexto, o desemprego passava a ser estímulo para a competição entre economias e entre os próprios trabalhadores. A classe trabalhadora se encerraria, com o tempo, numa tentativa desesperada de se manter empregada, ainda que em troca de direitos que lutou para conquistar.

⁴ São citadas aqui as transformações estruturais que a economia-mundo capitalista sofreu, sem perder de vista o impacto desigual que o capitalismo provoca no plano regional, especialmente quando se trata de hemisfério norte e sul. Sabe-se que a América Latina, a África e alguns países asiáticos sofreram impactos muito mais devastadores no que diz respeito à crise do capitalismo e a desaceleração do crescimento, como o aumento assustador da inflação.

Com a modificação fundamental do papel econômico conferido à escola, pautado no princípio da empregabilidade, as políticas educacionais sofreram igualmente reestruturações. O planejamento educacional em nível de sistemas e de unidades escolares nos países que se organizam em blocos econômicos, como o Brasil no MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), continua na lógica das orientações de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que se sabe, subjuga econômica, política e socialmente países menos desenvolvidos.

O que modificou fundamentalmente foi o papel que o Estado deve ter não apenas no planejamento, mas na captação e distribuição de recursos. O mesmo deve garantir a formação mínima aos mais pobres, ao invés de forjar políticas sérias de emprego, renda e educação numa perspectiva de desenvolvimento social. Ao mesmo tempo em que o Estado é rigoroso ao avaliar o desempenho das escolas públicas, ele é mínimo na garantia de condições para uma educação pública e gratuita.

É neste cenário que a Reforma do Ensino Médio no Brasil se constitui. Durante o governo do Partido dos Trabalhadores, entre 2003 e 2015, as políticas públicas educacionais, apesar de seguirem a lógica neoliberal, representaram alguns avanços em relação ao acesso à educação básica e superior e valorização das diversidades.

A Reforma do Ensino Médio já vinha sendo discutida no âmbito do Ministério da Educação, contudo, apenas após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2015 é que o governo interino, mesmo com um alto índice de reprovação na sociedade, prosseguiu de forma acelerada o processo de sua aprovação, avançando sentido à retirada de direito à educação da juventude brasileira.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio se deu por meio da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007, a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) de 1943 e o Decreto-Lei nº 236/1967; revogou a Lei nº 11.161/2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A nova reforma propõe a flexibilização da grade curricular, com uma parte comum de 1.800 horas definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma parte flexível de 1.200 horas. A primeira, abrangerá quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática,

ciências da natureza, e ciências humanas e sociais aplicadas. Já a parte diversificada será de aprofundamento nas áreas eletivas ou na formação técnica e profissional.

Um dos principais problemas envolvendo a aprovação da reforma, foi a falta de discussão democrática, uma vez que a mesma foi editada por Medida Provisória. A MP 746/2016, conhecida como do novo ensino médio, foi apresentada pelo presidente Michel Temer no final de outubro de 2016, aprovada na Câmara do início de dezembro, e pelo Senado no início de fevereiro de 2017 sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. No dia 16 de fevereiro a mesma foi sancionada pelo chefe do poder executivo na forma de lei.

Mesmo com diversas mobilizações sociais de estudantes e professores contra a reforma, o governo aprovou a mesma de forma autoritária e se utilizou do discurso da urgência do problema do Ensino Médio para justificar a rapidez com que a reforma foi aprovada:

dados do IDEB recém-divulgados mostram uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma. [...] em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais. As propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma (BRASIL, 2017).

A aprovação da reforma se deu no campo da disputa, mas ainda mais no do autoritarismo, uma vez que não representa os interesses dos filhos dos trabalhadores, mas do capital nacional e internacional. A mesma fere aos direitos e princípios básicos da educação pública, gratuita, democrática e de qualidade.

As disciplinas obrigatórias no novo currículo serão língua portuguesa, matemática e inglês, o que dificulta o acesso dos estudantes aos conteúdos escolares, principalmente às disciplinas de formação humanística. Os alunos poderão escolher as áreas de aprofundamento, contudo, esta escolha deverá se dar dentro das áreas que a escola puder oferecer, “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Tal situação coloca as escolas à mercê dos interesses produtivos locais que se interessam por obter mão de obra qualificada sem precisar gastar com isso.

A inclusão da formação profissional em detrimento das disciplinas reforça a lógica da formação para o mercado de trabalho e não para o pensamento crítico e integral dos estudantes, assim como reproduz a lógica de uma formação superior aos filhos dos ricos e técnica aos filhos dos pobres.

A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio, retirando o caráter de disciplina dos mesmos e

permitindo que sejam tratados como temas dentro de outras disciplinas, por profissionais que não são formados na área.

O discurso do Ministério da Educação confirma a lógica individualista, competitiva e meritocrática da reforma ao definir que as escolas deverão proporcionar uma formação aos alunos “para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017) com domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Não existe preocupação com a formação para uma coletividade, para o pensamento crítico e para uma ação transformadora da realidade.

Para além dos problemas com relação ao currículo, a reforma vai contra a qualificação e valorização dos profissionais da educação. Pessoas com notório saber, ou seja, sem formação, poderão ministrar aulas em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes. E graduados poderão fazer complementação pedagógica para ministrar aulas.

A abertura para uso de dinheiro público na iniciativa privada e inserção direta dos interesses privados na educação pública na reforma é notória. A formação técnica e profissional poderá ser realizada em parceria com outras instituições, inclusive de educação a distância com notório reconhecimento.

O trabalho é apresentado na reforma como um dos objetivos centrais na formação dos estudantes. A partir de uma educação pautada no desenvolvimento de “competências” seria possível formar indivíduos capazes de se inserir ao mercado de trabalho. Esta formação é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, como *preparação básica para o trabalho* (BNCC, p. 465):

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a: • explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza; • relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; • revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e • explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas.

Esta forma com que a temática do trabalho se apresenta na BNCC se destoa de uma formação crítica. O estudante, nesta perspectiva só modifica sua própria realidade e o meio em que vive a partir de sua inserção ao mercado. Cabe à ele, adquirir competências que não buscam emancipar sua própria formação.

A utilização do conceito de “competência” está diretamente ligado a adesão teórica neoliberal, há nessa abordagem a valorização do individualismo. Esta perspectiva da “solução de problemas” tem como objetivo construir um modelo educacional pragmático que atenda as demandas do mercado.

Tendo em vista os problemas relacionados à reforma, se faz necessária a pesquisa e a produção acadêmica a cerca dos impactos da mesma na relação Trabalho, Sociedade e Educação, para contribuir com o discurso contra-hegemônico e o enfrentamento da classe trabalhadora contra a reforma como foi imposta e à favor de uma educação de novo tipo.

Trata-se de uma educação que não se prenda aos limites das instituições formais, modeladas a atender as demandas de fornecimento de mão-de-obra – barata e submissa – ao mercado, mas que ofereça a capacidade de transcendência da autoalienação do trabalho, num processo de rompimento radical e contínuo com a ordem estabelecida (PEREIRA, 2017, p. 67).

É preciso, não apenas compreender as relações entre trabalho e educação no contexto da Reforma do Ensino Médio, mas apontar para o papel da educação e do trabalho numa perspectiva emancipatória e transformadora desta sociedade em outra mais solidária, justa e livre de opressões. Neste caminho, é feita, em seguida, uma análise do papel do trabalho e da educação numa perspectiva marxiana e marxista.

A PEDAGOGIA MARXISTA COMO PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA BURGUESA

Centralidade do trabalho em Marx

Agir sobre a natureza para suprir suas necessidades é o que diferencia o ser humano dos outros animais. À esta ação, dá-se o nome de trabalho. Esta é, portanto, a base ontológica da atividade humana. É a partir das relações materiais, ou seja, da produção da própria existência, que o pensamento dos homens, assim como suas relações entre si, se constituem.

Por meio do trabalho, o homem produz objetos, modifica a realidade e se modifica, construindo sua história, tanto individual quanto coletiva. O trabalho é um processo entre o

homem e a Natureza, em que despende suas forças e sua energia a fim de transformar matéria em forma útil à sua existência.

A história da humanidade está, portanto, intimamente ligada à história das relações materiais de produção da própria existência. O modo de viver do ser humano moderno é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dos modos de produção que historicamente constituíram a sociedade capitalista.

Se faz necessário analisar o processo histórico de conformação dos modos de produção capitalista, que partiu do artesanato e da manufatura e se transformou ao longo da história. Formas que produzem não apenas objetos e mercadorias, mas o próprio pensamento humano, assim como a cultura, a educação, a filosofia, o senso comum. Tal compreensão, deve se dar por meio da lógica materialista histórico-dialética defendida por Karl Marx.

Nesta perspectiva, Severino (2007) aponta categorias marxianas importantes de serem levadas em conta ao se analisar e agir sobre a realidade: 1- Totalidade: as partes não se explicam fora do todo; o indivíduo não se explica isolado da sociedade; 2- Historicidade: existe uma conexão entre diferentes tempos; o momento é fruto de um processo histórico mais amplo; 3- Complexidade: o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade); cada coisa resulta de múltiplas determinações que não são fixas, simples, mas contraditórias; 4- Dialeticidade: o movimento histórico é complexo, não-linear, contraditório, concreto e fluido; 5- Praxidade: A concretude da prática humana define o seu existir e seu pensar, de forma interdependente e dialética; 6- Cientificidade: É possível conhecer e comunicar aos demais as regularidades, as identidades, os processos que acontecem com certa uniformidade; 7- Concreticidade: a materialidade do existir humano, sua relação com a natureza e com seus pares define seu pensar e seu agir.

Segundo Novack (2006, p. 29),

cada fase particular da realidade constrói suas próprias leis, seu sistema de categorias peculiares, com as que compartilham de outras fases. Estas leis e categorias devem ser descobertas por uma investigação direta da totalidade concreta, não podem ser pensadas ou produzidas pela mente antes de ser analisada na realidade material. Além do mais, toda realidade está em contínua mudança, descobrindo novos aspectos de si mesma, que devem ser tomados em conta e que não podem ser enclausurados em velhas fórmulas porque não só são diferentes, mas em detalhes contraditórias com elas.

As coisas aparecem, perduram somente sempre e quando sejam necessárias, sob determinadas condições, evoluem e, quando perde sua necessidade em determinado contexto, desaparecem e se dissolvem em mera aparência. Assim, não existe uma fórmula absoluta para

todos os tempos, lugares e condições. A veracidade das mesmas está no próprio processo do conhecimento, da ciência.

Da mesma forma que a ciência não pode chegar à um estágio de perfeição, assim acontece com a sociedade. Os diferentes momentos históricos são etapas transitórias da evolução da mesma. Cada etapa é justificada para o tempo e as condições em que teve sua origem. Contudo, quando estas condições e sua necessidade desaparecem, também é superada.

A educação em Marx

Pensar a educação numa perspectiva materialista histórico-dialética, significa superar a lógica idealista de que o meio ambiente é a suprema instância educativa. Que, ao contrário, ele precisa ser educado, já que os homens são objeto e sujeito da história.

A educação, na perspectiva marxiana, deve não apenas formar para a compreensão da realidade, mas para a sua transformação. Marx, em seus escritos, não se ateu de forma prolongada ao tema educacional, tampouco pedagógico. Suas maiores e mais importantes menções ao tema se deram primeiramente no Manifesto do Partido Comunista que compreendia a defesa do ensino gratuito e obrigatório; do fim do trabalho das crianças nas fábricas; da importância de articulação entre trabalho manual e intelectual; e do fim da ideologização da ciência e de estruturas familiares e educativas.

Depois, nas Instruções aos delegados do I Congresso da Associação Internacional de Trabalhadores em 1866, afirma o que compreende por ensino:

Primeiro: ensino intelectual. Segundo: educação física, dada nas aulas de ginástica e por meio de exercícios militares. Terceiro: adestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduzirá a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manter os instrumentos elementares de todos os ofícios' (MARX, 1982, p. 83-84 apud BITTAR; FERREIRA, p. 388).

N'O Capital, Marx aponta que "Do sistema da fábrica (...) nasceu o germe do ensino futuro que unirá para todas as crianças, a partir de uma certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica (...) para produzir homens plenamente desenvolvidos"(idem, ibdem).

Para Marx, a educação deveria servir à formar as pessoas para participação na vida coletiva, para o exercício da autonomia e para desenvolvimento amplo e sólidos de todas as suas capacidades físicas e cognitivas. Por isso, numa sociedade onde o homem precisa vender a sua força de trabalho para sobreviver; onde trabalho é fragmentado de forma totalmente

estranha à ele e não faz sentido, apenas serve como moeda de troca; não é educar todos os homens para o exercício das suas capacidades.

A educação deve estar atrelada à luta dos explorados para romper com o capitalismo, superar a divisão social do trabalho nos moldes atuais e o processo de alienação advindo da mesma. O trabalho precisa ser ressignificado nesta evolução:

Quando se considera a sociedade como um só indivíduo, o trabalho necessário abarca a soma de todas as funções particulares da atividade, independentes graças à divisão do trabalho. Um indivíduo deveria, por exemplo, dedicar-se tanto à agricultura quanto à indústria ao comércio, à fabricação de máquinas e, voltando uma vez mais às nossas ovelhas, à construção de meios de comunicação e transporte. Todas estas necessidades se reduzem a uma quantidade determinada de trabalho aplicado com fins diversos e gasto em atividades particulares. O tempo de trabalho suscetível de ser utilizado desta forma depende da quantidade de forças de trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho (dito de outro modo do conjunto de produtos, ou valores de uso, que podem criar num tempo todo). O valor de troca e uma divisão do trabalho desenvolvida inclusive em função das trocas pressupõem que o tempo de trabalho de cada indivíduo se consagre, unicamente às diversas funções necessárias, em lugar de um só indivíduo (sociedade) que efetue os diferentes trabalhos e utilize seu tempo de trabalho de formas diversas. Quando falamos aqui de tempo de trabalho necessário é porque os diversos ramos autônomos do trabalho aparecem como necessários. Sobre a base do valor de troca esta necessidade recíproca se efetua por meio da troca: toda atividade materializada e particular, assim como todo tempo de trabalho especificado e objetivado em um objeto particular, deve ser trocado pelo produto e o símbolo do tempo de trabalho geral - o dinheiro - e, de outro modo, pode ser trocado novamente por qualquer outro tempo de trabalho específico (MARX; ENGELS, 2011, p. 54).

O trabalho, sendo fundante da condição humana, deve ter papel central no processo educativo, tanto pela sua capacidade de formação, quanto pela produção material necessária à subsistência. Historicamente, seja na sua forma de escravidão, servidão ou assalariado, foi imposto de forma exterior e forçada, por isso, resgatar sua centralidade, ressignificar seu conceito é de extrema importância. Ainda que seja um processo que exige esforço, que não proporciona em sua maioria, diversão, é por meio dele que o homem dá sentido à sua existência, insere-se no mundo, se relaciona, por isso, deve pertencer à quem despense sua energia na sua execução.

No seio da produção material, o trabalho não pode se emancipar a não ser que: 1º. seu conteúdo social esteja assegurado; 2º. revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção (MARX; ENGELS, 2011, p. 62).

A educação deve superar a lógica de desenvolvimento unilateral, fragmentado, de uma qualidade em detrimento de outras, que sabe-se, para os trabalhadores é basicamente a qualidade técnica básica. Cada indivíduo deve poder se aperfeiçoar no campo que lhe interessar, sem ter com isso, uma única atividade.

A EDUCAÇÃO EM LÊNIN

Lênin foi o líder da revolução russa de 1917 e no processo de consolidação do socialismo no país, dava especial atenção à educação. Segundo ele, não era possível construir o comunismo com uma população analfabeta. Sua defesa no III Congresso da União da Juventude Comunista em 1920, exortava aos jovens que não tivessem medo de estudar e colocava em suas mãos a responsabilidade de elevar o nível educacional, cultural, e por consequência, econômico do país, tendo como objetivo a construção de uma sociedade comunista.

Segundo Bittar e Ferreira (2011), Lênin tratou a educação em duas perspectivas: o que aprender e como aprender. No campo do que aprender, dizia que a juventude precisava estudar a teoria do socialismo assim como o acúmulo científico da humanidade. Era preciso estudar toda a história, todas as formações sociais, para assim obter elementos de análise e transformação da realidade de forma consciente e madura. Para ele, era preciso superar a velha escola burguesa em seu conteúdo e forma, aproveitando dela, o que fosse importante para a construção do comunismo. A educação deveria servir para a superação do pensamento pequeno-burguês, portanto, o caráter classista e autoritário da escola deveria ser abolido.

O como aprender estava ligado à necessidade de articulação entre teoria e prática, entre pensamento e trabalho, entre o ensino e a luta dos trabalhadores contra a exploração burguesa. Lênin defendia, por exemplo, que a juventude deveria agir concretamente para erradicar o analfabetismo no país, indo para o campo, alfabetizando a massa de trabalhadores e camponeses; criar hortas para erradicar a fome e bibliotecas para aumentar o nível cultural das massas; e organizar a instrução dos jovens nas fábricas.

A iniciativa da juventude, o trabalho concreto, serviria, segundo Lênin, para derrubar o egoísmo e o desleixo pequeno-burguês herdado do capitalismo e difundir uma nova disciplina.

Durante o VIII Congresso do Partido Comunista Russo de 1919, sob influência de Lênin, foi aprovada resolução que determinou:

- 1- Instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória para todas as crianças e

adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos de idade; 2- Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (LÊNIN *apud* MANACORDA, 1989, p. 314-315).

Para Lênin, era necessário romper com a velha escola dualista, que destina uma formação teórica, desinteressada aos filhos da burguesia e treinamento para o trabalho aos dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que é necessário estudar a história da humanidade, assim como seu acúmulo científico, artístico, filosófico, se faz necessário, romper com o estudo enciclopédico, baseado na decoração de conhecimento supérfluos e resgatar a rela o entre educa o e base material da sociedade.

Fortalecer a base econ mica, como indústria e agricultura, sob controle dos trabalhadores, exige dos mesmos ampla forma o científica para todos e articula o entre trabalho e educa o.   exemplo, Lênin defendia que para que ocorresse a expansão do alcance da energia elétrica no país, a juventude e os trabalhadores precisavam compreender o que   eletricidade, assim como a forma de utiliz -la tecnicamente na produ o.

Para tal tarefa, Lênin não descartava o estudo das contribui es burguesas, como as americanas, tendo como filtro os princípios comunistas. Alcançar a sociedade comunista, autônoma, com capacidade de autossustenta o exigia conhecimentos modernos   todos e transformar fórmulas e programas em guia para o trabalho prático.

CONSIDERA ES FINAIS

Compreender a proposta da educa o marxista fornece elementos para a crítica do modelo educacional atual e para elaborar práticas que rompam com o mesmo, ainda que com medidas pontuais num processo de transi o do capitalismo   uma sociedade de novo tipo.

As principais contribui es residem, portanto, na defesa da articula o entre educa o e trabalho; da auto-organiza o dos estudantes; do entusiasmo construtivo por parte da juventude e dos trabalhadores; da renova o cultural e das institui es; da universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade; e da forma o nos aspectos literário, intelectual, coletivo, físico e produtivo.

Compreendendo a importância da proposi o prática para a transforma o da realidade, apresenta-se se aqui, a transcri o de um trecho do Programa do Partido Comunista da Rússia

de 1919, colocado por Oyama (2014), no qual são tratadas as tarefas no campo da educação para a época:

1. Instituir a instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (ensino da teoria e da prática dos principais ramos da produção), para as crianças de ambos os sexos até os 16 anos.
2. Criar uma rede de instituições pré-escolares: creches, jardins de infância, abrigos para crianças que aperfeiçoem a educação social e facilitem a emancipação da mulher.
3. Realizar totalmente os princípios da escola única do trabalho, liberando o ensino da língua materna; o ensino deve ser dado igualmente às crianças de ambos os sexos; é preciso criar uma escola absolutamente laica, ou seja, livre de toda influência religiosa, onde ocorra uma ligação estreita entre ensino e trabalho social produtivo e que garanta a marca da universalidade aos membros da sociedade comunista.
4. Fazer emergir novos quadros [trabalhadores, operários] que trabalhem no campo da educação e sejam instruídos segundo as ideias do comunismo.
5. Incitar a população trabalhadora a participar ativamente da instrução pública (desenvolvimento dos “conselhos de educação pública”, mobilização dos indivíduos que sabem ler e escrever, etc.).
6. Garantir a todos os alunos a alimentação, os uniformes e os materiais escolares às custas do Estado.
7. O Estado deve incentivar firmemente os operários e os membros do campesinato que queiram se formar por si sós (criar uma rede de instituições de ensino pós-escolares, de bibliotecas, de escolas para adultos, casas e universidades do povo, cursos, conferências, cinemas, casas de leitura).
8. Desenvolver amplamente a formação profissional para as pessoas com idade acima de 17 anos, necessariamente ligada aos conhecimentos politécnicos.
9. Abrir os anfiteatros das universidades a todos aqueles que têm o desejo de aprender qualquer coisa, e em primeiro lugar os trabalhadores, permitindo a todos que têm capacidade o acesso ao ensino universitário. Abolir todas as barreiras artificiais entre as novas forças científicas e a cátedra; assegurar a manutenção material àqueles que estudam para dar aos proletários e aos membros do campesinato a possibilidade real de frequentar a universidade.
10. Do mesmo modo, devem ser acessíveis aos trabalhadores todos os tesouros artísticos que foram criados graças à exploração do seu trabalho, e se encontravam até o presente momento à disposição exclusiva dos exploradores.
11. Desenvolver ampla propaganda das ideias comunistas e utilizar o aparelho e os meios do Estado para este fim (LÊNIN *apud* OYAMA, p. 57-58).

Resgatar o caráter teórico e propositivo da educação marxista pode contribuir para a transformação dos princípios e práticas educativas presentes na sociedade atual. Para a constituição de um modelo educacional comprometido com a construção de uma sociedade livre da exploração, de desenvolvimento integral das capacidades humanas, assim como de suas condições materiais de vida, partindo das limitações impostas pelo capitalismo e superando-as.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BELMIRO, C.; LUCENA, Carlos. As formas de exploração e submissão do trabalhador no capitalismo: uma tentativa de entender a realidade do mundo do trabalho sob a égide do modelo toyotista. In: FRANÇA, Robson L. (org). *Trabalho, educação e reestruturação produtiva*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 151-172.

BITTAR, Marisa, FERREIRA Jr. Amárico. A educação na Rússia de Lênin. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 377-396, abr/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 15 de set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio – dúvidas*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 15 de set. 2018.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Aprova a reforma do ensino médio. Brasília, DF: Casa Civil.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 76-99.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados: 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Mónaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silvia M.. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011.

NOVACK, George. *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Editora Sundermann, 2006.

PEREIRA, Leoclécio. Relação entre educação e trabalho: seus desdobramentos e perspectivas. In: FRANÇA, Robson L. (Org.). *Trabalho, educação e reestruturação produtiva*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 53-70.

SANFELICE, José L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBRADI, Saviani; LOMBARDI, José C. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2 ed.. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 69-94.

SANTOS, Paulo Roberto Félix dos. A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate. *Revista O Social em Questão*. Ano XIV, nº 25/26, 2011.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

SOARES, Rosemary D. *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: ETAPAS, ATORES, INTERESSES E DESAFIOS

Daniele Cruz¹

Resumo

O objetivo do presente trabalho é analisar o andamento do processo de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens e competências para a educação básica, prevista na LDB (1996) e no PNE (2014). Serão consideradas as etapas pelas quais a BNCC passou, os atores envolvidos em sua construção, como MEC, CNE, CONSED, UNDIME, Movimento pela Base, instituições em geral e sociedade civil, os interesses em jogo, o discurso ideológico, as possíveis consequências e os desafios que estão por vir. Numa perspectiva crítica utilizamos referencial teórico bibliográfico referente às mudanças ocorridas nas últimas décadas, que influenciaram o cenário global, o trabalho e a educação; levamos em conta o papel que o empresariado vem desenvolvendo sobre as políticas de educação influenciado pelos organismos internacionais, passando pela mercantilização e financeirização, analisamos a própria BNCC, sua estrutura e características, as competências gerais que a compõe, as etapas de sua elaboração, suas fases e versões bem como os passos seguintes, relativos a participação de estados, municípios e educadores em geral para a sua efetiva execução nas unidades escolares. Em se tratando de um objeto de estudo em andamento, dentro de um contexto político e econômico relativamente instável, a pesquisa foi realizada a partir de análise documental, para tanto, tomou como base a legislação educacional vigente, com leis, decretos e pareceres, além de material disponibilizado pelos órgãos e movimentos envolvidos na temática, autores contemporâneos familiarizados no assunto, enfim, trata-se de uma abordagem qualitativa apresentando um panorama atual da construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras Chave: BNCC, Currículo, Empresas.

CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE BNCC: ETAPAS, ATORES, INTERESES Y DESAFÍOS

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar el progreso del proceso de construcción e implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), documento normativo que determina el conjunto de aprendizajes y competencias para la educación básica, prevista en la LDB (1996) y en el PNE (2014). En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el análisis de los resultados obtenidos, los desafíos que están por venir. En una perspectiva crítica utilizamos referencial teórico bibliográfico referente a los cambios ocurridos en las últimas décadas, que influenciaron el escenario global, el trabajo y la educación; se tiene en cuenta el papel que el empresariado viene desarrollando sobre las políticas de educación influenciado por los organismos internacionales, pasando por la mercantilización y la financierización, analizamos la propia BNCC, su estructura y características, las competencias generales que la componen, las etapas de su elaboración, las fases y versiones así como los pasos siguientes, relativos a la participación de estados, municipios y educadores en general para su efectiva ejecución en las unidades escolares. En el caso de un objeto de estudio en marcha, dentro de un contexto político y económico relativamente inestable, la investigación

¹ Mestre em educação, Pedagoga, docente na rede estadual SEEDUC RJ. andreedan@ig.com.br

fue realizada a partir de análisis documental, para ello, tomó como base la legislación educativa vigente, con leyes, decretos y opiniones, además de material disponible por los órganos y movimientos involucrados en la temática, autores contemporáneos familiarizados en el tema, en fin, se trata de un abordaje cualitativo presentando un panorama actual de la construcción e implementación de la Base Nacional Común Curricular.

Palabras clave: BNCC, Currículum, Empresas.

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto nacional e global, a educação é uma das áreas que mais vem sendo alvo de políticas e ações, face a sua centralidade e importância social, política e econômica no mundo contemporâneo. Não se trata de temática nova, muito menos simples. Assim, se faz necessário um breve recorte histórico para que se perceba o quanto as mudanças políticas e econômicas interferem no mundo do trabalho e impactam na educação, viés dessa pesquisa.

Até a década de 1970, vigorava o modelo de organização baseado taylorismo-fordismo e este padrão de acumulação do capital, a partir da crise do petróleo, em aproximadamente 1973, precisou se reestruturar e buscar novas formas de organização da produção e do trabalho e assim surge o modelo de acumulação flexível apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, produtos e padrões de consumo, que por sua vez, envolve várias mudanças, segundo Frigotto (1995, p.144):

Os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

O novo padrão de acumulação coloca a sociedade capitalista sob novas bases econômicas, políticas e ideológicas, demandando um novo tipo de trabalhador, mais qualificado, mais flexível, mais envolvido com a produção, com as chamadas novas competências, reforçando ainda mais a exclusão social daqueles que não adquiriram estas habilidades.

A educação necessária na antiga “Era de ouro”, no auge do sistema capitalista baseada na produção fordista era básica, mínima, e hoje temos um panorama bastante diferente. As

transformações sofridas pela educação impulsionadas pela mola da economia colocam trabalhadores e alunos em geral muitas vezes como reféns de um processo cruel e aparentemente irreversível, pois para atender a demanda do “novo perfil de trabalhador”, tão necessário nos dias atuais, segundo o modelo capitalista, faz-se necessária uma educação que consiga se adequar a nova ordem mundial, pautada em termos como velocidade, informação, conhecimento, competências.

Nesse cenário, a Educação Básica no Brasil vem sendo tomada por diversas reformas, ditas necessárias, para equacionar seus problemas e para colocá-la em um patamar de apoio ao crescimento e desenvolvimento nacional.

Sob a influência das agências internacionais, as políticas educacionais são desenvolvidas objetivando o fortalecimento da reprodução do capital. Ao mesmo tempo, cada vez mais torna-se evidente o quanto vários administradores – estaduais e municipais – instituem mecanismos voltados diretamente à diminuição da publicização do espaço público, abrindo para um conjunto maior de instituições privadas, tais como escolas privadas, ONGs, etc., a possibilidade de disputar o fundo público. Medidas estas que representam a diminuição do controle do estado sobre a educação e, conseqüentemente, a privatização do sistema educacional (OLIVEIRA, 2001, p.5).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens e competências que todos os alunos devem desenvolver na educação básica. Foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9394/96) e no Plano Nacional de Educação 2014 (PNE). Uma base que estabeleça direitos de aprendizagens, deveres educacionais dos Estados e da sociedade para com crianças e jovens brasileiros. O que deveria ser uma “base para a equidade”.

Na verdade, segundo Saviani (2016), a noção de uma base comum nacional emergiu nos anos 70 e 80 em um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, e desde então se fala que seu conteúdo não deveria ser fixado por um órgão de governo tampouco grupo de intelectuais ou ainda assembleias de educadores, a proposta era que essa base surgisse das análises, debates e experiências para que, em médio prazo se chegasse a um consenso de aspectos fundamentais para embasar a formação dos profissionais da educação.

E a LDB nº 9394/96, incorporou essa ideia ao definir no Art.26 que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”, no Art.64 que a formação dos profissionais da educação será feita em determinadas instituições sendo “garantida, nessa formação, a base comum nacional” sendo acompanhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no inciso I, Art.9 que trata de assegurar a “formação básica comum” a partir de seus currículos e conteúdos mínimos.

Segundo o MEC, conforme definido na LDB, a Base Nacional Comum Curricular deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

O MEC explica ainda que a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Assim, a BNCC que temos hoje, em um palco de tensões e conflitos políticos, está em sua terceira versão e já na fase final para a implementação, fruto de debates e negociações com diferentes atores do campo educacional e da sociedade civil, com destaque entre eles para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), para a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para o Movimento Pela Base (MPB), um grupo não governamental composto de organizações da sociedade civil, profissionais da educação e instituições que atuam desde 2013, segundo eles, para facilitar a construção de uma base de qualidade.

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular se divide em: Educação Infantil-direitos de aprendizagens e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, este último conforme faixa etária – e Ensino Fundamental

com áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), componentes curriculares (disciplinas dentro das áreas), e unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme os anos iniciais e finais.

A BNCC desenhada até então apresenta dez competências gerais relativas a 1.conhecimento; 2.pensamento científico e criativo; 3.repertório cultural; 4.comunicação; 5.cultura digital; 6.trabalho e projeto de vida; 7.argumentação; 8.autoconhecimento e autocuidado; 9.empatia e cooperação e 10.responsabilidade e cidadania que norteiam os pressupostos básicos em que devem ser baseados a educação básica a partir de então. A base não é currículo, é o que o ampara. Ela deve ser a premissa para a construção de um currículo organizando e articulando as habilidades ensinadas ao longo da educação básica, portando foca “o que ensinar”. Pode-se se dizer que “o como ensinar” ficará a cargo dos Estados, das escolas e docentes, conforme suas especificidades, características, necessidades e de acordo com sua realidade.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a Base Nacional Comum Curricular reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das

competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

O MEC explicita que é imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Em se tratando da Educação Infantil e do Ensino fundamental, o CNE (Conselho Nacional de Educação) conduziu e elaborou a BNCC a partir das propostas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os pareceres foram aprovados em dezembro de 2017, guias de implementação foram elaborados para dar “suporte” a secretarias de educação, escolas e educadores, agora os holofotes se voltam para o Ensino Médio. Em abril de 2018 o MEC encaminhou ao CNE sua proposta e veremos as cenas dos próximos capítulos, pois não é possível separá-la da Lei 13.415/2017 “reforma do ensino médio”, originada da medida provisória do presidente da república e alvo de inúmeras críticas. Como dizem, problemas da Lei, contaminam a BNCC e problemas da BNCC contaminam a Lei.

SOBRE O EMPRESARIADO

As relações entre o empresariado e a educação, a empresa e a escola não fazem parte de um passado muito recente. Autores como Rodrigues (1998) e Bianchetti (2005) já apontavam o interesse do capital na educação e discutem as relações entre empresa e escola nas últimas décadas, o que nos permite entender esse caminhar ao longo dos anos. A influência e a participação do empresariado na educação brasileira têm ocorrido em função da necessidade de formação de recursos humanos, desde as primeiras décadas do século XX, como apontado por Rodrigues (1998) nos seus estudos sobre a atuação da CNI (Confederação Nacional da Indústria) como a voz do empresariado nacional, os empresários industriais brasileiros “sempre estiveram presentes no campo da luta hegemônico-pedagógica, buscando criar os homens à sua imagem e necessidade” e sempre se empenharam em projetos pedagógicos que visam adaptar ou conformar o trabalhador no âmbito psicofísico, intelectual e

emocional às bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção (RODRIGUES, 1998, p.135).

Porém, a partir de meados da década de 1970, com as mudanças mundiais do capitalismo, um novo padrão de acumulação se estabelece, uma nova etapa se instaura, o que se pressupõem novas atitudes também. Como resposta à crise que se inicia nos anos 1970, no plano internacional, e as mudanças que ocorrem na sociedade como consequência, várias estratégias vêm sendo adotadas pelo empresariado, ao longo dos anos, no sentido de alinhar economia e educação em prol dos objetivos da produtividade, eles vem buscando de diversas formas articular o sistema educacional aos interesses empresariais, tendo interesse inclusive em ter maior controle sobre as ações e o desempenho das instituições escolares.

A partir dos anos 1980 e 1990, o empresariado ingressou de maneira mais firme no debate educacional e assumiu publicamente a defesa de um modelo de formação profissional mais moderno, ou seja, mais adequado a um contexto globalizado. “Bandeiras tradicionalmente pertencentes à classe trabalhadora e aos educadores, como a universalização da educação geral básica, vêm também sendo empunhadas pela burguesia industrial” (RODRIGUES, 1998, p.5). Os organismos internacionais, leia-se Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trazem a mesma coisa nos seus relatórios que convidam ao desenvolvimento de parcerias empresa-escola:

O ensino colocado sob a influência exclusiva do Estado apresentou carências graves, notadamente na preparação dos alunos para a vida ativa. A base do raciocínio é simples: se não se pode mais conceber uma escola como uma ilha separada da sociedade e da economia, é preciso aceitar que as empresas contribuam na definição do conteúdo e dos métodos de ensino (OCDE *apud* LAVAL, 2004, p. 69-70).

Com o passar dos anos, após implementação, ou tentativa, de algumas propostas educacionais, Ferretti (2002) destaca, comentando as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), que estas foram pautadas na perspectiva de universalização do ensino básico; organização da gestão participativa nas escolas; e participação do empresariado na educação a fim de elevar o nível de escolaridade da população, entre outras coisas afins. Falando aqui da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e de vários outros decretos e projetos de lei voltados para a educação.

Sobre a aproximação do empresariado com as escolas, Fidalgo (1999, p.147-148), já constatava:

Na sua implementação, eles sugerem o estabelecimento estratégico de parcerias entre as empresas e as escolas públicas, que na realidade pode vir a representar a perda da autonomia da escola face aos interesses empresariais. É interessante notar que quando falam de parceria, os empresários usam a expressão “adotar escolas”, o que sugere a colocação destas instituições sob custódia e, possivelmente sob o jugo do adotante. É como se a escola ganhasse um pai que diz sempre saber exatamente o que é melhor para seus filhos.

Além dos investimentos em tecnologias, é fundamental para as empresas o investimento no campo social, e como a educação é considerada um dos pilares para o desenvolvimento, esta é uma das áreas aonde as empresas vêm atuando efetivamente, nas mais variadas formas, sejam Organizações não governamentais (ONG’s), fundações, com diversas modalidades de “parcerias”.

(...) dada a carência educacional da força de trabalho brasileira e os problemas institucionais para reverter esse quadro, tornou-se necessário que as empresas investissem recursos em áreas tradicionalmente de responsabilidade do Estado. Isto é, apesar do custo, [...] as empresas líderes [...] resolveram o problema da carência de mão-de-obra (SENAI *apud* RODRIGUES, 1998, p. 119).

E temos então a Base Nacional Comum Curricular, ainda que formulada pelo MEC, tem no Movimento pela Base, formado por grupos empresariais de renome, seu maior incentivador, orientador de “guias de implementação” e passos para a execução de um novo currículo, uma vez que o que se tem hoje não atende aos anseios do capital.

O Estado, ao “resumir” suas práticas ao atendimento dos interesses do capital, age como instrumento organizador dos interesses das elites empresariais, fazendo jus às palavras de Marx e Engels quando o interpretaram como um comitê das classes dominantes (OLIVEIRA, 2005, p. 1).

Assim, comenta o autor, o empresariado adentra as esferas estatais para otimizar, através de políticas governamentais, os caminhos que assegurem hegemonia. Pauta-se em valores mercantis e observa a educação pressupondo que o sistema pode e deve contribuir para

um melhor desempenho no setor empresarial. Então participa de diversos fóruns de discussão e passa a divulgar suas ideias em livros e periódicos como forma de disputar o direcionamento da política educacional brasileira. Tal qual acontece vias manuais e estratégias de conformação, cooptação e manipulação da Base Nacional Comum Curricular voltada para seus interesses.

Assim, impossível não nos atentarmos aos grupos que promovem, midiaticamente inclusive, a BNCC do ensino médio, com uma falácia de “se base da educação é a mesma as oportunidades também serão”. Esses grupos econômicos reivindicam e organizam um movimento de recriação de um currículo nacional e foram atores protagonistas nos documentos inicialmente elaborados pelo MEC para patrocinar iniciativas voltadas para a “melhoria da qualidade da educação”.

Ao analisarmos o texto da BNCC ensino médio, se percebe uma separação deste da educação básica, destoa e o contradiz. A BNCC foi desenhada pensando em equidade e aumento da qualidade da educação, mas na esfera do ensino médio estabelece limitação de carga horária em 40%. Reduzir conteúdos, eliminar disciplinas, significa reduzir seus direitos. Dificulta o acesso à universidade, forma alunos flexíveis para empregos precários. O quanto nosso alunado perderá? O quanto de conhecimento ficará de fora?

A educação escolar deve permitir ao estudante conhecer conteúdos, estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa, o que só se torna viável com referenciais teóricos e conceituais. Ao abrir mão disso, a proposta do MEC dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo e pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, manipuláveis, e com poucas opções, condenados a trabalhos simples e mal remunerados. A quem interessa esse panorama?

As mudanças do ensino médio pretendem abrir um novo mercado para a educação básica, de educação a distância e profissionalizante. A falsa ampliação da carga horária de 2400h para 3000h, prevê 40% de aulas presenciais, 40% de itinerários formativos e 20% na modalidade de Educação a Distância (EaD). Por isso esse estreitamento óbvio entre a Lei nº 13.415/97 e a BNCC. A Lei nº 13.415/17 no § 11 do Art. 36 determina que:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento.

O decreto 9057/2017 também regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.

Dada essas circunstâncias, contextos e características, poderíamos dizer que a construção e implementação da BNCC referente ao ensino médio aparece dentro de um emaranhado de proposições, atores e desafios que desperta o interesse e a necessidade de uma pesquisa que demonstre o que se tem por trás da cortina de fumaça. São muitas teias em volta dessa construção e implementação que será observada passo a passo, momento a momento, visto que se trata de um objeto de estudo não concluído, em constante andamento, mas de muito significado para a sociedade.

SOBRE A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Traçaremos um recorte histórico do caminho da BNCC que temos até então: em junho de 2014 foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela presidência da república o Plano Nacional da Educação (PNE) que estabelece a implantação da BNCC, em junho de 2015 tem-se o início da sua confecção, por um grupo de 116 pessoas, entre educadores, técnicos de secretarias de educação e pesquisadores de universidades tendo sua primeira versão apresentada em setembro de 2015 no portal da base, onde o MEC realizou por 6 meses uma consulta pública que teve mais de 12 milhões de sugestões.

Em maio de 2016 foi elaborada uma segunda versão após as discussões iniciais, pareceres e sugestões recebidas pelo site, ainda em maio do mesmo ano, o MEC anuncia o adiamento da esfera do ensino médio da BNCC, até que fosse aprovada a reforma dessa etapa de ensino (Lei nº 13.415/17). De junho a agosto de 2016 a BNCC é discutida em debates públicos realizados em todos os estados, em setembro, sai o relatório com os apontamentos dos encontros dos representantes dos conselhos envolvidos na sua construção e elaboração para que norteie a terceira versão. Finalmente em abril de 2017 é apresentada a última versão da base da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE que seguiu para

audiências públicas para que fosse emitido um parecer final, tendo sua aprovação final de dezembro do mesmo ano.

Para 2018 estão previstas as etapas de implantação, após esse parecer, a BNCC homologada pelo MEC se tornará obrigatória, orientando a revisão dos currículos estaduais e municipais, a formação dos professores e a adequação de materiais e a avaliação externa. Foi março de 2018 foi criado o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Estimam-se dois anos para todo esse processo, assim finalizando com as esferas de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental. E como tudo caminhará com relação ao Ensino Médio?

A BNCC referente ao ensino médio desde sempre causou divergências entre os próprios elaboradores, inicialmente teve que ser separada da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mais recentemente o presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) sugeriu a devolução da proposta ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ajustes, e se afastou da comissão organizadora, ao considerar que o atual documento proposto pelo MEC é “parcial e incompleto”. Levando em conta a expectativa do MEC para aprovação da BNCC no mês dezembro de 2018, poderíamos dizer os problemas não são poucos, trata-se de uma meta hercúlea, pois pelo cronograma inicial, já se tem um atraso de pelo menos 6 meses, com relação a Educação Infantil e Ensino Fundamental e as discussões do Ensino Médio mal começaram.

Algumas iniciativas já vêm sendo tomadas. O MPB (Movimento pela Base) se mostra bastante atuante e muitas ações pró e contras já surgiram, como o dia D, data de debate sobre a formulação dos novos currículos, sugerida como um debate nacional envolvendo todas as unidades escolares do país. A base foi aprovada no ano passado e a expectativa do governo é de que o documento seja finalizado ainda neste ano para poder ser implementado no ano que vem. Alguns estados brasileiros já estão experimentando meios de implementação.

Para alguns críticos, toda essa correria não passa de um debate de fachada, pois discutir 150 páginas da BNCC em um dia com meio milhão de professores é uma tarefa surreal. Ou seja, implementa-se a proposta que se tem, sem alterações estruturais, o que favorece os interesses dos seus patrocinadores.

O Movimento pela Base, que coordenou a redação aprovada às pressas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, aguarda as oportunidades de negócio que devem surgir sobre os escombros da escola pública brasileira” (SCHÜRER, 2018).

Por um outro lado, surgem a cada dia novos movimentos de resistência contra a Base Nacional Comum Curricular, abaixo assinados digitais que pedem inclusive a revogação da Lei da reforma do ensino médio e convoca educadores a debaterem e não aceitarem a proposta atual do MEC para o Ensino Médio. Enfim, ainda há muito por vir.

OS PASSOS SEGUINTE

Na verdade, desde que a proposta da BNCC elaborada pelo MEC ficou pronta, a ideia era que ela já fosse encaminhada as escolas para que se familiarizassem com o documento e pudessem discutir a respeito, buscando sugestões de mudanças para que o currículo se ajuste à base.

Mas somente a partir do momento em que a BNCC é aprovada em definitivo pelo MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE), é que se dá o passo seguinte de implementação pelas secretarias de educação e escolas, para que a base “vire de fato uma realidade nas escolas’. Essa implementação, segundo o Movimento pela Base, deve envolver governo, gestores e professores em diversas frentes que vão desde a revisão dos currículos, passando pelos materiais didáticos, formação inicial e continuada dos docentes e alinhamento das avaliações.

Assim o MEC estabelece cinco passos, sendo, o primeiro a criação de uma governança em regime de colaboração entre estados e municípios, o que o MEC julga crucial, como um importante catalisador, dando no guia inclusive uma sugestão de sua composição; o segundo passo é a etapa de reelaboração dos currículos, caracterizado pelo ministério como um processo complexo que demanda conhecimento técnico, disponibilidade da equipe, mobilização dos atores, mecanismos de monitoramento e investimento de recursos; o terceiro seria a formação dos professores; o quarto passo seria de alinhamento dos materiais didáticos e o quinto e último dedicado a atenção às avaliações e monitoramento, tudo isso a partir de um Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, criado

exclusivamente para essa fase, composto por membros de entidades representativas de estados e municípios.

Para isso, o MEC, juntamente com CONSED, UNDIME criou o “Guia de Implementação para a Base Nacional Comum Curricular”, objetivando apoiar gestores estaduais e municipais neste percurso. Para o Comitê de implementação, as redes serão as “protagonistas” dessa etapa, coordenando múltiplas ações. Nesse Guia são encontrados sugestões e dicas para estados e municípios, textos e vídeos sobre a temática para repasse às redes de ensino e professores, casos de início de implementação em alguns estados, legislação, entre outros materiais.

O MEC explica no guia que “o regime de colaboração prevê a representatividade e isonomia entre os entes na tomada de decisão e execução das ações, e coloca o foco na aprendizagem.”

Estão previstas como ações prioritárias repasses financeiros na casa dos 100 milhões de reais para apoiar a construção e revisão dos currículos em regime de colaboração, criação de uma plataforma de construção de currículos (também chamada de ferramenta digital), uma consultoria especializada para planejamento e implementação do processo de construção ou revisão curricular, e apoio à constituição e fortalecimento de equipes redatoras de currículos dos estados, além da realização de eventos formativos em todo o país para profissionais das redes públicas e escolas privadas, com a contratação de palestrantes e mediadores e ainda as iniciativas referentes a materiais didáticos e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O MEC criou um portal da BNCC para que qualquer pessoa – em especial gestores das redes de ensino, diretores escolares, professores, coordenadores, pais, alunos e especialistas – possa navegar pela BNCC de forma mais intuitiva; fazer *download* da BNCC em formato editável (tabelas em editor de planilha) das aprendizagens requeridas a todos os alunos ao longo da educação básica de forma a facilitar e apoiar as discussões sobre a BNCC; e acessar materiais de apoio à nova elaboração dos currículos.

O MEC disponibilizará ainda em seu site, diversas ferramentas colaborativas para apoiar as equipes técnicas dos territórios e das redes de ensino para a elaboração ou a revisão

de seus currículos a partir da BNCC e também para compartilhar os currículos elaborados e consultar a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as mudanças ocorridas nas últimas décadas no tocante a mercado de trabalho e educação são grandes, graves e aparentemente irreversíveis e irremediáveis. O quadro que nos tem sido imposto pelo capitalismo deixa alunos e trabalhadores absolutamente muito vulneráveis. Os anos 2000 tem presenciado um número sem fim de instituições educacionais constituindo grandes grupos econômicos, conformando monopólios na educação superior, grupos editoriais, e mais recentemente com aquisições a nível de ensino médio.

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (LAVAL, 2004, p.XVI).

Em se tratando de BNCC, currículo, formação docente, produção de material didático e avaliação, que estão ligadas diretamente a grande área da educação, e alvo de constantes ataques, financeirização, mercantilização, precarização, faz-se imperativo um olhar mais próximo, uma análise, uma pesquisa. Afinal, trata-se da mola mestra propulsora de mudanças na sociedade.

Analisar a BNCC, não somente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, já aprovadas, mas também da base relativa ao ensino médio e as disputas ideológicas em torno de sua construção e implementação nos permite analisar de fato o terreno em que estamos situados, avaliar o tipo de educação que teremos e calcular as consequências futuras advindas desse processo. Um dos temas mais em voga na contemporaneidade, o ensino médio juntamente com a educação profissional ocupa uma posição de grande interesse para o empresariado. E colocar a educação a serviço do capital é sua meta.

Como estamos diante do processo de implementação da BNCC referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e ainda vamos começar uma caminhada com relação a finalização da proposta do Ensino Médio, aguardando o parecer do Conselho nacional de

Educação (CNE) é o momento oportuno para uma reflexão, para um alerta, uma denúncia. A proposta que se tem apresentada até então pelo MEC é tida como vaga, parcial, incompleta, e que de fato não atende as necessidades dos nossos estudantes dentro do que se espera de uma educação integral, porém, o discurso atraente colocado na mídia pelos supostos formuladores desse documento o caracteriza como adequado, uma vez que o jovem poderá escolher. E assim, essa falácia convence e (con)forma, bem no estilo do discurso ideológico neoliberal.

E com uma formação alijada, esses jovens serão alvos fáceis, mão de obra barata em um mundo com cada vez menos empregos, onde o trabalhados é cada vez mais precarizado.

Uma Base Nacional Comum Curricular deve ser construída junto com um projeto de país, para que de fato se aumentem as oportunidades e se diminuam as desigualdades, e não o oposto. Não pode se submeter a interesses específicos de grupos econômicos e minorias, tampouco a calendário político. Uma temática complexa, porém atual e de necessária abordagem e discussão.

Eu diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e rotina (FREIRE, 1982).

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de Fenda ao Laptop: Tecnologia Digital e Novas Qualificações Desafios à Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- _____. *In/exclusão no processo de qualificação profissional: Educação Corporativa, novos protagonistas e novos loci espaço-temporais de formação dos trabalhadores*. 2005. mimeo. Trabalho apresentado no Congresso da Universidade de Aveiro, Portugal, maio de 2005.
- BRASIL. *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25/06/2014*, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Acesso em 01/02/2018.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 1, DE 23/01/2012*, sobre a implementação do regime de arranjo de desenvolvimento da Educação.
- FERRETTI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Revista Educação & Sociedade*. No. 59, agosto/1997.

_____. *Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes olhares sobre as relações Trabalho e Educação no Brasil nos Anos Recentes*. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L.(Org.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

FIDALGO Fernando. *A Formação Profissional Negociada*. França e Brasil, anos 90. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação: o sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da Escola Improdutiva – Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo. (Orgs.) *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, Brasília, 1996.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna (uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural)*, trad. De Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. SP, Ed. Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. *A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira*. Boletim Técnico do SENAC, v.27, n.1, p.27-37, jan/abr.2001.

_____. *Empresariado industrial e educação: qualificar para competir?* São Paulo: Cortez, 2005.

QUARTIERO, E.; BIANCHETTI, Lucídio. (Org). *Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: CORTEZ, 2005.

RODRIGUES, José. *Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. *O Capital*. DIFEL, SP, 1982.

MÉSZÁROS, István. Tradução de Isa Tavares. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro: Movimento – revista de educação da UFF, 2016.

Sítios

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 03/05/2018.

<http://movimentopelabase.org.br/implementacao/> acesso em 04/05/2018.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php> acesso em 08/07/2018.

<https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/30/bncc-callehari-deixa-presidencia-de-comissao/> acesso em 05/07/2018.

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-do-ensino-medio-pode-voltar-para-o-mec-para-acertos,70002382246> acesso em 03/07/2018.

<https://novaescola.org.br/base> acesso em 12/05/2018.

- <https://novaescola.org.br/conteudo/11917/renato-janine-a-base-tem-que-ser-construida-junto-com-um-projeto-de-pais> acesso em 08/07/2018.
- <http://www.amigosdaescola.globo.com>. Acesso em 04 de abril de 2007 às 22:17 min.
- <http://www.iel.cni.org.br>. Acesso em 03 de julho de 2006 às 12:20 min.
- <https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8932-seminario-interno-discute-a-aplicacao-da-bncc-aos-programas-de-formacao-de-professores-da-capes> acesso em 29/06/2018.
- <https://www.cartacapital.com.br/educacao/em-conferencia-entidades-alertam-para-desmonte-da-educacao-publica/> acesso em 03/07/2018.
- https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/06/22/internas_educacao,968833/mec-quer-adiar-ampliacao-do-tempo-de-formacao-de-professor.shtml acesso em 17/05/2018.
- <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php> acesso em 03/05/2018.
- <http://www.revistaeducacao.com.br/tag/bncc/> acesso em 09/06/2018.
- <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296> acesso em 10/07/2018.
- <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/07/bncc-significa-demissao-em-massa-de-professores-e-educacao-para-a-desigualdade-por-helenir-aguiar-schuerer> acesso em 27/07/2018

O GOLPE E AS CONSEQUÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS EM CURSO

Pedro Coloma Medeiros¹

Resumo

Após o golpe midiático, jurídico e parlamentar ocorrido no Brasil em 2016, as Políticas Públicas para a Educação já ameaçadas, sofrem ataques sem precedentes. Diante de uma crise política, econômica e social presente no país em decorrência desse golpe, muitas mudanças estão previstas para o próximo período no país no campo da educação e em outros campos consolidados enquanto direitos na Constituição de 1988, na busca por parte de setores da burguesia interna e internacional de uma maior privatização e mercantilização desses, tornando a educação um mero serviço que pode ser comercializado como outra mercadoria qualquer presente no sistema capitalista (em todos os sentidos: materiais didáticos, equipamentos, sistemas de ensino). Há uma constante perda de direitos sociais constituídos e conquistados pela classe trabalhadora ao longo da história do país de forma abrupta em decorrência do golpe. O presente trabalho buscará a partir da revisão de artigos e livros contextualizar e caracterizar o golpe de Estado sofrido no país, os interesses de classe envolvidos nesse processo e também algumas alterações que vem sendo sugeridas e seguidas no campo educacional no país, a partir das determinações do capital internacional financeiro. Assim busca-se apontar reflexões acerca da conjuntura nacional e as mudanças que comprometem profundamente as relações da prática educacional nos municípios e nos estados do país, vinculando-as com os interesses da burguesia internacional a partir dos órgãos multilaterais que implementam nos países sub desenvolvidos um modelos mercantilizador e de formação de trabalhadores voltados e aptos para a nova lógica do mercado de trabalho, cada vez mais alienado, produtivista e descartável, influenciando diretamente nos processos de ensino e aprendizagem praticados em sala de aula, por meio de cartilhas, projetos de lei e políticas públicas vinculadas aos interesses do capital privado.

Palavras-chave: Educação, Política, Políticas Públicas para a Educação

EL GOLPE Y LAS CONSECUENCIAS EN EL CAMPO EDUCACIONAL BRASILEÑO: LAS REFORMAS EDUCACIONALES EN CURSO

Resumen

Después del golpe mediático, jurídico y parlamentario ocurrido en Brasil en 2016, las Políticas Públicas para la Educación ya amenazadas, sufren un ataque sin precedentes. Ante una crisis política, económica y social presente en el país como consecuencia del golpe, muchos cambios están previstos para el próximo período en Brasil en el campo de la educación y en otros campos consolidados como derechos en la Constitución de 1988, en la búsqueda por parte de sectores de la burguesía interna e internacional de una mayor privatización y marcantilización de esos, haciendo de la educación un simple servicio que puede ser comercializado como otra mercancía cualquier presente en el sistema capitalista (en todos los sentidos: materiales didáticos, equipamientos, sistemas de enseñanza). Hay una constante pérdida de derechos sociales constituidos y conquistados por la clase trabajadora a lo largo de la historia del país de forma abrupta como consecuencia del golpe. El presente trabajo buscará a partir de la revisión de artículos y libros contextualizar y caracterizar el golpe de Estado sufrido en el país, los intereses de clase involucrados en ese proceso y también algunas alteraciones que vienen siendo sugeridas y seguidas

¹ Especialista em Educação e Realidade Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina. Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE – UFSC) – Linha Trabalho e Educação. *E-mail:* colomamedeiros@gmail.com

en el campo educativo en el país, a partir de las determinaciones del capital financiero internacional. Así se busca apuntar reflexiones acerca de la coyuntura nacional y los cambios que comprometen profundamente las relaciones de la práctica educativa en los municipios y en los estados del país, vinculando con los intereses de la búsqueda internacional a partir de los órganos multilaterales que implementan en los países subdesarrollados los modelos mercantiles y de formación de trabajadores volcados y aptos para la nueva lógica del mercado de trabajo, cada vez más alienado, productivista y desechable, influenciando directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje practicados en el aula, através de cartillas, proyectos de ley y políticas públicas vinculadas a los intereses del capital privado.

Palabras clave: Educación, Política, Políticas Públicas para la Educación

INTRODUÇÃO

Diante de uma conjuntura permeada por uma crise política sem precedentes, vivemos um momento muito delicado para as Políticas Públicas para a Educação, muitas são as mudanças propostas pelo governo interino que hoje está no Poder Executivo por meio de um golpe de Estado. Em 2016, o Congresso decretou o impedimento da presidenta eleita Dilma Rousseff, alegando crime de responsabilidade fiscal. Pela falta de provas concretas e pelo fato do vice-presidente, Michel Temer que hoje é o presidente, ter cometido as mesmas práticas realizadas por Dilma e não ser acusado e entre outros motivos (a atuação seletiva da mídia frente a esse processo, a atuação do judiciário frente às arbitrariedades nesse período, decomposição da base do governo) vivenciamos um período de golpe midiático jurídico parlamentar. Nessa conjuntura, os ataques aos direitos sociais e trabalhistas conquistados ao longo do processo histórico republicano no nosso país sofrem muitos riscos, um exemplo é a PEC 55 (atualmente EC 95/2016), que congela os investimentos da educação e outros setores por 20 anos, apesar de muitas manifestações de rua e ações demonstrando a insatisfação da população em relação ao projeto, esse passou pelo Congresso sem muitas dificuldades e nenhum diálogo com a sociedade. Esse é um dos exemplos das medidas antipopulares que só podem ser consolidadas via golpe de Estado, pois esse projeto foi derrotado nas eleições presidenciais em 2014. Nesse momento de perda de direitos, tivemos um importante processo de luta e de organização dos estudantes contra essas mudanças orçamentárias que atingem diretamente a educação. No final de 2016, a ocupação de escolas e universidades em todo Brasil teve uma grande repercussão no período de votação da até então PEC 241 na Câmara dos Deputados e depois PEC 55 no Senado. Essa luta foi um importante instrumento de resistência e de diálogo dos estudantes com a sociedade civil, demonstrando que muitos estudantes estão

organizados em defesa da educação e dos direitos sociais.

Portanto, é necessário analisar o que está em jogo nesse momento no que tange às Políticas Públicas para Educação, pois há uma ofensiva neoliberal em curso que traz enormes consequências negativas para a educação no Brasil, principalmente a educação pública que já vem sofrendo muitos ataques. Nesse contexto, o objetivo desse artigo é apresentar algumas dessas medidas em relação a educação que estão em pauta de acordo com os interesses de setores da burguesia nacional e a burguesia internacional que visam as mudanças da educação, na perspectiva de fragmentá-la cada vez mais, restringindo o acesso e mercantilizando-a, transformando-a em um grande negócio para os empreendedores capitalistas. Para isso, realizou-se uma revisão de documentos e artigos sobre os rumos das Políticas Públicas para a Educação, situando as questões da conjuntura político-econômica e educacional do país e o que está em curso em relação à essas mudanças. Assim, buscou-se construir uma leitura crítica sobre as alterações no campo da educação e os interesses de classe envolvidos nessas mudanças que podem comprometer o futuro educacional do nosso país. Será apresentada uma caracterização do golpe ocorrido no sentido de apontar quais as frentes envolvidas nesse momento de disputa de projeto político para o país e as mudanças educacionais em curso diante dessa conjuntura a partir dos interesses de classes envolvidos nessa disputa.

CONTEXTUALIZANDO A CRISE BRASILEIRA: O GOLPE DE 2016 E A RETIRADA DE DIREITOS

Vivemos em um momento de intensa instabilidade política, perda de direitos sociais e soberania nacional. Isso decorre do golpe de Estado que ocorreu em 2016, por meio de um processo de *impeachment*, a presidenta legitimamente eleita foi derrubada. Esse processo político baseia-se em leituras elásticas da Constituição de 1988 e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito esse processo que partiu do arranjo entre o Judiciário com um Parlamento em sua maioria corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras (JINKINGS, 2016). Arquetado pelo presidente da Câmara dos Deputados à época, Eduardo Cunha, em uma manobra política ele “abriu o processo de impeachment contra a presidenta, alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa – as decantadas pedaladas

fiscais” (JINKINGS, 2016, p. 12). No dia 29 de março de 2016 o PMDB se retirou do governo, no dia 17 de abril o plenário da Câmara aprovou o relatório favorável ao impedimento da presidenta. Em 12 de maio o Senado Federal também aprovou a abertura do processo que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da presidência e resultou no governo interino de Michel Temer (JINKINGS, 2016).

O processo de golpe propriamente dito se inicia quando foi lançado pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) o plano *Uma Ponte para o Futuro*² que visava a construção de uma agenda derrotada nas urnas nas eleições de 2014: a agenda de retomada do neoliberalismo ortodoxo com cortes nos investimentos sociais e retomada das privatizações. Sobre o documento, Paulani afirma que:

A essência do documento é o resgate pleno da agenda neoliberal (o modelo perdedor das eleições de 2014), purificando-a dos arroubos sociais dos governos PT e retomando o processo de privatização, relativamente brecado nas gestões Lula e Dilma [...] Ele busca principalmente destruir a Constituição de 1988 e os direitos sociais que ela garante. Sob o pretexto de que “um novo regime fiscal requer um novo regime orçamentário”, o programa de Temer fala claramente em acabar com a obrigatoriedade constitucional dos gastos com a educação e saúde, o que significa menos escolas e creches e menos verbas para as universidades públicas e para a valorização dos professores em todos os níveis (PAULANI, 2016, p. 74).

Esse novo regime fiscal se deu por meio da já citada EC 95/2016 (Emenda à Constituição nº 95) que efetivou o congelamento dos investimentos dos gastos em despesas primárias por 20 anos, o que significa uma paralisação nos investimentos nas áreas da educação, saúde, previdência e assistência social, cultura, defesa nacional entre outros. Essa emenda foi aprovada na Câmara dos Deputados inicialmente em 26 de outubro como PEC 241 (Proposta à Emenda da Constituição nº 241) e posteriormente, no dia 13 de dezembro de 2016, no Senado Federal como PEC nº55.

A abrangência desta Emenda Constitucional alcança todos os Poderes da União e os órgãos federais com autonomia administrativa e financeira, integrantes do Orçamento Fiscal e da seguridade social. A ideia é limitar os gastos das despesas primárias de um exercício ao valor do ano anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Este novo regime fiscal terá duração de 20

2 Disponível em <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>

anos, contados a partir de 2017, com a possibilidade de alteração, pelo Executivo, no método de correção dos limites a partir do 10º exercício de vigência. É relevante destacar que o governo faz dois tipos de gastos: os primários e o pagamento de juros e amortização da dívida pública. Os primários são os dispendidos com saúde, educação, previdência, assistência social, cultura, defesa nacional etc. A referida EC formulada pela equipe do atual ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, apenas considera como variável de ajuste as despesas primárias. O gasto com pagamento dos juros e amortização da dívida pública ficaram fora desse “teto” que, ao longo dos anos, irá sufocar o orçamento brasileiro (ROCHA e MARCÁRIO, 2016, p. 447).

O programa também prevê outros elementos que evidenciam sua agenda neoliberal: promoção da “verdadeira abertura comercial”, que implica a busca de acordos comerciais de todos os tipos, aumento da participação da iniciativa privada em todas as áreas, por meio da transferência de ativos (retomada das privatizações de patrimônios estratégicos como a Petrobrás e Eletrobrás), redução da interferência do Banco Central sobre o câmbio e “desregulamentar de modo geral a economia”, a concessão de maior liberdade às negociações trabalhistas (reforma trabalhista). E para completar seu caráter neoliberal nada menciona sobre reforma tributária e/ou tributação de grandes fortunas e/ou término de isenção tributária sobre ganhos financeiros e lucros enviados ao exterior e atrela a necessária redução dos juros do crescimento da dívida pública à queda de inflação resultante da “contenção da demanda agregada”, não apresentando nenhuma perspectiva à vista da retomada de crescimento (PAULANI, 2016).

Diante dessas condições expressas no plano *Uma ponte para o Futuro*, os interesses da elite brasileira e o capital financeiro se materializam na busca da retomada da hegemonia neoliberal, uma ofensiva restauradora.

No início de 2013, o capital internacional e a fração da burguesia a ele integrada iniciaram uma ofensiva política contra o governo Dilma. Devemos denominá-la uma ofensiva restauradora, porque seu objetivo era restaurar a hegemonia do neoliberalismo puro e duro (BOITO Jr., 2016, p. 28)

É importante destacar os elementos da atual crise política, o acirramento da disputa de dois campos em luta, onde envolviam todas as classes sociais e cada um desses campos se posicionavam sob a hegemonia de uma fração da burguesia, por um lado um setor mais aliado aos interesses internacionais do capital financeiro, e por outro setores da burguesia interna com setores da baixa classe média. Na crise, essa divisão foi abalada

(BOITO Jr., 2016). Por um lado, havia

uma frente política heterogênea que agrupava a grande burguesia interna [...], parte da baixa classe média, a maior parte da classe operária, do campesinato e dos trabalhadores da massa marginal. A política dessa frente de classe, representada pelos governos petistas, consistia, em primeiro lugar, no estímulo do crescimento econômico com forte participação das empresas nacionais em detrimento [...] de interesses do capital internacional. Em segundo lugar, tal política contemplava também, ainda que perifericamente, a distribuição de renda e melhorias das condições de vida das classes populares. Tais governos implementaram uma política mais favorável aos movimentos feministas, negro e LGBT. [...] Na área externa implantaram a política Sul-Sul, privilegiando o estreitamento relações com países da América Latina, da África e da Ásia. (BOITO Jr., 2016, p. 25).

Acima temos uma caracterização com mais detalhes sobre essa frente de setores da burguesia interna aliada com setores da baixa classe média, caracterizada por diversas contradições e uma tentativa de conciliação. “É essa frente de classes e frações de classes que se expressa num discurso desenvolvimentista, ou neodesenvolvimentista, e muito moderado nacionalista, ou neonacionalista.” (BOITO Jr., 2016, p.27). De outro lado se tinha o campo político neoliberal puro e duro que era também uma frente de classes, essa frente era dirigida pela fração da burguesia brasileira integrada ao capital internacional que defendiam a abertura comercial ampla, compras do Estado e das estatais abertas indiscriminadamente para as empresas estrangeiras, venda das estatais e redução de seus investimentos e alinhamento passivo com o Estados Unidos, etc. Essa frente contava com o apoio eleitoral da alta classe média, “essa fração de classe sempre deixou entrever sua oposição as políticas sociais do governo do PT, percebidas como medidas indesejáveis por custarem caro ao Estado e por ameaçarem a posição econômica e social da classe mais abastada” (BOITO Jr., 2016, p.27). Com a ofensiva conservadora, a crise política ganhou dimensões sem precedentes, levando ao golpe de Estado. Nesse sentido, é importante ressaltar que o Golpe é apenas a representação dessa ofensiva restauradora que busca reestabelecer a hegemonia neoliberal. Boito Jr. (2016) aponta três acontecimentos que possibilitaram o avanço dessa ofensiva neoliberal restauradora moldurada em um golpe de Estado

Primeiro, o ingresso da alta classe média como força social ativa e militante no processo político, por intermédio das grandes manifestações de rua. Segundo fato que embaralhou a divisão de campos que perdurou

na política brasileira até 2014, a gradativa deserção da grande burguesia interna na frente neodesenvolvimentista. Ao longo do ano de 2015, diversas associações empresariais que apoiavam os governos PT foram, segundo levantamento que estamos realizando, passando para o campo neoliberal ortodoxo. O caso mais importante e notório é o da Fiesp, que, após apoiar os sucessivos governos do PT, tornou-se a vanguarda do golpe institucional no meio empresarial. Terceiro, o recuo passivo do governo Dilma diante da ofensiva restauradora. A frente neodesenvolvimentista entrou em crise e, com ela, o governo que a representa (BOITO Jr., 2016, p. 29).

Nesse sentido, a crise política deu abertura para o golpe, que representou a efetivação da ofensiva neoliberal por meio de uma ruptura democrática por parte dos setores golpistas, que impõe sua agenda neoliberal no mandato Temer. Assim, esse golpe sinaliza uma fragilidade na democracia representativa constituída no país, que data de 1988, com a Constituição

Ainda que com limitações e contradições, a ordem balizada pela constituição de 1988 garantia a vigência das instituições mínimas da democracia liberal: o voto popular como meio necessário para obtenção do poder político e o império da lei. A derrubada da presidenta Dilma, mediante um processo ilegal, sinalizou que tais institutos não podem mais receber o título de “democracia” – mesmo na compreensão menos exigente da palavra (MIGUEL, 2016, p. 31).

Temos outros países na América Latina que sofreram golpe de Estado recentemente, como é o caso da derrubada dos governos Manuel Zelaya, em Honduras (2009), e Fernando Lugo, no Paraguai (2012), nos meios políticos, jurídicos e comunicacionais, argumentam não se tratar de golpe (JINKINGS, 2016). Esses golpes demonstram um alinhamento de práticas de golpe de Estado em um novo mecanismo

O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, constitucional, institucional, parlamentar o que se preferir, mas golpe de Estado [...] A prática do golpe de Estado legal parece ser a nova estratégia das oligarquias latino-americanas. Testada em Honduras e no Paraguai [...] ela se mostrou eficaz e lucrativa para eliminar presidentes (muito moderadamente) de esquerda. Agora foi aplicada num país que tem o tamanho de um continente [...] (LÖWY, 2016, p. 64).

Assim, pode-se dizer que o caráter do golpe se revela quando impõe um projeto de retomada da hegemonia neoliberal, apoiado pelas instituições e países do centro do capitalismo, que voltam seus olhares novamente para América Latina em um processo de crise intensa na trajetória capitalista. É importante destacar que por trás do golpe se abre

uma disputa de projeto que irá balizar o futuro da democracia no país.

No campo educacional, as medidas do governo Temer são desastrosas e preocupantes. A reforma do ensino médio, o processo de privatização das escolas públicas, a perda de direito dos trabalhadores da educação (fruto da reforma trabalhista), os cortes nos programas de educação básica e superior são reflexos do golpe e das intenções e consolidações do programa neoliberal para a educação.

O GOLPE E AS REFORMAS EDUCACIONAIS EM CURSO

Como dito acima, a situação pós-golpe resultou no avanço de um pacote de retrocessos no campo da educação tanto no sentido estrutural (políticas de financiamento, valorização de professores, etc) quanto no sentido ideológico. O congelamento dos investimentos em educação e cortes nesse setor nos leva a pensar em um futuro preocupante para a educação. Há também uma ofensiva na questão ideológica do processo de ensino e aprendizagem que se resume em projetos como a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio, além dos mecanismos utilizados nas mudanças dos conteúdos e matrizes formativas por meio de avaliações de larga escala e conseqüentemente uma padronização do que é aprendido na escola do ensino básico e médio.

Não é de hoje que a educação pública vem sofrendo ataques. Os interesses do neoliberalismo por parte da atuação mais efetiva na educação no país se evidenciam a partir da dita primeira onda neoliberal, com o governo Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (1995 – 2002), período no qual muitas mudanças e conflitos de interesses de classe se apresentaram no campo educacional

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista (NEVES, 2004, p. 03).

Diante de muitas iniciativas e reformas no campo educacional, um destaque importante a ser feito para garantir os objetivos por parte da burguesia mundial foi a centralidade da avaliação no processo pedagógico nas escolas e salas de aula

No momento da primeira onda neoliberal no início dos anos 1990, a partir de estudos empíricos na sala de aula (FREITAS, 1995), propusemos ainda que, na escola atual, a categoria da avaliação – no binômio

objetivos/avaliação – tinha centralidade no processo de organização pedagógica da sala de aula e da escola modulando as demais categorias. Ela não era um mero “fechamento do processo”, uma simples “verificação da qualidade do processo pedagógico ocorrido” como se propusera na didática clássica, mas uma categoria que orientava todo o processo do começo ao fim (FREITAS, 2014, p. 1088).

Naquele momento se tinha o avanço da categoria avaliação enquanto parâmetro para referência do trabalho pedagógico, limitando o trabalho do professor em sala, colocando-a em detrimento das demais categorias (objetivos, conteúdos e métodos). “A avaliação funcionava, então, como uma âncora para as atuais funções sociais da escola, em especial para sua função de subordinação do estudante.” (FREITAS, 2016, p. 1088).

A intenção em orientar a centralidade do processo pedagógico para a avaliação leva em conta a tentativa de impor uma barreira nas medidas progressistas que viriam por parte do trabalho dos professores em sala de aula e na escola, estabelecendo um controle ideológico em uma padronização do ponto de vista formativo, um “padrão básico” de instrução

É esta centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização) que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais³ da educação para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução (ARROYO, 2009 *apud* FREITAS, 2016, p. 1089).

Nesse sentido, houve uma busca na padronização da avaliação dos estudantes a partir de um padrão cultural básico, ou seja, o que os reformadores empresariais queriam que os estudantes desenvolvessem e aprendessem enquanto habilidades e competências na formação escolar. Essa iniciativa de padronização se deu por meio de avaliações de larga escala com exames que contemplavam todas as escolas. Esses exames balizam e direcionam os conteúdos e objetivos praticados na escola, tal como Prova Brasil, Saesep

³ *Corporate reformers* – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

(Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e outras. Os reformadores empresariais asseguraram o papel da avaliação externa nacional e censitária, deixando de ser amostral, como era anteriormente. Assim, fortaleceram nas últimas duas décadas a conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação

O passo seguinte previsível era tentar controlar o outro elemento do par objetivos/avaliação já que por este elemento, os objetivos de ensino, os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento (FREITAS, 2016, p. 1089).

Historicamente, a classe dominante restringiu o acesso do conhecimento as camadas populares, porém devido a uma própria demanda do capital em ampliar a formação e o acesso ao conhecimento em um contexto de mão de obra barata cada vez mais difícil de ser encontrada diminuindo as taxas de lucro, há uma questão a ser resolvida nos rumos da educação quando pensado a partir da lógica do capital

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista⁴. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? [...] Os empresários aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, mas defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento, leia-se, garantindo o “básico” para todos, mesmo sabendo que mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno estão fora da escola (CARLO, 2010) e que existem complexas

⁴ Usando a classificação de Saviani (1983) podemos dizer que a atual escalada das teorias acrílicas, de tipo tecnicista com laivos de escolanovismo, é uma resposta ao crescimento das teorias críticas nos anos 1980 e à própria crise mundial dos anos 1970, à qual o capital respondeu formulando a estratégia neoliberal – uma pactuação entre liberais e conservadores (O’CONNOR, 1986) com vistas a recuperar as taxas de acumulação de riqueza já comprometidas naquela década.

interações entre a cultura do entorno das escolas e as próprias escolas. (ERNICA; BATISTA, 2011; ALMEIDA, 2014 *apud* FREITAS, 2016, p. 1090)

Isso posto, é possível situar um conflito de interesses de classe no seio dessa questão relacionada ao campo educacional e os processos de ensino e aprendizagem. Há por parte dos reformadores empresariais da educação uma visão liberal de igualdade de acesso à escola e nela são aplicados conteúdos que vão ao encontro dos interesses desses, proporcionando uma preparação da criança e do jovem para o mercado de trabalho, restringindo a questão da educação e do conhecimento apenas como um problema da escola

A defesa do “direito de aprender”⁵ do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram cumprir várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis⁶, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas. O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2016, p. 1090).

Temos então nesse processo algo importante que Freitas (2016) destaca: a responsabilização dos estudantes, velando as contradições e desigualdades sociais que influenciam no desempenho escolar, na busca de construir um controle ideológico dentro da escola onde não apareçam essas contradições, empurrando para o jovem e para somente ele a culpa pelo insucesso escolar, excluindo todas as outras variáveis por meio do ideal

⁵ Curiosamente, os reformadores isolam o direito de aprender dos demais direitos. Isso se deve a que, na tese liberal, o direito à educação é um direito “porta de entrada” para os outros. Como o liberal esconde as desigualdades sociais na noção de mérito, ele entende que cabe ao Estado “dar a vara”, ou seja, a educação, cabendo ao aluno “pescar”, ou seja, empenhar-se e obter os demais direitos pelo mérito. Tendo recebido educação e não obtido os outros direitos, pelo menos na proporção em que obteve educação, a culpa não é mais do sistema social e sim do próprio indivíduo. No entanto, o que esta tese esconde é que o direito de aprender, depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte dos alunos: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde etc.

⁶ No caso brasileiro, a lembrança do “direito de aprender” vem após um ciclo econômico que gerou um alto grau de emprego que elevou em alguns ramos produtivos o salário médio pago, reduzindo lucros. Uma das formas de recompor este quadro é aumentar o número de pessoas “empregáveis” de forma a que a oferta de mão de obra seja maior que a demanda dos empresários, e permita recompor os salários médios em um patamar relativamente mais baixo. Em Marx, exército industrial de reserva.

liberal da meritocracia e responsabilização com o discurso que o jovem não aproveitou as oportunidades que lhe fora apresentada, não há reflexão por parte dos reformadores sobre as condições que o colocaram em uma situação de pobreza, de desvantagem social (FREITAS, 2016). Assim, se mantém as relações sociais causadoras das desigualdades e também o controle político e ideológico nas escolas.

Eis onde reside a disputa. Tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento (ainda que não só isso) das camadas populares, mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores. Suas concepções reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir estas concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário – sem ideologia (FREITAS, 2016, p. 1091).

São com esses mecanismos que se tem a condição de resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar o acesso ao conhecimento sem perder o controle político ideológico da escola. Assim, buscam resolver os problemas por eles mesmos assumindo a direção do processo educativo (FREITAS, 2016). “Isso exige que se desmoralize o magistério e os profissionais da educação, que se mobilize as forças conservadoras e de senso comum da “sociedade” em apoio às suas teses (incluindo os pais), e que se privatize a operação das escolas.” (CHUBB; MOE, 1990; RAVITCH, 2011a; FREITAS, 2012 *apud* FREITAS, 2016). O que se tem agora é uma tentativa da construção de uma base nacional comum associada a uma revisão de matrizes de referências dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas por série que leve uma melhor amarração entre avaliação, objetivos e conteúdos em um período seguinte (FREITAS, 2016). Há também uma tentativa de abertura para as grandes corporações no campo educacional para que essas empresas ditas confiáveis prestem serviços para a educação pública no fornecimento de materiais, equipamentos, sistemas de gestão entre outros.

Este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a

obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2016, p. 1092).

Cabe aqui ressaltar a disputa do Estado que se dá por forças liberais e conservadoras dentro do campo educacional, como apontado anteriormente. Essa disputa se dá por processos de avaliação internos externos à escola criando um controle no processo pedagógico e uma ampla padronização no sistema educacional brasileiro, limitando a ação dos profissionais da educação no sentido da construção de uma ação progressista para dentro da escola.

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercar um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2016, p. 1092).

Esse controle se evidencia também a partir dos interesses do Banco Mundial⁷ nos rumos da educação nos países, principalmente nos países em desenvolvimento, onde há objetivos implícitos nessa relação Banco Mundial e países em desenvolvimento para a consolidação do neoliberalismo, do ponto de vista econômico e ideológico.

Trabalhos mais recentes apontam para a atuação ideológica e política dessas organizações, assumindo até um caráter mais importante que sua atuação financeira (Pereira, 2010) no processo de difusão e convencimento dos princípios que orientam a neoliberalização (Harvey, 2008). Na área específica da educação e no caso específico do BM, alguns autores começam a problematizar a atuação do organismo, situando-o no conjunto de organizações nacionais e internacionais (governamentais, intergovernamentais, filantrópicas e privadas) que dão

⁷ “Na América Latina, a crise da dívida contribuiu, particularmente, para a construção de uma percepção dos organismos financeiros internacionais, notadamente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como os grandes vilões do processo. Nessa perspectiva, ambas as instituições, denominadas “as gêmeas de Bretton Woods” (Pereira, 2010), por meio da férrea imposição de condicionalidades econômicas aos endividados países “em desenvolvimento”, teriam tido a capacidade de moldar, quase que unilateralmente, novos arranjos institucionais no interior de cada Estado nacional, no sentido de diminuir o papel do Estado e favorecer as instituições de livre mercado”(PRONKO, 2014, p. 89).

suporte, formulam, reformulam e disseminam suas orientações de política, mostrando a complexa trama de interesses que informam sua atuação (ROBERTSON, 2012; ROBERTSON E VERGER, 2012; MUNDY, 2007 *apud* PRONKO, 2014, p. 90).

É dessa forma que o Banco Mundial tem mudado sua orientação no sentido dos objetivos da educação, alterando os rumos da “educação para todos” para “aprendizagem para todos”, essa mudança sugere uma nova estratégia lançada em 2011 para educação: “Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (PRONKO, 2014, p. 105). O processo se iniciou em 2010 e contou com a participação de diversos “atores”

O processo de consulta iniciou-se em fevereiro de 2010 e se estendeu até meados de 2011, incluindo duas fases de “diálogo” desenvolvidas mediante consultas online e reuniões presenciais de caráter nacional ou regional. Quatro tipos de “atores” foram chamados a participar da consulta: a) o staff do BM para o setor educação, cuja experiência, conhecimentos técnicos e as lições aprendidas ao longo da sua atividade foram considerados essenciais para o desenho da estratégia; b) o staff do BM ligado ao desenvolvimento setorial de outras áreas de atuação com interesse direto ou indireto no tema, considerado relevante para a introdução de problemáticas transversais capazes de articular as estratégias propostas pelo GBM; c) os países clientes, representados pelas equipes governamentais, mas também pelos “doadores, parceiros e grupos da sociedade civil” (Banco Mundial, 2010, p. 4) capazes de indicar o que os países querem e valorizam do banco; e d) os “parceiros globais”, entendidos como os doadores bilaterais, as organizações internacionais, as ONGs internacionais, os representantes dos sindicatos de professores e grupos de jovens, e grupos do setor privado, como fundações privadas engajadas no trabalho de educação e organizações patronais, todos eles importantes para definir os rumos da colaboração nos caminhos futuros do setor educação (PRONKO, 2014, p. 106).

Dessa forma, há uma reorientação no que tange aos objetivos na educação, colocando a aprendizagem no centro enquanto uma soma de competências que não necessariamente devam ser conduzidas na escola, “a educação, como ferramenta central para o desenvolvimento, deve ser considerada não mais exclusivamente na perspectiva da escolarização, mas, sobretudo e de forma estratégica, da aprendizagem” (PRONKO, 2014, p. 106), como afirma o documento do Banco Mundial

O motor deste desenvolvimento [...] será, em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (Banco

Mundial, 2011, p. 1; grifado no original *apud* PRONKO, 2014, p. 106).

Segundo o Banco Mundial, o sistema educativo formal, representado pela escola (instituição escolar) vem perdendo sua centralidade no processo de transmissão de conhecimentos e isso em grande medida, seria decorrente de uma visão estreita e engessada do que significa educação. Assim, busca-se um alargamento da compreensão do que seja educação fazendo com que isso seja o eixo central da estratégia da atuação política que se busca para os próximos anos, que tem a reforma desses sistemas, uma de suas bases fundamentais (PRONKO, 2014). Essa intenção pode ser expressa em outra parte do documento

No nível dos países, o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (Banco Mundial, 2011, p. 5 *apud* PRONKO, 2014, p. 107).

Dessa forma, há uma busca pela valorização e consolidação de espaços e processos formativos não ligados ao sistema público de ensino, espaços esses disseminados na vida social e na atividade produtiva. Há uma orientação para o desenvolvimento da noção de competência no âmbito educacional alinhada aos objetivos do Banco Mundial, que se pauta pelas taxas de crescimento econômico, colocando a aprendizagem em detrimento da escolarização, entendendo os níveis de competência mais importantes que as taxas de escolarização para atingir esses objetivos, “no nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho [...] prevê taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade” (Banco Mundial, 2011, p. 3 *apud* PRONKO, 2014, p. 107).

A abordagem a partir das competências compreendendo um sentido diferente de educação que desloca da aprendizagem baseada nas instituições escolares para as oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva há uma orientação do Banco Mundial em investir mais nas oportunidades de aprendizagem, favorecendo a disseminação das competências e capacidades individuais para o desenvolvimento. Pronko (2014) afirma que mesmo diante desse movimento, a escolaridade ainda não perdeu a centralidade no processo educacional, por isso é necessário realizar alguns ajustes para adequá-la a fim de cumprir com os novos requerimentos, a partir de uma relação estreita e direta entre financiamento e resultados.

Para apoiar essa nova agenda de política educacional, o BM mais do que fornecer recursos financeiros, propõe-se a desenvolver “uma base de conhecimento de elevada qualidade sobre a reforma do sistema educacional” (2011, p. 6) em nível global. A avaliação sistemática dos sistemas educacionais, entendidos de forma alargada, como definido previamente, juntamente com informação atualizada e desenvolvimento de ferramentas de comparação capazes de apontar pontos fortes e fracos de cada país, constituem parte importante dessa estratégia de atuação. A construção de uma nova agenda educacional para o mundo implica, assim, a redefinição das bases políticas e epistemológicas com base nas quais se define, de forma “correta” e adequada, os pressupostos, objetivos, atores e estratégias para a educação nos próximos anos (PRONKO, 2014, p. 109).

Esses são alguns dos elementos importantes em disputa colocados frente a essa hegemonia neoliberal que se tenta estabelecer de forma mais incisiva após o golpe, muita coisa está em jogo quando se trata das Políticas Públicas para Educação nos seus diferentes níveis, as ações do governo pós golpe nos demonstra que essa ofensiva virá de forma devastadora. Assim como em outros setores sociais, o congelamento dos investimentos via EC 95/2016 e o alinhamento do governo interino com os interesses do Banco Mundial ampliará essas reformas em curso, atendendo diretamente aos interesses da burguesia internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que não é de hoje que há uma disputa política no sentido das propostas de mudanças para a Educação Pública, o alinhamento dos interesses internacionais frente a um projeto educacional para os países subdesenvolvidos data de décadas, porém a partir da

primeira onda neoliberal é que se intensificam os interesses por parte dos órgãos multilaterais em influenciar diretamente na educação desses países em torno de um projeto arquitetado mundialmente com interesses do capital financeiro. Muitas são as formas de inserções e intervenções do capital no campo educacional, como as avaliações de larga escala, fornecimento de materiais didáticos, sistemas de ensino e gestão escolar com a contratação de empresas ditas confiáveis pelo mercado. Também há um intenso processo de mercantilização da educação tanto no ensino superior quanto na educação básica.

Com o golpe, há de forma deliberada uma intensificação dos ataques à educação pública no país a partir de medidas antipopulares que congelam os investimentos em educação e saúde, diminuindo o número de políticas públicas e investimentos em capacitação de professores, influenciando diretamente a formação dos estudantes. Os cortes nos investimentos em Universidades também são sinais desses ataques à educação brasileira.

O momento é difícil e pede articulação para os que defendem uma educação pública de qualidade, resistindo aos retrocessos anunciados e praticados nesse governo, muitas são as formas de ataques aos direitos dos trabalhadores da educação e da escola pública e a influências dos reformadores empresariais parecem estar cada vez mais evidentes, é necessário compreender mais a fundo esse processo recente para de forma organizada e unitária buscar barrar os retrocessos impostos pelo governo golpista.

REFERÊNCIAS

- BOITO Jr., Armando. Os atores e o enredo da crise política In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação. *Revista Educação & Sociedade*, v. 35, nº. 129, out./dez., 2014, pp. 1085-1114.
- FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES *Uma ponte para o futuro, 2016* Disponível em <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf> acessado em 20 jun 2018
- JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LÖWY, Michael. Da tragédia a farsa: o golpe de 2016 no Brasil In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada In: JINKINGS, Ivana; DORIA,

Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação e um intelectual urbano de novo tipo*. 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2004.

PAULANI, Leda. Uma ponte para o abismo In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação In: PEREIRA, João Marcio; PRONKO, Marcela. (Orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014.

ROCHA, F; MARCÁRIO, E. O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira. *Revista SER Social*, Brasília, v. 18, nº. 39, jul./dez., 2016, pp. 444-460.

Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/24461/17524

AValiação em Larga Escala e BNCC: Estratégias para o Gerencialismo na Educação

Marijane Zanotto¹
Simone Sandri²

Resumo

O artigo tem o objetivo de analisar a relação entre políticas de avaliação em larga escala e a Base Nacional Comum Curricular, no sentido de identificar elementos do gerencialismo, nas dimensões do controle e dos resultados da educação. Para tanto, apresentamos a seguinte problemática: quais os conteúdos presentes nas políticas de avaliação em larga escala e na BNCC que se aproximam da perspectiva gerencial, nas dimensões do controle e dos resultados da educação? Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com a utilização de fontes bibliográficas e documentais. Sobre os procedimentos metodológicos, dividimos o estudo em dois momentos: analisamos bibliografias referentes ao Estado, políticas públicas de avaliação, políticas curriculares e perspectiva gerencial na educação; identificamos no conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, elementos do gerencialismo e os relacionamos com as políticas de avaliação em larga escala. No artigo, sistematizamos essas etapas metodológicas em duas seções. Nas considerações finais, indicamos como principais resultados do nosso estudo, que a criação de uma base nacional comum curricular se justifica pela necessidade de intensificação do controle por parte do Estado, do trabalho desenvolvido na escola, em especial, o trabalho do professor - metodologia; intensificação do controle do conteúdo a ser ensinado aos alunos, a fim de ajustar o ensino e aprendizagem ao rol de competências e habilidades solicitadas pelos indicadores das avaliações em larga escala. Sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular, a finalidade da educação básica passa a ser a mensuração de resultados via processos de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e as avaliações nacionais em larga escala, como a Prova Brasil.

Palavras-chave: Políticas de Avaliação. Políticas Curriculares. Gerencialismo.

EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y LA BNCC: ESTRATEGIAS PARA EL GERENCIALISMO EN LA EDUCACIÓN

Resumen

el artículo tiene por objetivo analizar la relación entre las políticas de evaluación a gran escala y la *Base Nacional Comum Curricular*, en el sentido de identificar los elementos del gerencialismo en las dimensiones del control y resultado de la educación. Para eso, presentamos la siguiente problemática: ¿cuáles los contenidos presentes en las políticas de evaluación a gran escala y BNCC que se acercan de la perspectiva de gestión, en las dimensiones del control y de los resultados de la educación? Hicimos una investigación cuantitativa, con la utilización de datos bibliográficos y documentales. Sobre los procedimientos metodológicos, dividimos el estudio en dos partes: analizamos bibliografías referentes al Estado, a las políticas públicas de evaluación, a las políticas curriculares y a la perspectiva gerencial en la educación; identificamos en el contenido de la *Base Nacional Comum Curricular* los elementos del gerencialismo e hicimos relaciones con las políticas de evaluación a gran escala. En el artículo, sistematizamos las etapas metodológicas en dos secciones. En las consideraciones finales, indicamos como resultados principales que la creación de una base nacional común curricular es justificada por la necesidad de intensificación del control por parte del Estado, del trabajo desarrollado en la escuela, especialmente el trabajo del maestro – metodología; intensificación del control del contenido a ser ministrado a los alumnos, a fin de

¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Cascavel. *E-mail*: marijanezanotto@gmail.com

² Doutora em Educação – UFPR. Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Cascavel. *E-mail*: simone.sandri@unioeste.br

ajustar la enseñanza y el aprendizaje a las competencias y habilidades solicitadas por los índices de evaluaciones a gran escala. Basada en la *Base Nacional Comum Curricular*, la finalidad de la educación básica cambia para una especie de medición de los resultados a través de los procesos de evaluaciones, como el *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* y las evaluaciones nacionales a gran escala, como la *Prova Brasil*.

Palabras Clave: Políticas de Evaluación. Políticas Curriculares. Gerencialismo.

INTRODUÇÃO

Nesse texto, nosso objetivo principal é analisar a relação entre políticas de avaliação em larga escala e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no sentido de identificar elementos do gerencialismo, nas dimensões de controle e de resultados da educação.

Diante dessa finalidade, questionamos: quais os conteúdos presentes nas políticas de avaliação em larga escala e na BNCC que se aproximam da perspectiva gerencial, nas dimensões de controle e resultados da educação?

Para pesquisar esse problema, apontamos o seguinte pressuposto: a BNCC é uma política curricular que tende a intensificar o gerencialismo na educação por meio do aprofundamento do controle da gestão escolar, do trabalho dos professores e o processo de formação do conhecimento dos alunos.

Portanto, consideramos como categorias de análise o gerencialismo e como subcategorias o controle e resultados. Para a compreensão de gerencialismo, referenciamos Gaulejak (2007) que define a gestão gerencialista como “uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 37).

Nesse sentido, preservando a lógica da objetividade, racionalização e pragmatismo, o gerencialismo se dissemina nas diferentes esferas da vida social. Com ênfase na administração, seja do setor privado ou público, em que o controle e os resultados são priorizados. Diante das premissas que embasam o gerencialismo na educação, tomamos como desafio compreender as relações entre às políticas de avaliação em larga escala e a BNCC.

Desenvolvemos nosso estudo a partir da pesquisa qualitativa, com base bibliográfica e documental, organizada nos seguintes procedimentos metodológicos: a) a partir da bibliografia sobre Estado, avaliação em larga escala e currículo, levantamos análises de pesquisadores que identificam o gerencialismo como elemento de controle materializado nas políticas educacionais de avaliação e currículo; b) com base nas Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

bibliografias estudadas, identificamos e analisamos o conteúdo do documento “Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base” – para Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicado pelo Ministério da Educação – MEC, em 2017. Do estudo do documento, identificamos as aproximações do seu conteúdo com a perspectiva gerencial.

Para sistematização do nosso estudo, organização esse artigo em duas seções:

Na primeira seção, discutimos as políticas públicas de avaliação em larga escala como condição e consequência da perspectiva gerencial para educação. Considerando que o modelo gerencial é o fundamento da administração empresarial e também das políticas de avaliação, se aplicado às escolas, submete-as à mesma lógica, definindo que,

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produzem-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 2017, s/p).

Nessas políticas, analisamos os desdobramentos do gerencialismo em avaliações focadas em resultados que possam potencializar o controle do Estado nas escolas públicas.

Na segunda seção, indicamos aspectos do gerencialismo no conteúdo do documento norteador da BNCC e relacionamos esse conteúdo com os fundamentos das políticas de avaliação em larga escala, analisadas na primeira seção.

Nas considerações finais, evidenciamos que a “necessidade” da criação de uma base nacional comum, tem a finalidade de ampliar o controle para uma educação por resultados por meio de um currículo padrão e preparatório para as avaliações em larga escala.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO PARA O GERENCIALISMO E CONTROLE

No contexto atual, em que as políticas públicas de avaliação são utilizadas para mensurar e quantificar dados acerca da educação, observamos amplo questionamentos do Estado e da sociedade sobre a qualidade da educação brasileira, em geral, atribuindo aos alunos, professores e escolas a responsabilidade por baixos índices de desempenho. De certo, é necessário questionarmos as razões de tal fato, se as soluções definidas

efetivamente produzirão melhores índices, ou se expressam a desqualificação da escola pública. Para efeito de exemplificação de ações do Estado, que são anunciadas como política para a melhoria da qualidade da educação nacional, elencamos a BNCC, como elemento importante a ser problematizado. Contudo, para adentar na análise, é imprescindível compreendermos o Estado, com destaque, a função do Estado capitalista em que se situa tal medida.

O Estado capitalista, ao longo de seu processo de constituição, foi capaz de produzir uma instituição – escola – que tem dado conta das suas necessidades de sociabilidade, que por um lado garantem a formação dos trabalhadores para a exploração, e de outro, para não questionar a estrutura de classes desta sociedade.

Para fazer com que a escola atenda essa demanda formativa, entre outras estratégias, os mecanismos de controle do desempenho educacional, via políticas públicas de avaliação, têm cumprido com a função de assegurar que os fins da educação burguesa se efetivem. O racionalismo administrativo, tecnocrático e disciplinar do Estado exercem funções cruciais, rumo ao modelo de gerencialismo e controle, pois,

Práticas de exame, avaliação, novos exercícios e formas de controle foram invadindo de forma incansável todos os refúgios em que os indivíduos “liberais” procuravam se abrigar e, além disso, foram apresentando-se a estes de forma positivamente sedutora, convincente e eficaz (MANCEBO, 2004, p. 39).

Vislumbramos assim, as imposições de adequação da educação ao processo produtivo do capitalismo global para o século XXI, no qual, o conhecimento com ênfase na sua mercantilização, passa a ser formulado por um modelo gerencial para se rearticular aos ditames do produtivismo.

Nesse panorama, vale questionar e compreender que Estado é esse, para quem serve e com que finalidade atua. Entre as diversas conceituações da função do Estado, destaca-se:

O Estado não é apenas mediação nas relações de classe e elemento de preservação do predomínio de uma sobre a outra classe. Na época de conversão da estrutura econômica, como se verifica no Brasil, nas últimas décadas, o Estado surge como agente do processo produtivo. Ele opera, também e principalmente, no nível infra-estrutural, diretamente no processo de formação do capital, isto é, de acumulação capitalista. Na medida em que o processo produtivo, em sentido amplo, exprime a forma pela qual se organiza e cristaliza a práxis coletiva, segundo as determinações do mercado, o poder público participa intensamente na formulação das possibilidades e na própria dinamização das forças produtivas. [...] Nesse sentido, o Estado é a expressão das relações de

apropriação e dominação (IANNI, 2004, p. 240).

Em consonância com esta explicitação de Estado, conforme afirma O'Donnell (1980, p.11), “enquanto fiador da sociedade capitalista, o Estado é o articulador e organizador da sociedade [...]”. Sendo assim, para dinamizar este processo, o Estado constitui-se em diversas frentes e instrumentos, entre eles as instituições estatais, que lhes dão vigor e por consequência viabilizam os interesses do capital.

Nesse interim, a política educacional, direcionada pelos organismos internacionais³ e desenvolvida em diferentes países desencadeou, segundo Afonso (2009, p. 122) “a emergência do Estado avaliador”. Desse modo, a avaliação em larga escala, toma proporção crescente como instrumento auxiliar do Estado. Importa considerarmos que,

os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

Na educação, se tomarmos como referência as políticas neoliberais, implementadas mais incisivamente a partir da década de 1990, muitas estratégias foram utilizadas para dar vigor aos incrementos do gerencialismo e controle na administração pública. Para potencializar a lógica do mercado na educação, a avaliação se constitui um importante instrumento. De acordo com Zanotto (2010, p. 04), “em tempos de neoliberalismo, em que se prima demasiadamente pela inserção dos indivíduos e instituições no rol da produção do capital, a avaliação pode ser a mola que impulsiona a adaptação a esse avassalador modelo”. Através dela, é possível inserir na educação, componentes que fazem parte do mundo do capital: ranqueamento, competição e responsabilização. Esses componentes fazem emergir uma relevante categoria na educação capitalista: o gerencialismo. Nesse

³ Com evidência, na esfera pública, as políticas educacionais foram orientadas para a constante implementação das medidas do receituário neoliberal internacional, como bem diz Frigotto (2010, p. 21), dos “[...] novos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente [...]”. Também mencionamos outras organizações, como: o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que direcionam e interferem na constituição de políticas educacionais através do financiamento, da avaliação e currículos.

sentido,

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2012, p. 127-128).

Para isso, a legislação educacional, que em alguns casos, expressa projetos societários divergentes, normalmente revela-se como instrumento direcionador de políticas do Estado. Com marco datado do neoliberalismo no Brasil, se define em forma de lei, entre outros aspectos, a relação entre avaliação e qualidade da educação. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 se estabelece que “cabe à União avaliar o rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (BRASIL, 1996, p. 04).

Seguindo essa lógica, o Plano Nacional de Educação determina que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2001, p.1). E assim, sucessivamente foi se constituindo o aparato legal para dar vigor a um modelo de formação humana, via educação com a implantação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁴. Para a mensuração da qualidade de educação nacional em 2005, implantou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵ através do qual, pode-se calcular, classificar e divulgar dados da educação nacional.

Nesse contexto, observamos que, a

[...] padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 164).

Então, o que podemos diagnosticar, é que as políticas de avaliação do desempenho dos estudantes, medidas por instrumento da avaliação em larga escala, dizem atestar, através dos resultados aferidos, a qualidade da educação brasileira. No entanto, estes

⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica, iniciado em 1990, atualmente é constituído de três indicadores: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (conhecido como Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2017).

⁵Para o cálculo do IDEB (em nível de Brasil, dos estados ou municípios) são duas as variáveis utilizadas, a média ponderada da nota de todos os alunos avaliados na Prova Brasil e o tempo médio de conclusão de cada etapa do ensino (BRASIL, 2017).

dados, estão servindo muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços em trabalhar as fragilidades do sistema que também são responsáveis pelos índices de qualidade. Assim, pela avaliação, acaba por se direcionar os rumos que as práticas escolares vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro.

A LDB 9.394/96, ao permitir que as instituições de ensino deliberem sobre questões relativas à avaliação, tanto institucional, como do ensino e aprendizagem, conforme seus projetos políticos-pedagógicos, acaba sendo um engodo e engessa as possibilidades de avanços qualitativos na educação, visto que, pela prerrogativa desta mesma lei compete a União, em última instância, avaliar a educação básica e superior. Diante deste contexto,

A avaliação pode deixar de ser o que é para se transformar em outra modalidade de trabalho institucional, essa transformação só pode ocorrer a nível da escola; só pode ocorrer caso a escola, cooperativamente, proponha-se a assumir as questões a serem mudadas. A mudança de perspectiva da avaliação só acontecerá quando os professores de uma coletividade se propuserem, por intencionalidade conjunta, a rever a forma de trabalho atual face a critérios comuns de análise da sociedade e da escola (NAGEL, 1985, p. 28).

Na perspectiva do que a avaliação é, e pode se transformar, mediante os ditames e interesses do capital, o Estado, por meio da empreendedora ação política de aplicar à educação pública a lógica do mercado, desencadeou medidas gerencialistas e de controle, relacionados com a avaliação da educação. Freitas (1995), na década de 1990 já havia alertado que, o Estado procura manter o controle político sobre a escola através da avaliação externa e de seu projeto, “definindo as grandes e mais importantes linhas políticas para a educação [...] com isso, ‘aumenta-se a governabilidade’ do mesmo” (FREITAS, 1995, p. 258). A justificativa utilizada e anunciada para efetivar essas ações foi de melhorar a qualidade da educação. Porém, problematizamos essa qualidade, pois percebe-se que está sustentada sob a perspectiva do capital: resultados, eficiência, eficácia, controle. Constituído um sistema avaliativo em larga escala para atestar qualidade e inferindo que a qualidade é baixa, cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário.

Um dos elementos delimitadores da prática pedagógica e da formação, é o currículo

escolar. Sustentados na lógica da relação estratégica entre avaliação, currículo, gerencialismo e financiamento, nasce a Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, a relação da avaliação em larga escala com a BNCC é, por Saviani (2016), assim evidenciada:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2016, p.75).

E assim, justificada pela baixa qualidade da educação nacional e, para ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas mundialmente⁶, no quadro estratégico nacional, emerge a BNCC.

2 A BNCC COMO “PRODUTO” E “FOMENTO” DO GERENCIALISMO: UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA O CONTROLE E PARA RESULTADOS EDUCACIONAIS

A ideia de criação de uma base comum curricular tem aparecido na história da educação com diferentes finalidades. No processo de redemocratização do Brasil, nos anos de 1980, a discussão sobre uma base comum para o currículo estava atrelada aos debates de elaboração da Constituição de 1988 e, posteriormente, a elaboração da LDB 9.394/96.

⁶ Citamos como instância que mensura e padroniza a educação mundial, O Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do INEP. Para maiores informações sugerimos acessar <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>.

Segundo Saviani (2016), as discussões sobre a base nacional surgiram a partir dos anos de 1970, com o movimento de reestruturação dos cursos de formação de educadores e, nos anos de 1980, estiveram presentes na I Conferência Brasileira de Educação. Nesse momento, surgiu o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, posteriormente, transformado na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. Nos anos de 1990, a CONARCFE originou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

O autor menciona que esse movimento sobre formação de professores discutiu a ideia de base comum curricular e assumiu, predominantemente, um posicionamento de negação dessa possibilidade para o currículo de formação professores. Pois, fortaleceu-se a compreensão de que o conteúdo de uma “base comum curricular” não deveria ser determinada pelo governo, nem por intelectuais ou assembleia de educadores, mas precisava partir das análises, dos debates e experiências para então se chegar à definição dos elementos considerados importantes para a formação de professores.

De acordo com o autor, a gênese do debate sobre base comum curricular tem como norte a definição de conteúdos essenciais para o currículo. Compreendemos, que essa ideia de “base comum curricular” destoa da concepção presente na BNCC, conforme apontaremos no decorrer dessa seção.

Consideramos importante delimitar e diferenciar essas concepções, pois o documento orientador da BNCC ressalta que a ideia de “base comum curricular” está prevista na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9.394/96, como se a BNCC fosse a consolidação do debate traçado na elaboração dessas leis.

A concepção de “base comum curricular” discutida nos anos de 1980 e no processo de elaboração da LDB 9.394/96 está mais próxima da perspectiva presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para as etapas da Educação Básica, do que para a definição presente na BNCC. Nesse sentido, endossamos a problematização levantada por Silva (2015, p. 375) “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.?”

De acordo com a autora, a educação brasileira já possui, por intermédio das DCNs, uma orientação comum para organização dos currículos das etapas da Educação Básica. Nesses termos, podemos indicar que a BNCC é desnecessária.

No entanto, encontramos alguns sentidos para elaboração e efetivação da BNCC quando analisamos o avanço do gerencialismo no campo educacional. No atual momento, vivenciamos um aprofundamento do controle e de uma educação focada em resultados aferidos nas avaliações em larga escala.

A criação da BNCC, portanto, se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como PISA e a Prova Brasil. Nessa direção, o documento orientador da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências, pois estas também são referências adotadas

[...] nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Na citação acima, notamos a relação direta entre a BNCC e as avaliações em larga escala como determinantes da organização curricular. Do ponto de vista pedagógico, representa um processo inverso, pois o currículo (suas concepções filosóficas e pedagógicas) deveria direcionar e articular uma perspectiva de avaliação e não o contrário.

Outro elemento do gerencialismo, que destacamos a partir da BNCC, é o da organização curricular pautada no modelo de competências. De acordo com Manfredi (1999, p.11)

O uso e a difusão de um modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores foram iniciados nas grandes empresas multinacionais ou transnacionais e vêm sendo acompanhados de um **conjunto de operações e práticas sociais** que lhe dão forma e objetividade.

Em especial, a partir do desenvolvimento do toyotismo (após a II Guerra Mundial), a definição do modelo de competências, intensifica a divisão técnica do trabalho entre trabalhadores responsáveis pela execução de tarefas (a maioria deles) e os trabalhadores destinados para o planejamento, ratificando a divisão entre planejar e fazer no processo de trabalho. Para Silva e Bernardim (2014, p. 27)

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho.

O modelo de competências, transposto da fábrica para o currículo escolar, representou a marca das políticas curriculares dos anos de 1990, no Brasil, conforme observamos nas DCN e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Agora, é retomado pela BNCC como possibilidade de reafirmação de uma concepção de formação humana pragmática. Para reforçar e controlar essa formação, são intensificadas as avaliações em larga escala a partir de um conjunto de competências, definidas pelas políticas de avaliação como descritores, os quais verificam o grau de apreensão cognitivas dos sujeitos, relativas aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2017, a BNCC ajusta a relação entre educação e gerencialismo, por meio de uma padronização curricular de amplitude nacional. A BNCC retoma, portanto, além do modelo de competências, a concepção de currículo defendida no início do século XX, pelo teórico Bobbitt. Segundo Silva (2005, p. 23),

[...] Bobbitt queria que o **sistema educacional** fosse capaz de **especificar precisamente que resultados pretendia obter**, que pudesse estabelecer **métodos para obtê-los** de forma precisa e **formas de mensuração** que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses **objetivos**, por sua vez, **deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta** [Grifos nossos].

Tal perspectiva anunciada na citação acima, tomou como referência a teoria da Administração Científica ou Escola Clássica. A ideia de currículo padronizado para favorecer a mensuração de habilidades (saberes práticos) nos exames, prioriza “resultados precisos” do processo educacional. Tal ideia que foi defendida no início do século XX, ganha forças por meio da aprovação da BNCC, em 2017.

O documento orientador da BNCC apresenta outros indicativos que o aproxima da abordagem gerencial, por exemplo, ao fazer referência ao ensino e aprendizagem, aponta a necessidade da “[...] competência pedagógica das equipes escolares para **adotar**

estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p.16) [Grifos nossos].

A BNCC como uma política curricular adequada e voltada para uma educação por resultados mensuráveis nas avaliações em larga escala, projeta também o gerenciamento do ensino e da aprendizagem. Com isso, corrobora o controle sobre os saberes a serem aprendidos pelos estudantes e ensinados pelos professores, assim como é uma medida de controle do trabalho do professor, pois a ideia de “gestão de ensino” remete à prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado, com isso comprometendo a autonomia didático-pedagógica do professor.

Para Dourado e Oliveira (2018, p. 41), entre outros indicativos, a BNCC atribui

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação.

Nesse sentido, o trabalho do professor tende a ser formatado e direcionado à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, potencializado o gerencialismo na promoção da educação por resultados.

Contudo, entendemos que o modelo de competências vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como “produto” e “fomento” do gerencialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando realizamos pesquisas, nos colocamos no desafio de recorrer aos elementos históricos que o constituíram para fundamentar o que se expressa na atualidade. No desenvolvimento do processo, são percebidas as contradições em curso, o que se coloca no plano concreto e, na busca da totalidade, o que anunciam as perspectivas. Assim,

assumimos o entendimento de que “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO apud FAZENDA, 2001, p. 81).

Diante do nosso problema inicial, que se moveu na direção de elucidar quais os conteúdos presentes nas políticas de avaliação em larga escala e na BNCC que se aproximam da perspectiva gerencial, nas dimensões do controle e resultados da educação, procuramos, por intermédio do resgate histórico da constituição das políticas públicas de avaliação e da BNCC, abordar elementos centrais que evidenciam em que perspectiva de formação humana e societária se inscrevem tais projetos.

Tomadas as referências históricas e o estudo de pesquisadores que tratam do tema em questão, evidenciamos nas políticas públicas de avaliação e na BNCC aspectos do gerencialismo, como modelo para processos de controle e resultados da educação, visados pelo Estado capitalista.

No cerne da questão gerencialista, encontramos na pauta da política, a avaliação como estratégia para a definição de objetivos para a educação. No entanto, o contrário deveria ser realizado, ou seja, “são os objetivos que dão base para a construção da avaliação” (FREITAS, et al., 2014, p. 15).

A política pública de avaliação, apresentada com o mecanismo de avaliação em larga escala, que foi implantada de forma incisiva na década de 1990, vem sendo implementada com vigor e em ritmo ascendente até o momento. Ou seja, a avaliação veio para ficar.

Na educação, a avaliação, ora serve como fulcral na desqualificação da educação como um indicador para dar suporte às reformas econômicas, ora serve para mobilizar a elaboração de políticas curriculares (BNCC), e ainda serve para balizar o fracasso da educação pública com anúncios de parceria público-privado, entre outros desdobramentos. Assim, a avaliação, da forma como vem sendo utilizada na política educacional, tem a finalidade de controlar os sujeitos envolvidos no percurso educativo, bem como de atribuir-lhes a responsabilização pelos resultados do desempenho escolar, sob os fundamentos da meritocracia, com isso reforçando as teses do mercado (FREITAS, 2013).

No tocante ao modelo gerencialista da educação, com vistas no controle e resultados educacionais, a avaliação em larga escala, por meio do ranqueamento do IDEB, ao mensurar dados que aferem ou não qualidade às escolas e pessoas, desconsidera

elementos essenciais que estão expressos nos resultados. No descompasso entre o que as escolas fazem, dadas as suas condições de infraestrutura física e humana precárias, sem citar outros elementos, e, o que as escolas poderiam fazer, que fica inviabilizado, pelo descaso com a educação nacional (congelamento de investimentos financeiros, precarização da formação inicial e continuada e das condições do trabalho docente, entre outros aspectos).

Podemos afirmar, portanto, que o resultado do IDEB mensura a qualidade da política pública educacional brasileira. Mesmo que os índices atestem o fracasso, podemos depreender, que esses, se vistos por outro ângulo, são o resultado almejado pela política educacional neoliberal. No caso, ao atestar o fracasso educacional, por meio do IDEB, mostra-se essa política em escala de ascensão, pois, ao responsabilizar escolas e pessoas pelos resultados, desonera o Estado de suas responsabilidades de provedor, ao tempo que cria espaço fértil para implementar reformas ou novas medidas, como exemplo, a BNCC.

Longe de ser uma reflexão diletante, a pesquisa, se entendida como anunciamos anteriormente, enquanto “uma reflexão em função da ação para transformar” na contramão ou na contradição do que se observa em medidas eminentemente direcionadas ao fortalecimento do projeto neoliberal em curso, ressaltamos que a avaliação também pode ser um percurso assumido por professor e aluno em conjunto e um instrumento para promover o desenvolvimento humano e do sistema educacional (FREITAS, 1995). Se assumida com esse foco, a avaliação (do ensino e aprendizagem e a avaliação em larga escala), pode ser um dos instrumentos de emancipação humana e de democratização da educação.

Com base nessa compreensão de avaliação, a sua relação com o currículo escolar será no sentido de acompanhar o processo de formação (ensino e aprendizagem), considerando, também, os elementos qualitativos desse processo (condições de trabalho, acesso e permanência dos estudantes, formação de professores). Nessa direção, currículo e avaliação não se resumem à prescrição de conteúdos (ou competências) e nem às avaliações pontuais, pois percorrem uma educação emancipatória e desvinculada das vertentes gerenciais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Aprovada pela lei 9.393 em 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

_____. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 24/10/2017.

_____. *SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica*. In.: INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 06/12/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela. DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: Inep, 2013

FREITAS, Luiz Carlos.; SORDI, Mara Regina Lemes de.; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist.; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da histórica e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria (Org). *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 117-138.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GENTIL, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em 29/08/2018.

IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MANCIBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: MANCIBO, Deise; VILELA, Ana Maria Jacó. (Org). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: *Educação e Sociedade*, vol. 19, n. 64, Campinas-SP, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

NAGEL, Lizia Helena. *Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão*. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense*. Ano 3. n.4. 2016.

- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Monica Riberio. BERNARDIM, Márcio Luiz. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. In: *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 16, Jul-Dez de 2014, p. 23-35. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf>. Acesso em: julho de 2015.
- SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.9, n.17, p.367-379, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.
- O'DONNELL, Guillermo. I. *Revista de Cultura e Política*. CEDEC: Paz e Terra, n. 3, Nov, 1980.
- TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 29, num. 102, jan-abr, 2008, p. 159-180.
- ZANOTTO, Marijane. A articulação entre avaliação institucional e avaliação do ensino-aprendizagem: limites e perspectivas. In: *Simpósio Nacional de Educação, 2/ Semana de Pedagogia, 21*, Cascavel/PR: UNIOESTE, 2010. *Anais*. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/240.pdf>. Acesso em: 05/03/2017

AValiação INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR – POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Sônia Maria Hey¹

Resumo

A relevância dos processos de avaliação institucional no ensino superior como meio para o desenvolvimento regional é o propósito da investigação apresentada neste artigo. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, teve como procedimento a análise documental de livros e publicações relacionadas à avaliação institucional no ensino superior e ao desenvolvimento regional, numa perspectiva sociológica. O artigo está estruturado a partir da descrição da avaliação institucional no ensino superior e a articulação entre ensino superior e desenvolvimento regional, temas permeados por respectivos contextos históricos e práticas. O cerne do estudo está sustentado em aportes teóricos para a proposição da avaliação institucional como possibilidade de operacionalizá-la à instrumento que possa posicionar devidamente o ensino superior no cenário do desenvolvimento regional. A correlação reside no cumprimento e fortalecimento dos fecundos compromissos do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para com a avaliação institucional no ensino superior e na ampliação dos sistemas de planejamento e gestão institucional e regional, que transcenda a grande centralidade dos organismos governamentais nesta política pública, particularmente, por se tratar de uma política educacional. A análise documental apresenta as contradições entre as organizações multilaterais e os órgãos governamentais nacionais na construção e/ou condução das políticas públicas para a avaliação institucional, o ensino superior e o desenvolvimento regional. Às reflexões acerca dessas imprecisões, nessas diferenças e interferências entre concepções, esse estudo propõe um possível caminho, justo, coerente e de (re)posicionamento democrático e de pertinência social do ensino superior nas políticas de avaliação institucional e de desenvolvimento regional. Os fundamentos dessa proposta têm base na expectativa de qualidade para a educação, vista no sentido científico e social.

Palavras-chave: Avaliação institucional, Ensino superior, Desenvolvimento regional.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR - POSIBILIDADES Y DESAFÍAS PARA EL DESARROLLO REGIONAL

Resumen

La relevancia de los procesos de evaluación institucional en la enseñanza superior como medio para el desarrollo regional es el propósito de la investigación presentada en este artículo. La investigación, de naturaleza cualitativa y bibliográfica, tuvo como procedimiento el análisis documental de libros y publicaciones relacionadas a la evaluación institucional en la enseñanza superior y al desarrollo regional, desde una perspectiva sociológica. El artículo está estructurado a partir de la descripción de la evaluación institucional en la enseñanza superior y la articulación entre enseñanza superior y desarrollo regional, temas permeados por respectivos contextos históricos y prácticas. El núcleo del estudio está sustentado en aportes teóricos para la proposición de la evaluación institucional como posibilidad de operacionalizarla al instrumento que pueda posicionar debidamente la enseñanza superior en el escenario del desarrollo regional. La correlación reside en el cumplimiento y fortalecimiento de los fecundos compromisos del Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para con la evaluación institucional en la enseñanza superior y en la ampliación de los sistemas de planificación y gestión institucional y regional, que trasciende la gran centralidad de los organismos gubernamentales en esta política pública, particularmente, por tratarse de una política educativa. El análisis documental presenta las contradicciones entre las organizaciones multilaterales y los organismos

¹ Especialista, Centro Universitário Campo Real. *E-mail:* soniahey12@hotmail.com

gubernamentales nacionales en la construcción y / o conducción de las políticas públicas para la evaluación institucional, la enseñanza superior y el desarrollo regional. A las reflexiones sobre estas imprecisiones, en estas diferencias e interferencias entre concepciones, este estudio propone un posible camino, justo, coherente y de (re) posicionamiento democrático y de pertinencia social de la enseñanza superior en las políticas de evaluación institucional y de desarrollo regional. Los fundamentos de esta propuesta se basan en la expectativa de calidad para la educación, vista en el sentido científico y social.

Palabras clave: Evaluación institucional, Enseñanza superior, Desarrollo regional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe-se discutir os processos de avaliação institucional no âmbito de políticas públicas de avaliação do ensino superior e sua articulação com o desenvolvimento regional. A relação estudada é pautada nas normas, sua condução, a colaboração entre os atores envolvidos, as possibilidades e as contradições. A análise pautou-se em documentos oficiais norteadores, estratégia de pesquisa documental respaldada por Marconi e Lakatos (2006).

Busca-se na pesquisa e na produção teórica sobre avaliação institucional no ensino superior e desenvolvimento regional, concepções e compreensões sobre os contextos históricos e políticos na contemporaneidade. Discute-se alguns subsídios teóricos sobre o assunto, trazendo-se à reflexão os conceitos, fundamentos epistemológicos, suas relações com diferentes contextos e as possibilidades de operacionalização do processo de avaliação institucional como meio efetivo de protagonismo do ensino superior perante os mecanismos propositores para o desenvolvimento regional.

O artigo justifica sua relevância pelas reflexões do campo teórico contemporâneo da avaliação institucional no ensino superior, pela busca da compreensão das políticas nacionais de regulação do ensino superior e sua articulação com o desenvolvimento regional. Dias Sobrinho (2015, p. 582) afirma que “universidade é uma instituição da sociedade, com quem tem compromissos e responsabilidades inelidíveis. Recusá-los seria negar a sua essência e sua principal razão de ser”. Essa afirmação anuncia parte dos elementos principais de sentido e valência social a que se propõe este estudo. E, refletir que “esta seria a dimensão revolucionária do significado da avaliação: uma possibilidade de articulação da instituição universitária com os reais problemas da sociedade”. (AMORIM; SOUSA, 1990, p. 123). Assim, ao se associar desenvolvimento local por meio da avaliação institucional, está se apontando, à proposição de Dowbor (2006, p. 4) “para uma reconciliação entre a democracia política e a democracia econômica”. Os procedimentos de avaliação legitimados em todas suas possibilidades de pertinência social,

e a partir da deliberação de financiamento (e a qualidade da educação está diretamente ligada à distribuição dos recursos materiais; sem eles, não se viabiliza), podem propiciar o cumprimento dos objetivos e metas propostas pela lógica da racionalidade social, e não financeira.

O direcionamento e foco destas reflexões estão para o ponto de convergência entre desenvolvimento regional e educação superior, mais especificamente no âmbito dos processos de avaliação institucional como recurso qualificado para diagnóstico, planejamento, gestão. Convergem com as conclusões de Dowbor (2017a, p. 42): “Numa economia diversificada e complexa como a economia moderna, diversos subsistemas necessitam de formas diversas, e complementares, de gestão e de regulação”. Entender a dificuldade que o Brasil enfrenta em se tornar um país desenvolvido, é compreender a recorrente necessidade do país por efetivos e eficientes esforços de planejamento.

Diante da proposta deste estudo, pode-se compreender o cumprimento da fecunda ideia central do PAIUB, que trata da identificação das fragilidades e potencialidades das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e posiciona o processo avaliativo como diferencial, por ser instrumento que serve para orientar as instituições na redefinição constante de seus objetivos, metas e prioridades acadêmico/científicas e sociais. Contrariando as concepções que imprimem à avaliação institucional caráter regulador e redutor (e que fazem o ensino recuar), esse processo pode demonstrar caráter construtivo, democrático/participativo, valorizando a instituição e o desenvolvimento, enquanto aspecto fundamental e principal propósito. É mostrar vantagens de uma participação articulada do Estado com a sociedade.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR – CONTEXTOS E PRÁTICAS (PARA QUEM?)

Avaliar para (re)afirmar valores (RISTOFF, 1996).

A avaliação institucional no ensino superior é tema de discussão no Brasil no final do século XX. Houve um crescimento de publicações nessa área a partir de 1990, “refletindo não só o interesse, mas a centralidade desta temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação” (BRASIL, 2003)

Em 1993, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com a função de conduzir o processo, e “com este encaminhamento, ficou clara a posição

do MEC neste processo: coordenador, articulador e agente financiador da avaliação institucional, assumindo a postura política de trabalhar em parceria com as universidades” (BRASIL, 1994)

O PAIUB foi “sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades” (BRASIL, 2003, p.14), somado aos princípios da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, legitimidade e continuidade. Esse programa “concebida a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa”. (Ibid., p. 14)

Em 2003 é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a função de analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, por meio de um processo de avaliação determinado a partir da Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O PAIUB tinha os mesmos princípios que o SINAES apresenta, e nesse sentido, a criação do SINAES veio estabelecer uma avaliação do ensino superior no Brasil de uma forma mais homogênea ao avaliar todas as IES. Estas IES passam a ser avaliadas a partir da promulgação da lei em 3 grandes eixos: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Avaliação de Curso e a Avaliação da Instituição. O ENADE avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. A avaliação de cursos e a avaliação institucional são realizadas atendendo as orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aos instrumentos que foram formulados e que já sofreram várias reformulações. Estes processos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com operacionalização de responsabilidade do INEP. No processo de autoavaliação institucional, é assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e a atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES.

Podemos relacionar a proposta do SINAES com o conceito de avaliação educacional numa perspectiva sociológica, como defende Almerindo Afonso (2003, p. 49), em níveis micro, meso e macro. No nível micro, nesse caso, seria a Instituição. No nível meso, no âmbito administrativo e de unidade federativa. No nível macro, a avaliação feita

pelos organismos externos à instituição, coordenados pelo Inep. No nível mega, as avaliações internacionais, que são feitas por diferentes agendas internacionais, entidades que fazem muitas vezes comparações e ranqueamento entre instituições.

Nesta perspectiva, considera-se que a instituição avaliada é confrontada em diversas dimensões, sejam “éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação, quer em nível do Estado, quer em nível municipal e local, quer em nível da própria unidade escolar” (AFONSO, 2003, p. 49).

A expressão “para quem?” apresentada no subtítulo deste trabalho, enuncia a lógica de algumas reflexões fundamentais que se seguem. Para Brandalise, “a criação desses níveis mais globais (mega e macro) deve-se ao fato de a avaliação ter adquirido grande centralidade nas políticas públicas pelos organismos governamentais, particularmente nas políticas educacionais” (BRANDALISE, 2010, p. 317). A autora concluiu que este fenômeno foi apontado pelos estudiosos em avaliação como a presença do “Estado Avaliador” na educação, dado o propósito de ampliação das ações de controle e fiscalização sobre as escolas e os sistemas educacionais.

Trata-se de um modelo de sociedade, segundo Faoro (2008), que mantém a necessidade da proteção estatal, permitindo que a tradição mantenha a confusão entre negócios particulares e negócios públicos. “Todos os Estados têm igual objeto: manter sua integridade; mas, sob esse escopo geral, há outros, de natureza particular” (FAORO, 2008, p. 866). A gravidade que o autor constata, é que o mencionado não tem caráter transitório, sempre esteve aí. “Sobre a sociedade, acima das classes, o aparelhamento político - uma camada social, comunitária embora nem sempre articulada, amorfa muitas vezes - impera, rege e governa, em nome próprio, num círculo impermeável de comando”. (Ibid., p. 270). Para além de apenas burocracia administrativa, um ‘estamento político’.

A importância do tema, refletido nesta perspectiva, pode servir para legitimar um instrumento político à definição ideológica de uma sociedade. Conclui-se com as palavras de Chauí (2011, p. 14): “Acredito que, se procurarmos desvendar os mecanismos de produção da incompetência social, teremos alguma possibilidade de desfazer internamente o discurso da competência”. Em Frigotto e Gentili (2002), encontra-se o desafio para aqueles que não se conformam com o atual curso da história, de talvez entender as novas

modalidades de sociabilidade capitalista, para pensar e construir também novas formas de luta e resistência.

Criar o tão desejado “círculo virtuoso do desenvolvimento” passa pelas questões estratégicas de desenvolvimento do país, obviamente passando pelas bases econômicas, estudo que foi aprofundado por Prado Junior (1972). Corroborando Prado Junior, Lombardi (2011) afirma que “a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material”. A questão do mercado ocupando o centro da problemática do desenvolvimento.

A ação humana precisa ser repensada. Para Baumann, a atualidade abdicou de questionar-se. “Impera o princípio das autoevidências, que não precisam de explicações e não são mais objeto de discussões e argumentações” (BAUMAN, 1998, p. 13-14). Esta ação pode e deve ser eminentemente pedagógica, ação do professor, função do ensino superior. “A informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 659). A ação humana precisa ser refletida, os valores da sociedade e do homem, o propósito dos fins (e dos meios).

ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL – CONTEXTOS E PRÁTICAS (COMO SE FOSSE IMPORTANTE)

Nesse cassino, só joga quem tem ficha (DOWBOR, 2017b).

Neste ponto do presente trabalho, pretende-se demonstrar como é possível relacionar as concepções de desenvolvimento regional ao ensino superior, tendo como hipótese central de aporte a avaliação institucional.

Parte-se primeiramente de uma compreensão de contexto, indicada por Dowbor (2017, p. 38): “As duas maiores fortunas do planeta, anunciadas no início de 2014, são do mexicano Slim e do americano Gates. Ambos são intermediários do acesso ao principal fator de produção da economia moderna, a informação e o conhecimento em geral”. O autor segue, sugerindo a síntese:

Ignacy Sachs resumiu a questão numa frase: no século XX, o poder era de quem controlava as fábricas. No século XXI, será de quem controla o conhecimento. Isto nos coloca problemas metodológicos. Estamos acostumados a que as infraestruturas se referem a grandes obras físicas, o hardware da economia. Aqui, grande parte da infraestrutura não é física, é software (DOWBOR, 2017b, p. 38).

E, do entendimento de desenvolvimento regional de Dowbor (2006, p. 3), que trata da emergência de um novo modelo à cultura do desenvolvimento, “desenvolvimento não se espera, se faz, [...] inclusive no aspecto da organização dos aportes externos”. Uma comunidade local deixa de ser um receptor passivo das decisões, seja do Estado, seja das empresas. Da atitude de espectadores críticos do governo (insuficiente), ou do pessimismo passivo, à “compreensão de que o cidadão pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços” (DOWBOR, 2007, p. 75).

Em uma conceituação de desenvolvimento local e integrado, Franco (1998) formula se tratar de um novo modo de promoção do desenvolvimento, que “possibilita o surgimento de comunidades mais sustentáveis, [...] além de fomentar o intercâmbio externo, aproveitando-se de suas vantagens locais” (FRANCO, 1998, p. 7)

Para Sen (2010), o exercício do desenvolvimento prevê a superação de problemas condicionada à garantia das liberdades individuais e de organização local, realizando parcerias com instituições de pesquisa, formando cooperativas, criando novos canais conjuntos, sem a necessidade de depender de grandes corporações para mudar a região, e sim dependendo de si mesmos. A população local, promotora da própria transformação econômica e social. Esta compreensão, reconhece que o processo de descentralização no país deve possibilitar o resgate do espaço local na promoção de ações até então impensadas.

As considerações de Dias Sobrinho (2015), pontualmente esclarecem o que se pretende no pensamento deste estudo:

Ciência e tecnologia são motores importantes do desenvolvimento, mas necessitam de sistemas de freios e contrapesos da reflexão de ordem moral e social. Não se trata de divisão de tarefas entre disciplinas e entre universitários, em que um segmento se dedicaria à produção desenfreada e supostamente neutra e isenta de valor [...]. O pensamento crítico é obrigação inafastável de todo ofício intelectual, de todos os ramos do conhecimento e do saber. Sem ciência e tecnologia a sociedade mundial patinha, engendra núcleos de pobreza e atraso, aprofunda polarizações. Mas sem as Humanidades e um amplo pensamento crítico, reflexivo e antibarbárie, a universidade desperdiça as melhores chances de construção de um futuro digno da Humanidade. Sem valor público e social, uma empresa de educação superior é só uma organização, um simulacro, não uma verdadeira universidade (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 599-560)

Chega-se então ao ponto principal a que a presente análise se dedica. Compreender o sistema de avaliação institucional no ensino superior como meio de acréscimo de qualidade e acompanha o reconhecimento deste processo como instrumento de desenvolvimento por meio do acesso à instrução, à reflexão moral e social, à participação da vida em comunidade, à dignidade, ao protagonismo pessoal e coletivo. Nessa perspectiva, Veiga afirma que:

Só há desenvolvimento quando os benefícios do crescimento servem à ampliação das capacidades humanas, entendidas como o conjunto das coisas que as pessoas podem ser, ou fazer, na vida. E são quatro as mais elementares: ter uma vida longa e saudável, ser instruído, ter acesso aos recursos necessários para um nível de vida digno e ser capaz de participar da vida da comunidade (VEIGA, 2009, p. 23).

Entre os objetivos do Instituto Internacional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), destacamos “Promover mecanismos nacionais e regionais para fortalecer a qualidade do ensino superior através de processos de avaliação e acreditação”. (IESALC, s.d.). Neste objetivo, com expressa responsabilização dos processos de regulação do ensino superior e nas ações decorrentes para o seu cumprimento, a questão levantada por este trabalho novamente se apresenta.

Nas ações do IESALC encontramos fortalecimento nas intenções deste estudo, visto que são ações recentes e que associam abordagens de vínculo entre os processos de avaliação e desenvolvimento, raros nos documentos oficiais e raro em pesquisas científicas. Este estudo encontra também suporte nas preocupações e ações das Instituições de Educação Superior da América Latina para a Área Comum de Ensino Superior com a Europa (INFOACES), que se justificam neste momento histórico das IES. O contexto atual está mudando muito e rapidamente, e esta preocupação está sintetizada na afirmação:

A sociedade do conhecimento, a universalização do ensino superior, a situação econômica ou as novas tecnologias, estão gerando novas demandas de sociedade às quais as IES devem responder. Em vista dessa situação, as IES dedicam grandes esforços ao planejamento, mensuração e melhoria de sua qualidade, mas a melhoria da qualidade requer informações válidas e confiáveis para a tomada de decisões. (INFOACES, s.d.)

As métricas utilizadas pelo processo de avaliação institucional, o planejamento e deliberações decorrentes destas informações, podem ser um meio válido, confiável e importante para o desenvolvimento, não só institucional, como regional.

Sobre os avaliadores, atores na condução desse processo, o pensamento de Gatti (2006) soma a este estudo e sinaliza que não é trivial a condução de uma avaliação institucional, e, assim, demanda boa preparação, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa. Para a autora a “institucionalização das reflexões avaliativas ainda não se acha realizada” (GATTI, 2006, p.13). Segue observando que há questões concretas não respondidas, quer para o desenvolvimento da universidade como um todo, quer quando se pensa sobre sua efetividade no social. Afirma que “os processos avaliativos, realizados com ciência e consciência, podem contribuir para novas possibilidades” (GATTI, 2006, p. 13).

A expressão “como se fosse importante” apresentada no subtítulo deste trabalho, enuncia o eixo de algumas ideias fundamentais que se apresentarão a seguir. As universidades sempre contribuíram para com o desenvolvimento dos países, entretanto, a preocupação com a sua contribuição para o desenvolvimento regional é recente. Rolim e Serra (2009) afirmam que a educação superior cumpre um papel relevante no processo de desenvolvimento econômico, cultural e social dos países e, principalmente, das regiões. E, complementam:

De fato, a dimensão regional passa a ter uma importância capital na medida em que o ambiente regional/local é tão importante quanto a situação macroeconômica nacional na determinação da habilidade das empresas em competir numa economia globalizada, ou seja, a disponibilidade dos atributos regionais/locais (conhecimento, habilidades, etc.) influirá fortemente na decisão locacional das empresas, o que faz das universidades regionalmente engajadas peças-chave das regiões onde estão inseridas (ROLIM; SERRA, 2009, p. 88).

Contraopondo esta afirmação e a visão do IESALC, a política e os programas de desenvolvimento regional no Brasil, não têm considerado a presença de IES e de Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs) para direcionamento das ações do governo. Esses aspectos poderiam merecer tratamento mais detalhado na Política Nacional de Desenvolvimento Regional, que poderia considerá-los nas microrregiões e no conteúdo mínimo dos planos de desenvolvimento. Os instrumentos da política de avaliação institucional poderiam estar bem coordenados com instrumentos de política de comunicação e de cooperação, até para que novas linhas de financiamento de projetos no Ensino Superior pudessem ser viabilizados e pudessem alcançar o seu potencial.

Nos anais da Conferência Mundial de Ensino Superior a avaliação institucional tem importância decisiva para o desenvolvimento econômico local e regional. O documento relata a sugestão de que

Critérios regionais de avaliação poderiam ser levados em consideração nas operações nacionais da avaliação do ensino e da pesquisa. [...] O resultado da avaliação poderia passar a ser considerado por um fundo nacional de desenvolvimento, que assegurará o financiamento das iniciativas que visem fortalecer a contribuição das universidades ao desenvolvimento econômico (UNESCO-BRASIL, 1998, p. 386)

A importância da avaliação institucional como um meio para a gestão e o planejamento de uma região tem referência em documentos oficiais, entretanto, sobre a ausência das IES e ITCs nos critérios de direcionamento das ações do governo, o Centro de Estudos e Debates Estratégicos do governo federal, apontou:

Em época mais recente, a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) estabeleceu, pelo Decreto nº 6.047, de 22 de fevereiro de 2007, critérios macrorregionais e sub-regionais para direcionar ações de governo. Criou, também, fundo específico para promover ações do governo na área. No entanto, a metodologia de regionalização da PNDR é baseada em duas variáveis: a) rendimento médio mensal por habitante, englobando todas as fontes declaradas (salários, benefícios, pensões, etc.); e b) taxa geométrica de variação dos produtos internos brutos municipais por habitante (Anexo II do Decreto nº 6.047/2007). Outros aspectos não são aí considerados, como presença de IES e de ICTs, densidade populacional, índice de valor agregado nos setores produtivos locais, presença de empresas e empreendedores (BRASIL, 2018, p. 26)

Como reflexão, não se deve negligenciar o conhecimento produzido pelas políticas de avaliação no ensino superior. Seria necessário aproveitar esta política como ferramenta já sugerida pela UNESCO para novas políticas de fortalecimento do ensino superior como indutor ao desenvolvimento. Em termos gerais, sugere-se que é fundamental mapear as potencialidades estabelecidas nos territórios, não apenas no que se refere à oferta de instituições educacionais, como a qualidade daquilo a que se propõem, e que se utilize efetivamente a avaliação institucional como instrumento de gestão, válido e relevante.

A formação do capital humano regional nem sempre é prioridade na formulação de políticas, e segundo Lundvall (apud ROLIM; SERRA, 2009, p.101), a maior contribuição das universidades é a qualidade do profissional que elas disponibilizam para a comunidade. Rolim e Serra complementam:

O ponto central é que o capital humano altamente qualificado, a *intelligentsia* das IES, não pode mais ser subaproveitado em nosso país, sob pena de permanecermos em estado de estagnação em nosso desenvolvimento local, que é indiscutível base de modernização da economia do país, de redução de desigualdades sociais e de assimetrias regionais (BRASIL, 2018, p. 239)

O compromisso é maior que a elevação do nível geral de instrução da população e o impulso e crescimento da pesquisa científica. É orientar mais o ensino e a pesquisa para objetivos econômicos e sociais específicos:

Não há campo em que essa exigência de especificidade se afirme mais claramente do que o desenvolvimento regional. Estando situadas em regiões, as universidades são questionadas sobre a natureza da contribuição que trazem ao desenvolvimento dessas. É perfeitamente possível medir os impactos passivos das universidades sobre o emprego direto e indireto, mas a questão é saber como os recursos das universidades podem ser mobilizados para contribuir ativamente para o processo de desenvolvimento (UNESCO. BRASIL, 1998, p. 385)

Preocupando-se em ampliar o espectro de repercussão do PNDR, a I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional (CNDR) apresentou princípios e diretrizes para a próxima etapa das políticas nacionais, entre as quais “conferiu à educação e a ciência, tecnologia e inovação (CTI) papel central para promover o desenvolvimento regional”. (BRASIL, 2018, p. 237)

Em defesa da criação de Centros de Desenvolvimento Regional (CDRs) nas IES, com vocação para identificação e potencialização do capital humano e econômico local, encontramos a preocupação: “Sem uma política que efetivamente identifique a vocação dos territórios sub-regionais, dificilmente o Brasil superará o momento de crise com uma perspectiva que nos repositone diante dos desafios do século XXI, da sociedade e da economia baseadas no conhecimento e da competitividade internacional”. (BRASIL, 2018, p. 239)

Há variáveis no processo de avaliação institucional que apontam para as potencialidades e a qualidade em suas normas e condução, que podem vir a compor, no seu conjunto, uma alternativa complementar de sistematização confiável das informações. Esta política de regulação da qualidade repensada como processo de cooperação e fortalecimento, compreende a necessidade de política pública consequente. Política pública concebida e implementada em um exercício de participação e cidadania, orientada pelos objetivos e estratégias nacionais e a serviço do desenvolvimento local. De modo geral,

identificar que há ausência de integração entre avaliação, planejamento e subsídios, é reconhecer, facilmente, o quão precário pode ser um processo de mudanças quando não encontra possibilidades de manutenção e reprodução.

Oportuno se torna, então, compreender a associação direta de um ideal de sociedade a construir e um ideal de cidadão a habitá-la. Em Castoriadis (1995), a tarefa educacional posiciona-se em um terreno eminentemente político, no sentido clássico em que a política delimita a própria fabricação da sociedade, instituindo os valores comuns que devem organizar a vida coletiva e as relações. Em tempo, Rolim e Serra alertam que “Nunca é demais lembrar que os principais atores regionais – as universidades, as lideranças políticas, os produtores, demais atores – são regidos por lógicas diferentes”. (ROLIM; SERRA, 2009, p.101)

Conhecer as dificuldades e a seletividade social que acompanha historicamente a educação e as políticas para o desenvolvimento de nosso país traz a consciência daquilo que publicamente declarou Lenin (apud GADOTTI 2002, p. 122), de que “a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia”. O ensino superior é espaço privilegiado de liberdade de pensamento, de liberdade humana, nos ideais de formação para a emancipação, individual e coletiva, base para construção de um país justo, democrático, desenvolvido economicamente, elevado culturalmente, socialmente justo.

4 Considerações finais

*“Por favor leia os jornais com bastante atenção - agora eles valem a pena ser lidos... Esta Revolução mudará a forma do planeta - assim deve e precisa! – Vive la Republique!
O poeta George Weerth à sua mãe, 11 de março de 1848” (Apud HOBSBAWN, 2012, p. 25)*

Ao investigar desenvolvimento regional, o presente trabalho toca em questões fundamentais para propor o fortalecimento de um instrumento para o desenvolvimento regional (e do país). Acompanhando a história do desenvolvimento e o contexto das políticas públicas na área de educação, é possível se aproximar da compreensão do projeto de desenvolvimento almejado. É possível, também, se aproximar de propostas capazes de atender às expectativas de padrões mais elevados de qualidade de vida.

Este estudo trata de iniciativa que procura aproximar a academia à comunidade local e aos órgãos governamentais, dinâmica que prevê indispensável sinergia, pesquisa e conhecimento aplicado à real necessidade local, fomentando um melhor aproveitamento

das experiências e conhecimentos identificados pelos processos de avaliação. Trata de alternativa de desenvolvimento econômico e humano local, considerando talentos e vocações locais, restrições e potencialidades específicas, considerando desenvolvimento como liberdade (SEN, 2010), considerando o que diz Dias Sobrinho (2015), que a razão de ser da Universidade é contribuir para a realização das finalidades da sociedade.

A avaliação institucional, amplamente apontada como instrumento de centralização ideológica, se utilizada sob os princípios da construção da qualidade (utilizando critérios educacionais e de desenvolvimento do capital humano e social), pode apontar justamente para a avaliação como um meio de descentralização. Como meio confiável de gestão institucional e de passos vigorosos para a superação das desigualdades sociais, econômicas e regionais do país e da perplexidade que decorre da falta de planejamento estratégico. Para que de uma experiência institucional (e local) possam vir a compor uma alternativa complementar de desenvolvimento do país, é necessário que exista uma estratégia nacional de desenvolvimento que compreenda a sua necessidade e uma política pública consequente.

É possível concluir que a dedicação desse estudo em refletir sobre os princípios da avaliação institucional sob a perspectiva de descentralização, oferece um desdobramento e uma proposição de ação conjunta com o poder executivo, colaborativa, de construção de cidadania efetiva e não de caráter fiscalizador.

Deve ser observado o princípio fundamental da continuidade do processo avaliativo para aprofundar aspectos revelados, ampliar o universo da avaliação e revelar a evolução institucional e local. Do mesmo modo, considerando o processo de avaliação institucional vinculado ao tema desenvolvimento regional, é necessário que o profissional e pesquisador da área tenha consciência da sua permanente incompletude, e que as conclusões apresentadas nesse estudo se restringem ao período em que o processo de avaliação institucional consolidou-se, e que esse continua. E, que são recentes as ações que associam abordagens de vínculo entre os processos de avaliação e desenvolvimento, raros nos documentos oficiais e raro em pesquisas científicas.

Os problemas revelados nas análises dos documentos oficiais, a citar o plano de desenvolvimento nacional, demonstram-se na maioria dos casos contrários ao compromisso e responsabilidades originais de abrangência do ensino superior, de necessário enfrentamento e superação de restrições estruturais e ideológicas, e nos

acompanham historicamente. Enquanto que as potencialidades se concentram em aspectos essenciais e instigantes para as questões da educação e do desenvolvimento em nosso país: a qualidade pretendida, por meio da ética da justiça social e das políticas de inclusão e participação dos cidadãos na vida pública, na formação da cidadania para desenvolvimento da sociedade civil.

Determinar variáveis que apontem qualidade nas normas e na condução do processo de avaliação institucional, aponta para as potencialidades deste processo. É repensar essa política de regulação da qualidade como processo de descentralização e desenvolvimento, como processo de cooperação e fortalecimento. É reconhecer o mérito dessa iniciativa governamental associado ao mérito da autonomia concedida às IES, na apropriação e adequação do instrumento, na mobilização da comunidade por meio dos instrumentos e canais de comunicação, é dar valor às vocações locais, é promover oportunidade e avanços ao capital humano e econômico. É oportunidade de remodelar a visão sobre essa política e a posicionar de maneira repensada em sua relevância para o desenvolvimento regional. É repensar a relevância do ensino superior para o desenvolvimento, sob o ponto de vista da responsabilidade social, em seu papel intelectual, político e moral. É sugerir uma reflexão e uma possibilidade, e, não finalizamos. Apenas começamos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMORIM, Antonio; SOUSA, Sandra Zakia . Avaliação institucional da universidade brasileira: questões polarizadoras. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990. p.154.
- BRANDALISE, Mary Ângela. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em: 15 de setembro de 2018.
- BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. GILIOLI Renato (Coord.) Instituições de ensino superior e o desenvolvimento regional: potencialidades e desafios. *Centro de Estudos e debates Estratégicos da Câmara dos Deputados*. v 9. Brasília: Edições Câmara, 2018. p.277. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/instituicoes_ensino_superior_desenvolvimento%20-1.pdf Acesso em: 15 de setembro de 2018.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira*. Brasília: INEP: SINAES: Comissão Especial de Avaliação (CEA), 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf> Acesso em: 15 de setembro de 2018.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília: MEC/SESu, 1994.

- BAUMAN, Zigmunt. *Globalização. As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* [online], v. 19, n. 3, nov. 2014. p. 643-662.
- _____. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* [online], v. 20, n. 3, nov. 2015. 581-601.
- DOWBOR, Ladislau. *Desenvolvimento local e a racionalidade econômica*. 2006, 4p. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/10/desenvolvimento-local-e-razionalidade-economica-doc.html/> Acesso em: 20 de junho de 2018.
- _____. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, v. 21, 2007. p. 75-92
- _____. Resgatando o planejamento: Infraestruturas – METAXY / *Revista do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos do NEPP-DH/UFRJ* – v.1, n.1, 2017a. p.28-43.
- _____. Nesse cassino, só joga quem tem ficha. Porto Alegre: *Jornal Extra Classe/SINPRO/RS*, out. 2017b. 4p. Entrevista concedida ao jornalista Marcelo Mena Barreto. Disponível em: <http://dowbor.org/2017/10/entrevista-dowbor-nesse-cassino-so-joga-quem-tem-ficha-sinpro-rs-sindicato-dos-professores-do-rgs-entrevista-com-marcelo-mena-barreto-out-2017-4-p.html/> Acesso em: 21 de setembro de 2018.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- FRANCO, Augusto de. Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável: dez consensos. *Revista Proposta*, nº 78, set., 1998. pp.76
- FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GATTI, Bernardete A. Avaliação institucional: processo analítico, descritivo ou reflexivo? In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, mai./ago, 2006, pp..
- HOBBSAWM, Eric J. *A Era do Capital*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA. *Destacados: IESALC fortalece os laços de cooperação com o Brasil*. ISEALC: UNESCO, s.d.
- Disponível:http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3481:iesalc-fortalece-os-lacos-de-cooperacao-com-o-brasil&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=pt Acesso em 31.07.2018
- INFOACES - ¿Qué es Infoaces? s.d. Disponível em: <http://www.infoaces.org/web-proyecto/ques-infoaces.html> Acesso em: 01.08.2018
- LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- PRADO JUNIOR, Caio. *História e desenvolvimento*. São Paulo: Editora brasiliense, 1972.
- RISTOFF, Dilvo I. Princípios do programa de avaliação institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, ano 1, n. 1, jul., 1996.
- ROLIM, Cássio F.C.; SERRA, M.A.. *Universidade e Desenvolvimento Regional - O Apoio das Instituições de Ensino Superior ao Desenvolvimento Regional*. Curitiba: Juruá, 2009.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano
ISBN 978-85-94029-18-2

GRUPO DE PESQUISA
ESTADO TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
a contribuição do pensamento latino-americano

UNESCO-BRASIL. *O papel das universidades no desenvolvimento regional. Tendências da Educação Superior para o século XXI*. Brasília: CNPq/IBICT/UNESCO, 1998.

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2009.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS REDES DE APOIO TRANSNACIONAIS E NACIONAIS

Luiza Rabelo Colombo¹

Resumo

Na última década é possível identificar uma ofensiva política caracteriza pela difusão de um amplo conjunto de organizações que vem se constituindo em uma frente ultraconservadora-liberal. No Brasil, uma das expressões deste fenômeno no âmbito educacional é o movimento Escola Sem Partido (ESP), que vem emergindo desde 2014 como protagonista e aglutinador de frações de classe dominantes refratárias a pautas historicamente defendidas por movimentos sociais de trabalhadoras e trabalhadores da educação, como o direito a educação laica, plural e democrática, o direito a participação e organização política dos estudantes e profissionais da educação. O presente trabalho apresenta o andamento da pesquisa cujo o objetivo geral vem sendo desvendar e analisar os interesses representados pelas organizações que formam a frente ultraconservadora, destacando-se o papel recente do movimento ESP, assim como seus intelectuais orgânicos, sua forma de organização e atuação. As fontes de pesquisa incluíram levantamento bibliográfico em livros, páginas na internet, artigos em jornais e revistas. A pesquisa concluiu que o movimento ESP atua como um típico aparelho privado de hegemonia (APH) , integrando uma frente ultraconservadora-liberal possui dimensões internacionais e nacionais, constituída por outros APH's que cumprem a função de intelectual coletivo que reúne, mobiliza, formula e difunde internacionalmente, suas concepções de mundo. Neste sentido, o arcabouço teórico-metodológico gramsciano tem apontado importantes possibilidades de interpretação sobre a representação do movimento ESP, portanto, a partir dos conceitos de “Estado ampliado”, considerando as noções interdependentes de “sociedade civil” e “sociedade política”, para a compreensão da dimensão da organização das classes sociais, relacionando-as no âmbito das superestruturas do Estado.

Palavras-chave:

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS REDES DE APOIO TRANSNACIONAIS E NACIONAIS

Resumo

Na última década é possível identificar uma ofensiva política caracteriza pela difusão de um amplo conjunto de organizações que vem se constituindo em uma frente ultraconservadora-liberal. No Brasil, uma das expressões deste fenômeno no âmbito educacional é o movimento Escola Sem Partido (ESP), que vem emergindo desde 2014 como protagonista e aglutinador de frações de classe dominantes refratárias a pautas historicamente defendidas por movimentos sociais de trabalhadoras e trabalhadores da educação, como o direito a educação laica, plural e democrática, o direito a participação e organização política dos estudantes e profissionais da educação. O presente trabalho apresenta o andamento da pesquisa cujo o objetivo geral vem sendo desvendar e analisar os interesses representados pelas organizações que formam a frente ultraconservadora, destacando-se o papel recente do movimento ESP, assim como seus intelectuais orgânicos, sua forma de organização e atuação. As fontes de pesquisa incluíram levantamento bibliográfico em livros, páginas na internet, artigos em jornais e revistas. A pesquisa concluiu que o movimento ESP atua como um típico aparelho privado de hegemonia (APH) , integrando uma frente ultraconservadora-liberal possui dimensões internacionais e nacionais, constituída por outros APH's que cumprem a função de intelectual coletivo que reúne, mobiliza, formula e difunde internacionalmente, suas concepções de mundo. Neste sentido, o arcabouço teórico-metodológico gramsciano tem apontado importantes possibilidades de interpretação sobre a representação do movimento ESP, portanto, a

¹ Mestranda do PPGEDUC/UFRJ. Professora do Colégio Pedro II. *E-mail*: luiza.colombo@yahoo.com.br

partir dos conceitos de “Estado ampliado”, considerando as noções interdependentes de “sociedade civil” e “sociedade política”, para a compreensão da dimensão da organização das classes sociais, relacionando-as no âmbito das superestruturas do Estado.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

No Brasil, observamos na atualidade o crescente de um avanço de frações de classe dominantes, reunidas especialmente sob o arcabouço teórico ultraliberal e de caráter ultraconservador e reacionário. Bebem nas fontes de conhecidos intelectuais da Escola Austríaca de Economia, tais como Ludwig Von Mises e Friedrich Hayek, e da Escola de Chicago, cujo maior representante da economia de mercado é Milton Friedman. O surgimento de organizações que difundem tal ideologia surgiram nos anos 1980, com a criação dos Institutos Liberais, em uma forma organizativa denominada *think tank* – compreendida na presente pesquisa como típicos aparelhos privados de hegemonia (APHs), de acordo com o arcabouço teórico gramsciano. Como veremos ao longo do artigo, é a partir de 2013, contudo, que vemos uma nova proliferação de organizações deste tipo em todo o território brasileiro, assim como a multiplicação de associações e grupos de estudantes universitários. Deste período para cá, diversas destas organizações tem assumido um viés, além de liberal e reacionário, ultraconservador, assumindo características da tradição ultraliberal e também aspectos do fundamentalismo religioso cristão.

Em perspectiva global, estas diversas organizações já vem se proliferando desde os anos 1970, com o intuito de disputar a construção de novo consenso em relação ao neoliberalismo, buscando novas maneiras de ocultar antagonismos de classe como parte do processo de recomposição burguesa oriunda do contexto do aprofundamento da crise estrutural do capital decorrente do início dessa década. Na virada do milênio, e especialmente após o aprofundamento da crise em 2008, nota-se uma nova expansão de tais organizações e a ampliação da atuação através de grandes redes, expressando uma nova e mais profunda capilaridade a nível mundial. Esta intensificação da atuação dos aparelhos privados de hegemonia de frações de classe dominantes chega também ao Brasil, e cresce mais ainda, como veremos, nos últimos quatro anos.

Neste artigo, que é parte do material levantado da pesquisa de mestrado da autora (que encontra-se em andamento), analisamos especialmente a rede Atlas Network, e a Rede Liberdade, de projeção transnacional e nacional, respectivamente. Ambas tem buscado

articular os grupos já existentes em torno desta ideologia e promover a criação de novas organizações associadas. Identificamos seus objetivos e os principais intelectuais orgânicos. Além disso, analisamos e refletimos sobre o papel destas organizações no âmbito educacional na promoção, ampliação e difusão do projeto liberal-ultraconservador do Movimento Escola Sem Partido.

O presente artigo está ancorado em autores que tem analisado o movimento de recomposição burguesa, decorrente da chamada crise estrutural – ou crise orgânica – do capital (MÉSZÁROS, 2011; ANTUNES, 2011; CASTELO, 2013) e o chamado avanço conservador (DEMIER e HOELEVER, 2016; PATSCHIKI, SMANIOTTO e BARBOSA, 2016; BAGGIO, 2016) na tentativa de compreender tal ofensiva no Brasil de maneira contextualizada com as transformações e interesses de cunho econômico, social e político de certas frações de classe dominantes.

Tais autores nos tem apontado que a atuação das organizações de direita mundialmente, especialmente na contemporaneidade, está associada à tal conjuntura da crise estrutural, que se agrava na recente crise financeira de 2008 e, no Brasil, pode ser analisada de maneira mais aguda a partir das chamadas *jornadas de junho de 2013*, quando emerge uma densa rede de organizações da extrema direita no território do país. Não obstante, também compreendemos que existe uma relação direta entre esta ofensiva ultraconservadora e reacionária e o esgarçamento do social-liberalismo, uma variante do neoliberalismo que vem apresentando, a nível mundial, na atualidade, seus limites dentro das disputas no interior do processo de recomposição burguesa.

As fontes de pesquisa incluem o estudo de documentação primária e secundária, levantamento bibliográfico em livros, páginas na internet, artigos em jornais e revistas – tanto documentos produzidos pelo próprio movimento amplamente divulgados em seus portais e redes sociais quanto por pesquisadores que tem debatido de maneira crítica sobre o tema.

Um dos pressupostos fundamentais deste estudo é a indissociabilidade entre teoria e prática, considerando a teoria como uma lente que está intrinsecamente relacionada à análise. Consideramos que o arcabouço teórico gramsciano tem apontado importantes possibilidades de análise sobre os APHs associados ao avanço ultraconservador. Partiremos, portanto dos conceitos de *Estado Ampliado*, considerando as noções interdependentes de sociedade civil e sociedade política, assim como os conceitos de *bloco*

histórico, crise orgânica, intelectuais, ideologia, e aparelho privado de hegemonia. Assim, compreendemos a teoria como método, através da escolha do conceito de Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica (MENDONÇA, 2014). Como os intelectuais operam no nível superestrutural, no âmbito do Estado Ampliado, reforçamos aqui o nosso foco justamente na dimensão superestrutural na presente análise sobre as organizações da frente liberal-ultraconservadora, considerando, a dimensão estrutural de maneira dialética.

A OFENSIVA LIBERAL-ULTRACONSERVADORA

Em 1989, o Consenso de Washington apontou para a necessidade da reorganização da agenda neoliberal, estabelecendo como prioridades: intensificação do processo de privatizações, abertura econômica, flexibilização dos direitos trabalhistas, redução do custo da força de trabalho, focalização das políticas sociais e maior presença da sociedade civil nas políticas públicas – neste contexto, como sociedade civil entende-se a participação do empresariado nas políticas públicas através de parcerias público privadas. Alguns autores vão apontar que, portanto, no interior do processo de recomposição burguesa, nos anos 1990, surgem um conjunto de teorias para propor uma saída para o visível fracasso (ou limitação) do “neoliberalismo clássico”, buscando redefini-lo, em um processo de atualização da recomposição. Ou seja, às políticas econômicas já consolidadas que ocupavam papel central no projeto de retomada da supremacia burguesa, se juntaria “um novo conjunto de políticas sociais: as políticas-público privadas, fragmentadas e paliativas, de combate à pobreza e à desigualdade, que ganhariam importância tanto no papel de reprodução da força de trabalho, quanto no de controle social.” (CASTELO, 2013, p. 245)

Sobre os efeitos desta variante do neoliberalismo, o *social-liberalismo*, esta articulou um bloco social capaz de aglutinar grupos até então adversários, mas que possui o mesmo programa reformista-restaurador, operado por forças políticas diferentes do ponto de vista de sua história e de suas bases sociais, comportando um duplo movimento: a decadência política e ideológica da social-democracia e a incorporação de uma agenda social ao neoliberalismo (CASTELO, 2013, p. 274).

A resultante destes dois movimentos, aparentemente paradoxais entre si, converge em um sentido único: a formação de um novo senso comum, um consenso que ocupa o centro da política mundial e neutraliza as lutas mais radicais de combate às impressões da “questão social”, ou mesmo de eliminação do capitalismo. (Idem)

Além da crise de 1990 ter evidenciado a crise do neoliberalismo de uma maneira

geral enquanto hegemonia consolidada no novo bloco histórico, a crise de 2008, mais ainda, vem deflagrar os limites e o esgarçamento das teorias do social-liberalismo também a nível mundial – dentro de limites de sua abrangência geopolítica –, retirando os véus que escondiam as dificuldades da burguesia em conformar um novo bloco histórico. Assim, alargam-se fendas e rachaduras neste bloco histórico também na dimensão intraclasse, que por sua vez evidenciam a abertura de caminhos que historicamente tem levado ao acirramento de disputas no interior do processo de recomposição burguesa.

Assim, também como (re)surgiram movimentos anticapitalistas pautando tais contradições do capital no contexto neoliberal, também avançou a ofensiva ultraconservadora e acirraram-se as disputas por hegemonia intraburguesas. Trata-se de investigar esta disputa no interior da recomposição burguesa, em um terreno em que se encontram diversas correntes do social-liberalismo. De acordo com o que é possível dentro dos limites do presente trabalho, nos interessa compreender especialmente como, neste contexto, através dos aparelhos privados de hegemonia associados ao pensamento liberal clássico – em rede com outros setores, especialmente grupos religiosos ultraconservadores fundamentalistas – atua a chamada *frente liberal-ultraconservadora* – cujos maiores representantes no campo educacional são o ESP e o Movimento Brasil Livre (MBL) – simultaneamente à *frente social-liberal* – onde identificamos o movimento Todos Pela Educação (TPE) como o maior representante desta frente na Educação.

O termo “onda conservadora” foi cunhado a partir da obra “A Onda Conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil” (DEMIER e HOEVELER, 2016). Nela, dentre os diversos artigos sobre o tema, considera-se que fração da direita considerada anteriormente como histórica e alarmista, foi ganhando apelo de massa, “uma mistura de neoliberalismo hardcore com fundamentalismo cristão” (MELO, 2016:71), o que seria a caracterização de uma direita radical que tem atuado também como partido do grande capital. No presente trabalho, adotamos o termo “ofensiva liberal-ultraconservadora”, considerando que se trata do mesmo fenômeno, mas também que a burguesia é fundamentalmente conservadora e, atualmente, tal processo tem ganhado novas dimensões dentro do processo de recomposição burguesa do grande capital, o que nos sugestionou esta nova caracterização.

OS “NOVOS” APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA ORGANIZADOS EM SISTEMAS DE REDE

Os chamados “think tanks” – traduzidos literalmente como “tanques de pensamento” ou “centros de pensamento” – surgem nos anos 1950, nos Estados Unidos. Os intelectuais da extrema direita mundial e no Brasil, como veremos, são encontrados nestas organizações, que reúnem especialistas em determinadas áreas, elaborando projetos e ideias de políticas públicas – visando transformar interesses privados em interesses públicos, universais. Ou seja, produzindo, sistematizando e difundindo teorias sobre estratégias de saída da crise do capital de acordo com os interesses do próprio capital.

Assim, notamos que os *aparelhos privados de hegemonia* da ofensiva ultraconservadora ganham um novo nome por parte das organizações do próprio capital (*think tank*) pretensamente inovador e palatável, mas que possuem a mesma função de produção e conformação de consenso no âmbito da sociedade civil, já enunciados pela teoria gramsciana, uma vez que seus intelectuais orgânicos cumprem o papel de vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura, operando no nível superestrutural, visto que, âmbito do Estado ampliado, “é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 267). Consideramos, pois, que o surgimento e crescimento destes *think tanks*, ou APH's, especialmente a partir dos anos 1970, quando crescem as organizações que buscam a construção do consentimento em relação ao neoliberalismo, defendendo os princípios da economia de mercado, primeiramente na Europa e nos Estados Unidos e depois em escala global, denotam parte das estratégias de recomposição da burguesia neste contexto em que desponta a crise estrutural do capital.

Estas organizações apresentam, nos dias atuais, grande capilaridade na sociedade civil e política, buscando promover por dentro e por fora do Estado estrito seus projetos e programas político-econômicos. Para tal, as organizações têm seus intelectuais orgânicos, uma gama de especialistas que realizam palestras, cursos de formação, escrevem colunas em jornais e revistas da grande imprensa, artigos nas páginas da internet das próprias organizações, buscando influenciar a opinião pública² de acordo com os interesses da economia de mercado. No contexto de “crise de autoridade”, oriunda da crise estrutural do capital frações de classe dominantes intensificam a atuação de seus APHs na tentativa de

² Referimo-nos a “opinião pública” na perspectiva de Gramsci, segundo o qual “O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. (...) A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade pública nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica. (GRAMSCI, 2011, p. 283)

garantir a hegemonia enquanto estratégia de unidade dentro de sua classe. No mesmo sentido, na sociedade política, também operam a intensificação dos aparelhos de coerção para a manutenção da supremacia da burguesa dentro do contexto da luta de classes.

A chamada “nova direita”, segundo Casimiro (2016) tem atualizado seus mecanismos de dominação através dos seus APHs, buscando universalizar e naturalizar seus interesses de classe como consenso. Atuam, pois, em dois sentidos: tanto no doutrinário, recrutando e formando intelectuais orgânicos, difundindo o pensamento liberal, quanto na ação pragmática por dentro do Estado estrito, estabelecendo diretrizes, intervenções e proposições de políticas públicas (CASIMIRO, 2016, p. 25). Em todas as organizações identificadas nas grandes redes analisadas a seguir, o que há em comum no tocante ao que definem como princípios mínimos, segundo os preceitos da liberdade liberal, é: a) a predominância do indivíduo sobre o Estado; b) a liberdade absoluta do mercado; e c) a defesa irrestrita da propriedade privada.

Desde o início dos anos 1980 aos dias atuais, é possível observar no Brasil o avanço da criação e capilaridade destes *think tanks*, atuando de maneira extremamente articulada e integrada. A maior parte deles está associada na grande rede transnacional que promove e articula outras 486 think tanks em 93 países de todo o mundo, a Atlas Network³, que foi criada em 1981 nos Estados Unidos, depois difundiu-se para a Europa e em seguida por todo o globo. É uma espécie de *metathinktank*, atuando como fomentador, financeiro e intelectual, difundindo como princípio a defesa de “políticas públicas orientadas para o mercado” (p.87)⁴. Segundo Baggio (2016)

Nas organizações parceiras da Atlas Network, os “princípios”, “valores” ou “missão” incluem, praticamente sem variações, a defesa da livre iniciativa, do livre mercado, do empreendedorismo, da responsabilidade individual, da propriedade privada, das liberdades individuais, da meritocracia e da limitação de ação dos governos. Algumas dessas organizações visam à capacitação de indivíduos para serem multiplicadores dos seus princípios e, em alguns casos, a formação de lideranças empresariais. Nem sempre perspectivas ultraliberais são

³ Legalmente registrado como Atlas Economic Research Foundation, sediado em Washington, D.C.. Desde 2013 utiliza o nome fantasia “Atlas Network”. Dados atualizados retirados de <https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory>, acessado em 19/11/2017.

⁴ Segundo Baggio (2016), “Nas organizações parceiras da Atlas Network, os “princípios”, “valores” ou “missão” incluem, praticamente sem variações, a defesa da livre iniciativa, do livre mercado, do empreendedorismo, da responsabilidade individual, da propriedade privada, das liberdades individuais, da meritocracia e da limitação de ação dos governos. Algumas dessas organizações visam à capacitação de indivíduos para serem multiplicadores dos seus princípios e, em alguns casos, a formação de lideranças empresariais. Nem sempre perspectivas ultraliberais são explicitadas, ainda que com muita frequência, na maioria das organizações.” (BAGGIO, 2016, p. 4)

explicitadas, ainda que com muita frequência, na maioria das organizações (BAGGIO, 2016, p. 4)

A Atlas Network não recebe recursos governamentais e é gerida a partir de doações de corporações, fundações ou individuais; segundo Gaggio (2016), por ser registrada como uma organização sem fins lucrativos, todas as doações feitas nos Estados Unidos são dedutíveis de impostos. Além disso, como destaca Hoelever (2016, p.88), é difícil identificar o quanto a organização repassa para as entidades associadas, pois um dos seus papéis é justamente articulá-las a outras fontes de financiamento. Sua principal função, portanto, não é financiar outras entidades – embora também indiretamente contribua com o financiamento ao estabelecer conexões das entidades com outros doadores diretos –, mas justamente atuar como organização central que conecta as demais entidades, centralizando suas ações, ainda, na formação intelectual lideranças empresariais ou de militantes⁵ que atuem difundindo tais princípios político-econômicos.

Para um maior entendimento sobre os reais objetivos e o potencial de capilaridade do Atlas Network, consideramos ser importante um levantamento sobre seus intelectuais orgânicos e seus espaços de influência e de atuação. Como ponto de partida, identificaremos estas dimensões na figura de seus presidentes, compreendidos aqui como intelectuais orgânicos formuladores e sistematizadores, nos termos gramscianos, dado o nível de influência e suas formas de atuação, como veremos adiante.

Seu fundador e principal idealizador foi Antony Fisher (1915-1988). Ele foi um empresário britânico, que fundou em 1955, em Londres, o Institute of Economic Affairs (IEA) – do qual foi conselheiro por 20 anos. O IEA, segundo a própria descrição da Atlas Network em sua página oficial, é o “grande pai” da organização. Na década de 1970, Fisher mudou-se para os Estados Unidos, após também ter sido diretor, por dois anos, no Canadá, do think tank ultraliberal Fraser Institute.⁶ Segundo a Atlas Network, Fisher participava das reuniões da Sociedade Mont Pélerin, era defensor do liberalismo clássico, era amigo íntimo e morador do prédio onde também viviam os intelectuais da Escola de Chicago, Milton e Rose Friedman (em São Francisco), e teve dúvidas sobre como atuar politicamente em defesa do livre mercado, até que “o economista laureado com o Prêmio

⁵ Diversos membros do Movimento Brasil Livre (MBL), por exemplo, passaram por programas de formação do Atlas Network, como mostra a reportagem da Agência Pública (AMARAL, 2017).

⁶ Informações obtidas em diversos documentos sobre Antony Fisher disponíveis na página virtual do think tank, em homenagem aos 100 anos que o economista faria em 2015. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/antony-fisher>. Acessado em 19/11/2017.

Nobel Friedrich A. Hayek o convenceu a abandonar as aspirações eleitorais e, em vez disso, começar a trabalhar construindo instituições que lutariam na linha de frente em uma batalha de idéias global” (ATLAS NETWORK, 2015, tradução livre).

De 1970 ao início dos anos 1980, segundo matéria publicada pelo Instituto Liberal, Fisher atuou fomentando diversos think tanks em Vancouver BC (o Instituto Fraser), San Francisco (The Pacific Research Institute), Nova York (The Manhattan Institute) e também outro em Londres (o Instituto Adam Smith, um braço e complemento do IEA). Segundo o Instituto Liberal, “logo, o mundo todo chegava às portas de Antony e, em 1981, ele incorporou a Atlas. Foi aí que, de fato, começou a construir a rede liberal, da Europa para a América do Norte, para a América do Sul e até mesmo para a Ásia e a África”⁷.

O segundo Presidente/CEO (diretor executivo) da Atlas foi John Blundell (1952-2014), entre 1987 e 1991. Ao mudar-se de Londres para os Estados Unidos em 1982, tornou-se membro do Institute for Humane Studies (IHS) e do Heritage Foundation, além de já ser membro da Sociedade Mont Pelérin – no qual ajudou a organizar a maior reunião da associação, em 2002. Suas relações estreitas com Fisher também se estreitaram na atuação pela IEA, onde Blundell foi diretor geral de 1993 a 2009. Além de notarmos seu potencial de influência entre ultraliberais a partir dos seus cargos e entidades onde atuou, destacamos um trecho de matéria publicada pela IEA, sobre a entrada de Blundell na Atlas, referindo-se ao seu potencial de articulação da rede de think tanks: “Este era o ponto em que a combinação particular de habilidades e qualidades de John [Blundell] se tornaram evidentes e ficou claro que ele havia encontrado seu métier. Em 1987, ele se tornou presidente do Atlas e, no ano seguinte, tornou-se presidente da IHS. Em ambas as instituições, presidiu um período de crescimento dinâmico e inovação”⁸.

Já o terceiro e atual Presidente/CEO da Atlas, desde 1991, é o argentino Alejandro Antonio Chafuen – época em que o programa neoliberal avança de forma robusta na América Latina. Segundo a Atlas, Chafuen, radicado nos Estados Unidos, ingressou no think tank em 1985 e trabalhou com Antony Fisher, na época seu mentor. Graduado em economia na Universidade Católica Argentina, foi professor na Universidade Católica Argentina, Universidade de Buenos Aires e The Hispanic Universidade Americana. É

⁷ Trecho da matéria “25 anos depois de um nome a recordar: Antony Fisher”, do Instituto Liberal, disponível em <https://www.institutoliberal.org.br/blog/25-anos-depois-um-nome-a-recordar-antony-fisher/>, acessado em 15/11/2017.

⁸ Trecho de matéria da página da IEA, escrita por Steve Davis, em 23/07/2014. Disponível em: <https://iea.org.uk/blog/john-blundell-rip>, acessado em 15/11/2017.

também fundador e presidente do Conselho do Hispanic American Center For Economic Research (HACER)⁹, vice-presidente do Cedice Libertad (think tank liberal da Venezuela) e

atua em vários conselhos, incluindo a Fundação Chase da Commonwealth da Virgínia, o Instituto Acton para o Estudo de Religião e Liberdade, o Instituto Fraser (Canadá) e Membro Honorário e Membro do Comitê de John Templeton Fundação, a World Charity Foundation, e The Templeton Religion Trust. Ele é membro do conselho de conselheiros da The Philanthropic Enterprise e foi membro do comitê fundador da Donors Trust. (...) O Dr. Chafuen é um colaborador regular da Forbes.com, escrevendo uma coluna chamada "Empreendedores Intelectuais", que se concentra em grupos de reflexão e especialistas em políticas. (ATLAS NETWORK, 2017)¹⁰

Ao todo, identificamos 13 organizações brasileiras associadas a Atlas: o “Estudantes Pela Liberdade” (versão brasileira do Students For Liberty, SFL); o Instituto Atlantos, sediado em Porto Alegre; o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), sediado em Porto Alegre; o Instituto de Formação de Líderes (IFL), sediado em Belo Horizonte; o Instituto de Formação de Líderes – SP (IFP-SP), sediado em São Paulo; o Instituto Liberal (IL), sediado no Rio de Janeiro; o Instituto Liberal de São Paulo (IL-SP); o Instituto Liberdade (o antigo Instituto Liberal do Rio Grande do Sul); o Instituto Ludwig Von Mises Brasil, sediado em São Paulo; o Instituto Millenium, sediado no Rio de Janeiro; o Líderes do Amanhã, sediado em Vitória (ES); o Centro Mackenzie de Liberdade Econômica, sediado em São Paulo; e o LIVRES (organização que surgiu a partir de uma tendência do Partido Social Liberal), sediado no Rio de Janeiro¹¹. Desta maneira, o avanço ultraconservador a nível mundial ganha capilaridade na sociedade brasileira a partir de contornos específicos de seu contexto.

A associação entre a Atlas e estes 13 APHs brasileiros se dá através de eventos em comum – como é o caso do Fórum da Liberdade, que ocorre anualmente desde 1988 no Rio Grande do Sul, promovido pelo Instituto de Estudos Empresariais (IEE) com o apoio institucional da Atlas –, cursos de formação realizados no Brasil e no exterior, compartilhamento de produções teóricas e consultorias a partir da rede de “especialistas”

⁹ “Fundação criada em 1996, com sede em Washington, D.C., que se dedica a promover as ideias ultraliberais na América Hispânica e entre hispano-americanos que vivem nos Estados Unidos” (BAGGIO, 2016, p. 5).

¹⁰ Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/about/people/alejandro-antonio-alex-chafuen-ph.d2>, acessado em 19/11/2017.

¹¹ Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory/latin-america-and-caribbean/3>. Acessado em: 19/11/2017. Nota: O Centro Mackenzie de Liberdade Econômica, segundo o levantamento aqui realizado, não constava como associado da Atlas até o final de 2016.

(intelectuais orgânicos) que são colocados em contato a partir da organização e, ainda, com apoio financeiro às organizações associadas, como é o caso do repasse de verbas através de doação direta da Atlas Network para o Students For Liberty¹², por exemplo.

Além das redes transnacionais, também encontramos os elos de ligação dos APHs sediados e atuantes no cenário nacional em uma outra grande organização no Brasil, a Rede Liberdade – que, por sua vez, também é associada à rede Atlas Network. Ao contrário da Atlas, que foi criada para fomentar o surgimento de novas organizações partidárias da economia de mercado e articula-las em todo o globo, a Rede Liberdade surge para aglutinar as organizações em um contexto em que elas já estavam se difundindo, em 2016, propondo-se a organiza-las em rede e promover parcerias, ou seja, para fortalece-las. Em sua página oficial e nas redes sociais, não foi possível encontrar seus fundadores e um texto oficial de seu lançamento. Para compreendermos a representação destas organizações no que estamos chamando de ofensiva da frente liberal-ultraconservadora que ganha grandes proporções no Brasil especialmente depois das *jornadas de junho* de 2013, foi realizado o levantamento¹³ das que estão associadas através da Rede Liberdade.

¹² Organização criada por Alejandro Antonio Chafuen em meados de 2008, nos Estados Unidos em meados de 2008, em uma reunião na Columbia University. O SFL se auto-descreve como uma rede em rápido crescimento de estudantes “pró-liberdade” de todo o mundo, com a missão de “educar, desenvolver e capacitar a próxima geração de líderes da liberdade”, realizando isso “através de uma estratégia de capacitação, identificando os principais líderes estudantis e treinando-os para serem agentes de mudança em suas comunidades” (SFL, 2017). Sua extensão no Brasil através do Estudantes Pela Liberdade, como aponta Amaral (2015), vem criar em 2013 o reconhecido liberal-ultraconservador MBL.

¹³ Fonte: <https://redeliberdade.org/#/>. Acesso em: 02/02/2018. As informações relativas às datas de fundação dos institutos foram encontradas, através de levantamento, nas páginas oficiais ou nas redes sociais de cada uma das 34 organizações citadas.

Quadro 1 - Think tanks brasileiros associados à Rede Liberdade¹⁴			
	Nome	Abrangência	Ano de Fundação
1	Instituto Liberal (IL)	Brasil	1983
2	Instituto de Estudos Empresariais (IEE)	Brasil	1984
3	Instituto Atlântico	Brasil	1993
4	Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista	Brasil	2002
5	Instituto Liberdade ¹⁵	Brasil	2004
6	Movimento Viva Brasil	Brasil	2004
7	Instituto Millenium (IMil)	Brasil	2005
8	Movimento Endireita Brasil	Brasil	2006
9	Instituto Ludwing von Mises Brasil (Mises Brasil)	Brasil	2007
10	Instituto de Formação de Líderes – SP	São Paulo	2007
11	Instituto Ordem Livre*	Brasil	2009
12	Instituto de Formação de Líderes – Belo Horizonte	Belo Horizonte	2011
13	Instituto Líderes do Amanhã	Vitória-ES	2011
14	Estudantes Pela Liberdade (EPL)	Brasil	2012
15	Expresso Liberdade	São Luís-MA	2012
16	Instituto de Formação de Líderes – RJ	Rio de Janeiro	2013
17	Instituto Liberal do Nordeste	Região Nordeste	2013
18	Clube Farroupilha	Santa Maria-RS	2013
19	Instituto Liberal de São Paulo	São Paulo	2014
20	Clube Ajuricaba	Amazonas	2014
21	Instituto Carl Menger	Brasil	2014
22	Instituto Liberal do Centro-Oeste*	Centro-Oeste	2014
23	Movimento Liberal Acorda Brasil	Brasil	2014
24	Instituto Liberal do Triângulo Mineiro	Minas Gerais	2015
25	Instituto Liberal de Alagoas	Alagoas	2015
26	Instituto Atlantos	Porto Alegre-RS	2015
27	Instituto Democracia e Liberdade	Curitiba-PR	2015
28	Instituto Liberdade e Justiça	Goiânia-GO	2016
29	Vox Brasilis	Brasil	2016
30	Instituto Liberal de Minas Gerais	Minas Gerais	2016
31	Centro Mackenzie de Liberdade Econômica	Brasil ¹⁶	2016
32	LIVRES	Brasil	2016
33	Lideranças nas Escolas	Brasil	2016
34	Instituto de Formação de Líderes – Florianópolis	Florianópolis-SC	S/D

¹⁴ Fonte: <https://redeliberdade.org/#/> . Acesso em: 02/02/2018 e 14/09/2018. Informações relativas às datas de fundação dos institutos encontradas nas páginas oficiais ou nas redes sociais das próprias organizações. As que estão com asterisco (*) foram identificadas na página em 02/02/2018 e não constam mais na lista de institutos associados. Optamos por deixá-las para a caracterização do período.

¹⁵ Antigo Instituto Liberal do Rio Grande do Sul.

¹⁶ Concentra suas atividades em São Paulo.

Organizadas cronologicamente (com exceção da organização cuja data de fundação não foi identificada), nota-se que, dentre as 33 organizações associadas, desde a fundação da primeira (1983) à quarta (2002), surgiram apenas quatro ao longo de 21 anos, ou seja, antes do início do governo do Partido dos Trabalhadores (2003). Em seguida, identificamos 11 organizações ao longo de 10 anos, entre 2003 e 2012. Depois das jornadas de junho de 2013, com o crescimento da ofensiva ultraconservadora-liberal no Brasil, surgiram 18 organizações do mesmo tipo apenas em quatro anos, entre 2013 e 2016. Ou seja, ao longo do período total de 35 anos, ao longo de 60% do período (21 anos), surgiram apenas quatro organizações, o que corresponde a 11,7% do total de institutos. Em seguida, em 28,6% do período (10 anos) surgiram 11 organizações, o que corresponde a 32,4% do total de institutos. O que nos leva a perceber, portanto, que em apenas 11,4% do período (4 anos), nota-se o crescimento de mais da metade da totalidade dos institutos associados, o que representa 52,9%.¹⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, concluímos que o marco político-temporal das *jornadas de junho* de 2013 pode ser apontado como o momento da “grande virada” do movimento ESP. Considerando que o aprofundamento da crise estrutural do capitalismo em 2008 abre novas fissuras no interior do processo de recomposição burguesa no capitalismo mundial, o avanço da ofensiva liberal-ultraconservadora é observada em todo o mundo. Em 2013, o cenário de contestação nas ruas que se iniciou em gigantescas manifestações populares pelos transportes, educação e saúde, generalizou-se como palco de contestação às políticas governamentais e à corrupção, onde a burguesia local no Brasil, ancorada nas organizações locais e transnacionais, encontra terreno fértil para o avanço da disputa liberal-ultraconservadora na esfera intra-classe e no contexto da disputa da opinião pública.

No âmbito da educação no Brasil, é justamente neste período, como apontamos em

¹⁷ Além destes institutos (APH's), na página oficial da Rede Liberdade também são identificados 23 grupos de estudos associados. São estes: USP Liberal e Guilherme de Jesus Moretzsohn (São Paulo, SP); Clube Caiapós (Ribeirão Preto, SP); Grupo de Estudos Anita Garibaldi (Florianópolis, SC); FIC Libertário, Dragão do Mar e Clube Atlas (Fortaleza, CE); Grupo de Estudos Liberalismo e Democracia (Curitiba, PR); Instituto Tropeiros (Campina Grande, PB); Grupo Domingos Martins (Vitória, ES); Grupo de Estudos Lobos da Capital (Brasília, DF); Juventude Libertária de Sergipe e Núcleo Libertário Sergipano (Aracaju, SE); Grupo de Estudos Liberdade e Resistência – Libres (Mossoró, RN); Grupo de Estudos Heróis do Jenipapo (Teresina, PI); Clube Monte dos Guararapes e Grupo de Estudos Libertários Leão do Norte (Recife, PE); Núcleo de Estudos Joaquim Nabuco e Grupo de Estudos Murray Rothbard (João Pessoa, PB); Não Quebre a Janela e Frente Pela Liberdade – FLP (Maceió, AL); O Quinto (Montes Claros, MG); e Clube Libercracia (Petrolina, PE).

trabalhos anteriores já citados, que cresce a ofensiva da agenda liberal-ultraconservadora expressa no movimento Escola Sem Partido, também destacadas nas resoluções e no foco da militância do Movimento Brasil Livre. Surgem neste período os Projetos de Lei do Programa Escola Sem Partido, cresce o número de escolas militarizadas e própria defesa da militarização, surge o projeto de lei que visa garantir a chamada “educação domiciliar” (ou homeschooling) que vai para tramitação no STF, amplia-se as parcerias público-privadas nas escolas da rede básica, dentre outras tantas pautas inclusas nesta agenda.

Diante deste amplo panorama, é possível afirmar que o movimento ESP representa a agenda educacional desta frente liberal-ultraconservadora, sendo o elo na educação de uma complexa rede – ou frente – de intelectuais dos mais diversos APHs – cuja análise aprofundada é fundamental para compreendermos melhor estes processos, mas vai para além dos limites do presente trabalho. Ao contrário da forjada aparência de movimento “neutro” que teria surgido de interesses de familiares preocupados com a educação e a segurança de seus filhos, o ESP apresenta-se, como representante e articulador de uma extensa trama de interesses político-ideológicos liberais, ultraconservadores e reacionários, expressos nas agendas da rede transnacional Atlas Network e, no Brasil, na Rede Liberdade, aqui analisadas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Marina. A nova roupa da direita. *Pública*. Agência de Jornalismo Investigativo, 23.06.2015. Disponível em: <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> . Acessado em: 17/05/2017.
- ANTUNES, Ricardo. A substância da crise. In MÉSZÁROS, I. *A Crise Estrutural do Capital*. SP: Ed. Boitempo, 2011.
- BAGGIO, Kátia. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. *Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC*, MS, Campo Grande, 2016.
- CASIMIRO, Flavio. *A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 – 2014)*. Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2016.
- CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- DEMIER, Felipe, HOEVELER, Rejane. (Orgs.). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- GROSS, Denise. Institutos Liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 19, nº. 54, p 143-160. 2004.
- HOELEVELER, Rejane. A direita transnacional em perspectiva histórica: o sentido da “nova direita” brasileira. In. DEMIER, Felipe, HOEVELER, Rejane. (Orgs.) *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- MELO, Demian. A direita ganha as ruas: elementos para um estudo das raízes ideológicas da direita brasileira. In. BIANCHI, Álvaro; DEMIER, Felipe, HOEVELER, Rejane. (Orgs.). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- MENDONÇA, Sonia Regina. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. *Revista Marx e o Marxismo* v.2, n.2, jan./jul. 2014.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- PASTCHIKI, Lucas; SMANIOTTO, Marcos Alexandre e BARBOSA, Jefferson. *Tempos conservadores: estudos críticos sobre as direitas*. Goiânia: Edições Gárgula, 2016.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano

**AVALIAÇÃO DE SISTEMAS, INSTITUIÇÕES, PLANOS E
PROGRAMAS INSTITUCIONAIS**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA UNILAB: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PREPARAÇÃO DE UM PROFISSIONAL PARA O BRASIL E A ÁFRICA

Robério Américo Souza¹

Resumo

Como conceber um curso que atendesse as expectativas e necessidades de um corpo discente composto por estudantes brasileiros e estrangeiros, bem como respeitasse os parâmetros normativos do Ministério da Educação para reconhecimento do curso? É esta a questão que motivou a escrita o deste artigo e orienta toda a reflexão que nele se realiza. Nele, tomo como objeto a elaboração e a execução do Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), refletindo sobre os desafios e perspectivas de uma formação que tem como meta preparar professores para atuar em escolas da Educação Básica no Brasil, em Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Seu objetivo é problematizar a formação pensada nas diferentes versões do PPC e como ela está sendo posta em prática ao destes primeiros três anos de existência do curso. A análise é dividida em dois eixos distintos e complementares, o primeiro deles aborda a formação histórica, refletindo sobre o esforço em construir e executar o currículo com base em princípios de recusa às narrativas eurocêntricas e de busca por uma abordagem descolonizada da História. O segundo eixo aborda a formação pedagógica, dedicando-se a pensar sobre os conteúdos obrigatórios da área da Pedagogia para os cursos de licenciatura e a execução do estágio supervisionado, analisando como o currículo proposto dialoga com a legislação brasileira para área de Formação de Professores, e em que medida essa legislação cria entraves à proposta formativa e objetivos o curso.

Palavras-chave: História; formação de professores; Brasil-África.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE HISTORIA EN UNILAB: DESAFIOS Y PERSPECTIVAS PARA LA PREPARACIÓN DE UM PROFISIONAL PERA BRASIL Y ÁFRICA

Resumen

¿Cómo concebir un curso que atendiera las expectativas y necesidades de un alumnado compuesto por estudiantes brasileños y extranjeros, así como respetar los parámetros normativos del Ministerio de Educación para el reconocimiento del curso? Es ésta la cuestión que motivó la escritura de este artículo y orienta toda la reflexión que en él se realiza. En él, tomo como objeto la elaboración y la ejecución del Proyecto Político Pedagógico (PPC) del Curso de Licenciatura en Historia del Instituto de Humanidades y Letras de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), reflexionando sobre los desafíos y perspectivas una formación que tiene como meta preparar profesores para actuar en escuelas de Educación Básica en Brasil, Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau, Mozambique y Angola. Su objetivo es problematizar la formación pensada en las diferentes versiones del PPC y cómo está siendo puesta en práctica al de los primeros tres años de existencia del curso. El análisis se divide en dos ejes distintos y complementarios, el primero de ellos aborda la formación histórica, reflexionando sobre el esfuerzo en construir y ejecutar el currículo sobre la base de principios de rechazo a las narrativas eurocéntricas y de búsqueda de un enfoque descolonizado de la historia. El segundo eje aborda la formación pedagógica, dedicándose a pensar sobre los contenidos obligatorios del área de la Pedagogía para los cursos de licenciatura y la ejecución del estadio supervisado, analizando cómo el currículo propuesto dialoga con la legislación

¹ Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto III do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB). E-mail- americosouza@unilab.edu.br.

brasileña para área de Formación de Profesores, y en qué medida esa legislación crea obstáculos a la propuesta formativa y objetivos el curso.

Palabras clave: Historia; formación de profesores; Brasil-África.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos treze anos em que estive no comando do Governo Federal, o Partido dos Trabalhadores promoveu uma reorientação da política internacional brasileira, pondo mais ênfase no fomento de acordos e parcerias estratégicas com países em desenvolvimento e organizações internacionais que os congregam. São bem conhecidas as ações que foram efetivadas no campo da economia, buscando incremento para o comércio, a produção de energia e a produção industrial. No entanto, também a educação superior foi esteio deste reordenamento.

Com base nos princípios da cooperação solidária e da integração regional, princípios que norteiam o estabelecimento de acordos de reciprocidade, implementaram-se políticas públicas que favoreceram intercâmbios prioritários com países da América Latina e da África Lusófona, pautados no estímulo à produção e à troca de fazeres e saberes para formação universitária, em um movimento compreendido por Fabio Betioli Contel e Manolita Correia Lima (2011) como sendo de favorecimento de relações acadêmicas Sul-Sul, menos hierarquizadas que os tradicionais intercâmbios Norte-Sul.

Fomentar a construção de um intercâmbio Sul-Sul, no campo da educação superior implica, entre outras, coisas um repensar de paradigmas e perspectivas da própria construção do conhecimento, posto haver no campo acadêmico localizado abaixo da linha do Equador uma hegemonia epistemológica europeia. É preciso postular a possibilidade de uma “epistemologia do Sul”, como propôs J. A. Nunes.

O projeto de uma epistemologia do sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos no Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso (NUNES, 2010, p. 280).

Como forma de sistematizar e institucionalizar esta política de integração educacional Sul-Sul, foram criadas duas universidades federais com foco na internacionalização cooperativa, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com foco na América Latina e no Caribe, e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), voltada para os países da

Comunidades de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com especial ênfase nas nações africanas.

Importa também destacar que a criação destas instituições se insere dentro do que se Nilma Lino Gomes e Sofia Lecher Vieira chamaram de “quarto ciclo expansionista da educação superior”, que elas localizam como ligadas:

(...) ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média. Neste contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais. A ampliação do acesso à educação superior é parte deste movimento, onde a aspiração pela universidade passa a integrar o imaginário de famílias antes pertencentes aos setores mais pobres da população (GOMES, VIEIRA, 2013, p. 78).

Criada em 2010 e implantada em 2011, a UNILAB estabeleceu a formação de professores para a educação básica como um dos seus eixos de formação. Em seu oitavo ano de funcionamento, a universidade possui hoje doze cursos de licenciatura, oito que funcionam nos campi da UNILAB no Ceará, Palmares, na cidades de Acarape e Liberdade, na cidade de Redenção (Letras, História, Sociologia, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Biologia), e quatro que funcionam no Campus dos Malês da UNILAB, localizado na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia (Letras, História, Ciências Sociais e Pedagogia).

Até então inédita no meio acadêmico brasileiro, a formação sistemática de professores para atuarem em pelo menos sete países diferentes, mostrou-se um desafio tão complexo quanto instigante, que tem exigido do corpo docente da UNILAB um singular esforço de pesquisa e de inventividade, na perspectiva de conceber formações capazes de contemplar realidades educacionais tão plurais. Este artigo se propõe a compartilhar reflexões, ainda em estágio embrionário, sobre a trajetória do Curso de Licenciatura em História, sediado no Campus dos Palmares, município de Acarape, estado do Ceará, na busca pelos caminhos formativos de um professor-historiador internacional, problematizando a elaboração, reforma e aplicação da sua proposta curricular.

PERSEGUINDO UMA FORMAÇÃO INVULGAR: A CONCEPÇÃO DE UM CURRÍCULO DESCOLONIZADOR

O Curso de Licenciatura em História do Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB foi idealizado como um curso de segundo ciclo (terminalidade) do Bacharelado

em Humanidades, curso propedêutico que se propõe a dar uma formação interdisciplinar de dois anos, como preparação para o ingresso em cursos de formação terminativa de caráter profissionalizante, com duração de três anos. No caso no Bacharelado em Humanidades da UNILAB-CE, os estudantes que o concluem têm quatro opções de formação em segundo ciclo: Pedagogia, Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em Sociologia e aquela que aqui nos interessa mais a miúdo, a Licenciatura em História.

O curso de Licenciatura em História teve sua aprovação no Conselho Universitário em agosto de 2014 e começou a funcionar no segundo semestre de 2015. A sua formatação teve início em junho de 2013, quando foi constituída, pela Pró-Reitoria de Graduação e pela direção do Instituto de Humanidades e Letras, a primeira comissão para elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso.

Ao longo dos seus dez meses de trabalho, a comissão sofreu algumas alterações em sua composição, tendo mantido como membros do início até o final os professores Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo, Dr. Fernando Afonso Ferreira Junior, Dr.^a Larissa Gabarra, Dr. José Weyne Sousa e eu.

Para além dos desafios inerentes à elaboração de qualquer PPC de um curso de graduação, tínhamos algumas peculiaridades que tornavam a tarefa ainda mais desafiadora. Entre elas, a já mencionada condição de ser um curso de segundo ciclo, com duração máxima de três anos e o regime diferenciado da UNILAB que, então, trabalhava com um calendário acadêmico trimestral. No entanto, o desafio maior, e por certo o mais instigante residia na questão: como conceber um curso que atendesse as expectativas e necessidades de um corpo discente composto por estudantes brasileiros e estrangeiros, bem como respeitasse os parâmetros normativos do Ministério da Educação para reconhecimento do curso?

(RE)PENSANDO A FORMAÇÃO HISTÓRICA

Como bem demonstram Norma Lúcia da Silva e Marieta de Moraes Ferreira (2016), na década de 1970, estabeleceu-se no Brasil um modelo *standard*, para os cursos de licenciatura em História, dividido em quatro eixos básicos: História do Brasil, História Geral, Teoria da História e Metodologia do Ensino de História. Já em nas primeiras reuniões da comissão ficou clara que esse modelo se mostrava inadequado a um curso internacional e em uma universidade concebida sob a égide da integração Brasil-África.

Em nossos esforços para definição de parâmetros mais adequados aos propósitos educacionais da UNILAB foram de grande ajuda as reflexões de Enrique Dussel (2000, pp.

32-33) sobre o que chamou de “paradigma eurocêntrico da modernidade”, em que propõe uma descolonização do conhecimento, permitindo que reconheça e se valorize o eixo *asiático-afro-mediterrâneo* do pensamento humano.

Sob a premissa de Dussel, a comissão, ao final de seu trabalho, elaborou um PPC que se pretendia descolonizado e descolonizador e que também buscava avançar no trato pedagógico interdisciplinar da diversidade, da *différence*, da pluralidade cultural, de populações migrantes e relações de contato entre grupos variados, pensando o Ensino. Além da formação de professores-pesquisadores antenados com grandes problemas contemporâneos, seu objetivo era o de engendrar uma ação teórico-prática que sistematizasse teoria com saber-fazer, associada à afirmação de valores e atitudes voltadas para a aprendizagem crítica do aluno (desenvolvendo as habilidades como o estímulo à imaginação, ao pensamento crítico, a capacidade de inovação e de tomar decisões levando em consideração os princípios de convivência democrática e as diversidades de classe, racial, cultural, gênero, étnica, sexual, linguística, entre outras) e que acompanhem as transformações requeridas para o aperfeiçoamento do ensino de História e o bem comum da sociedade.

Outra referência importante na elaboração do PPC foi Tomas Tadeu da Silva, em sua compreensão de que “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (1999, p. 101).

Inspirados em Dussel e Silva, foram concebidas as premissas que orientaram princípios curriculares curso: a interculturalidade, a crítica ao eurocentrismo, a ênfase nas relações Brasil-África e na cooperação Sul-Sul, a indissociabilidade entre o saber e o fazer, a prática de pesquisa articulada à prática de ensino, o compromisso com a democratização do ensino e com a produção do conhecimento, que podem ser evidenciadas na composição curricular do Núcleo Obrigatório da Área de História dos dois PPCs do Curso.

O primeiro, com qual o curso é fundado, em 2014 (Quadro 1) e o de 2017 (Quadro 2), surgido de alterações realizadas para adequá-lo ao novo regime da universidade, que passou a ser semestral e à exigência de curricularização da extensão, feita pelo Plano Nacional de Educação.

Quadro 1 - Núcleo Obrigatório da Área de História, 2014

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH	Teo./PCC/Prat.
	Antiguidade Africana e Médio-Oriental	40	3.1.0
	A Construção da Abordagem Histórica	40	3.1.0
	Europa Antiga e Medieval	40	3.1.0
	História e Historiografia da Ásia	40	3.1.0
	História e Historiografia da África	40	3.1.0
	História e Historiografia da América	40	3.1.0
	Historiografia I	40	3.1.0
	Historiografia II	40	3.1.0
	O Mundo Islâmico	40	3.1.0
	A Expansão Europeia	40	3.1.0
	As Revoluções Atlânticas	40	3.1.0
	O Mundo Contemporâneo	40	3.1.0
	O Mundo e a Guerra Fria	40	3.1.0
	A América e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	A Ásia e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	A África e a Dominação Ocidental	40	3.1.0
	Historiografia e o Mundo Colonial	40	3.1.0
	Laboratório de Fontes e Métodos I	80	4.0.2
	Laboratório de Fontes e Métodos II	80	2.2.4
	Laboratório de Fontes e Métodos III	80	2.6.0

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB (2014, p. 45).

Quadro 2 - Núcleo Obrigatório da Área de História, 2017

DISCIPLINA	C.H. TOTAL	Teórico	Extensão	PCC
Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea	90h	60h	15h	15h
A Construção da Abordagem Histórica	90h	60h	15h	15h
O Mundo Islâmico e o Medieval Europeu	90h	60h	15h	15h
Historiografia	90h	60h	15h	15h
Historiografia e o mundo colonial	90h	60h	15h	15h
A Expansão Europeia	90h	60h	15h	15h
Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo	90h	60h	15h	15h
O mundo após a Guerra Fria e questões do tempo presente	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da África	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da América	90h	60h	15h	15h
História e Historiografia da Ásia	90h	60h	15h	15h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos I	90h	30h	15h	45h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos II	90h	30h	15h	45h
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III	90h	30h	15h	45h
Carga Horária Total - Núcleo de História	1260 h	750h	210h	300 h
Atividades livres de extensão (projetos)			130h	
TOTAL DE EXTENSÃO			340h	

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB (2017, p. 37).

Em ambos, a ausência de conteúdos obrigatórios sobre história nacional, a ênfase em eixos temáticos continentais, numa perspectiva de equilíbrio entre Europa, África, Ásia e América, são evidência da busca de uma formação não apenas descolonizada, mas, também,

descolonizadora, posto que objetiva formar professores que levem para as escolas de seus países um olhar crítico sobre a centralidade ocidental da história humana.

O debate em torno da obrigatoriedade ou não dos conteúdos relativos às histórias nacionais, não apenas do Brasil, como também dos demais países que compõe o corpo discente da UNILAB foi, sem dúvida o mais difícil, tanto da elaboração do PPC original, quanto em sua reforma. No primeiro momento, esta dificuldade tinha a sua origem na própria formação dos que compunham a comissão de elaboração, que embora tenham estudado em diferentes instituições, estudaram sob égide de um currículo que privilegiava, quer no ensino, quer na pesquisa, temas relativos à História do Brasil. Durante a reforma de 2017, feita por um grupo maior de professores, em sua maioria ausentes na formulação original, esta tensão foi ainda potencializada pelas críticas de alguns estudantes, brasileiros e estrangeiros, que defendiam a importância central dos conteúdos de história nacional para sua formação acadêmica.

Nas duas versões do PPC venceu a tese de que, diante da impossibilidade de trazer os conteúdos relativos à história nacional de todos os países para rol de disciplinas obrigatórias, sem quase duplicar o tempo de formação, e da importância de manter currículo dentro de um perfil internacional, intercultural e descolonizador, estes conteúdos seriam tratados em disciplinas optativas.

Outro paradigma importante foi a compreensão de que, atualmente, diversas questões pautam as pesquisas nas ciências sociais (a Sociologia e os Estudos Culturais, em particular), que têm realizado reflexões epistemológicas na busca de contrapontos críticos para definições clássicas de conceitos como *indivíduo*, *sujeito*, *identidade*, e temas de estudos como *negros*, *populações migrantes*, *relações de contato entre grupos variados* que ganham novas dimensões quando analisados à luz das recentes abordagens interdisciplinares e dos estudos pós-coloniais. Autores como Raymond Williams, Edward P. Thompson, Charles Taylor, Edward Said, Paul Gilroy, Stuart Hall, Homi K. Bhabha, Gayatri C. Spivak, Fredrik Barth entre outros tem desenvolvido novas bases teóricas sobre a cultura e a sociedade, embalados pelas profundas mudanças iniciadas desde os acontecimentos de Maio de 1968 e a irrupção das lutas dos “novos movimentos sociais” ou “novos sujeitos coletivos” e suas novas demandas por igualdade, direitos, reconhecimento e respeito às diferenças.

Por fim, a formulação do PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB também buscou compreender, se adequar e se comprometer com um conjunto de

transformações positivas pelas quais o país passava (e de certo modo ainda passa). Transformações que promoveram importantes e necessários questionamentos de alguns dos seus princípios fundacionais na *nação*, impondo novos olhares, ou paradigmas, em direção ao passado, presente e futuro. Sobre o tabuleiro está o jogo de xadrez da renegociação e da (re)formulação de uma nova sociedade em termos conceituais e funcionais. E uma peça-chave está no significado e na ressignificação de conceitos centrais como *desigualdade*, *diversidade*, *diferença*, *identidade*, *pluralidade cultural* e, principalmente, *mestiçagem* e *miscigenação*.

O Brasil é uma nação multirracial, pluriétnica e pautada por uma grande diversidade cultural; por outro lado, temos sistemas ou instituições educacionais, currículos, programas de ensino, material didático, práticas pedagógicas e individuais que ainda sacralizam uma visão machista, monocultural e eurocêntrica do passado e do presente da sociedade brasileira. Contudo, ambos os lados da moeda não são dicotômicos, mas relacionais.

Mudanças na legislação educacional, em especial as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, avançaram na pauta da inclusão de conteúdos étnico-raciais. As conquistas jurídicas, sem dúvida, são fatos importantes; mas, o outro passo é a efetiva implementação das políticas públicas. Pois, estas tratam diretamente de questões presentes no mundo real e funcional – geralmente cumprindo demandas dos movimentos sociais -, e sobre o presente e o futuro da educação e da sociedade brasileira.

Tomando estes elementos como princípios norteadores, a perspectiva foi a de construir, para o curso de Licenciatura em História, um PPC que ofertasse uma formação histórica capaz de contribuir ativa e positivamente, no Brasil e nos demais países parceiros da UNILAB, para descolonização do saber histórico e da própria base epistemológica que há tempos orienta uma formação de matriz eurocêntrica. Nesse sentido, buscamos seguir a orientação da filósofa Martha Nussbaum (2015, pp. 6-7), para quem as habilidades desenvolvidas pelas humanidades estimulam a imaginação, o pensamento crítico, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, uma educação abrangente que forme cidadãos democráticos e com capacidade de inovação e de tomar decisões levando em consideração a diversidade dos Outros, pessoas que sejam capazes de pensar claramente, analisar um problema e imaginar algo novo. Por isso, “defende que os currículos educacionais devem ter por objetivo tornar visíveis os grupos que a maioria da sociedade ignora”.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Importa de início informar que a separação entre formação histórica e formação docente obedece, neste artigo, a uma necessidade de evidenciar para quem o lê as diferenças de avanços e dificuldades que o currículo enfrenta nessas áreas, não sendo, de modo algum, resultado de uma visão dicotômica da formação do licenciado em História. Os professores que atuam no curso compartilham a perspectiva de que a formação deve ser a de um professor-historiador e não de um historiador que ensina, ou de um professor que sabe história. Nesse sentido, as duas versões do PPC do curso propõem percursos formativos onde formação histórica e formação pedagógica devem ser conduzidas de modo dialógico e interligado.

No Brasil, como todos já sabem, temos duas modalidades de cursos de graduação, o bacharelado e a licenciatura. A primeira destinado à formação para o exercício de ofícios do que se convencionou chamar de campo das “profissões liberais” e a segunda destinada à formação de professores, com foco maior na preparação de quadros para a Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio.

Estas duas modalidades são reguladas por legislação federal, que normatiza princípios e diretrizes gerais de cada uma delas, bem como aspectos específicos da formação de cada campo profissional.

Quando analisamos as normas gerais para o bacharelado e a licenciatura fica evidente para esta segunda modalidade há uma normatização a um só tempo mais ampla e rigorosa. Uma rápida pesquisa na legislação para educação superior revela que há em vigor, hoje, no país, quatro vezes mais resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação regulando forma e execução dos cursos de licenciatura, do que dos cursos de bacharelado. Ou seja, a formação de professores, no Brasil, tem uma maior ingerência normativa do Estado do que as demais áreas da educação superior. Este *corpus* normativo é defendido pelos membros do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação como uma necessidade garantidora de um mínimo de padrão nacional para a formação dos professores, bem como de aproximação da formação universitária com o universo escolar, especialmente com os sistemas públicos da Educação Básica.

Formulada com o objetivo estabelecer um modelo formativo nacional para professores, a partir de um modelo ideal concebido pelo Estado, esta legislação estabelece conteúdos e carga horária imperativas com a intensão de aproximar a experiência da formação acadêmica da realidade escolar brasileira. Esta perspectiva é plenamente

compreensível e necessária, para que tenhamos de fato a superação do enorme fosso que por décadas separou a formação universitária do campo escolar. No entanto, ela se torna um obstáculo, com grande poder de limitação, quando o objetivo de um curso é formar profissionais para atuar, também, fora do Brasil.

Em seu artigo 1º, parágrafo 2º, e artigo 5º, a Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, documento basilar do disciplinamento das licenciaturas no Brasil, estabelece que

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais (...)

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 2)

Deste modo, para ter o seu Projeto Pedagógico Curricular aprovado no processo de reconhecimento do Ministério da Educação e ser autorizado a funcionar, um curso de licenciatura deve, obrigatoriamente, alinhá-lo às normas e diretrizes que configuram a Educação Básica brasileira. Somando isto à exigência do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), estabelecida pelo Decreto Presidencial nº 5.626/2005, temos um grande volume de conteúdos estritamente vinculados à realidade educacional brasileira, que acabam por preencher cerca de 15% da carga horária do curso.

A exigência de um mínimo de 400 horas de Prática como Componente Curricular, de um mínimo de 400 horas de Estágio Supervisionado, definidas pelo Art. 13 da Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, juntamente com as 200 horas de atividades complementares, exigida pela Resolução nº 02/2002 do mesmo Conselho Nacional de Educação, ocupam outros 25% da carga horária do curso. Para além destas normatizações específicas para os cursos de formação de professores há ainda as exigências, comuns a todos os cursos de graduação no Brasil, de que 10% da carga horária seja preenchida por atividades de extensão, definida pelo Plano Nacional da Educação, Lei nº13.005/2014.

Em conjunto estas normas terminam por definir, de modo imperativo, algo próximo a 45% da carga horária do curso, deixando uma margem de autonomia bastante restrita para a livre definição escolha dos colegiados. No caso específico da Licenciatura em História da

UNILAB, estes conteúdos, como demonstra o quadro a seguir, ocupam um total de 1.240 horas.

Quadro 3 – Carga horária total distribuída por núcleo

CICLO	NÚCLEO	CH	PERCENTUAL	
Primeiro	Núcleo Obrigatório de Conhecimento em Humanidades	240 h		
	Núcleo Obrigatório Comum da Unilab	240 h		
Segundo	Núcleo Específico da Área da História	1260 h		
	Núcleo da Área de Educação	300 h		
	Estágio Supervisionado	405 h		
	Núcleo Optativo	450 h		
	Núcleo Eletivo	120 h		
	Atividades Complementares	200 h		
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.345 h	100%	100%
Atividades de Extensão		340 h	10%	10%

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB (2017, p. 61)

Diante destas amarras normativas sobre conteúdos e carga horária, o curso teve que assumir, no que diz respeito à área de formação docente, um perfil mais fechado e orientado para a realidade brasileira, diferentemente do que se vê na área da formação histórica. Conteúdos relativos legislação, conteúdos e práticas de funcionamento da educação escolar nos países parceiros tiveram que ser deslocados para disciplinas optativas, que se ocupam de conteúdos específicos de suas histórias nacionais.

Quadro 4 – Disciplinas optativas

Disciplinas Optativas	Carga Horária
Tópicos em História de Timor-Leste	75h
Tópicos em História de Cabo Verde	75h
Tópicos em História de São Tomé e Príncipe	75h
Tópicos em História da Guiné-Bissau	75h
Tópicos em História de Angola	75h
Tópicos em História de Moçambique	75h

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História da UNILAB (2017, p. 60)

Esta situação, compreendo, configura uma distorção que privilegia o modelo educacional brasileiro em detrimento daqueles dos países africanos de língua portuguesa, rompendo com o paradigma de internacionalidade e multiplicidade sociocultural que fundamenta a existência da UNILAB e deve servir de paradigma para a formatação das formações que ela oferece.

Este quadro agrava-se ainda mais, quando olhamos o perfil formativo e de atuação profissional dos docentes do curso. Perfazemos hoje um total de 17 professores, todos com formação de doutorado, destes, apenas dois possuem em sua formação experiência ligada ao estudo de temáticas africanas, nenhum realizou estudos específicos sobre educação nos países africanos de língua portuguesa.

Na área de Teoria e Metodologia do Ensino e da Pesquisa em História, que é a responsável pela coordenação e oferta das disciplinas de formação docente do curso, todos os professores têm seus estudos formativos (monografias, dissertações e teses) e atuação atual em pesquisa voltados para temas de História do Brasil, ou educação brasileira. Em consequência da composição deste quadro docente, as disciplinas optativas que contemplam, em parte, temas relativos à educação nos países parceiros, prática, não são objeto de oferta regular. Apenas a disciplina de História da Guiné Bissau já teve sua oferta concretizada, por duas vezes, sem, porém, contemplar o conteúdo referente à história e legislação da educação, devido ao pouco conhecimento do tema pela ministrante, que tem seu foco de estudo voltado para o campo da história política, e, também, à falta de bibliografia e referências documentais sobre o tema.

A falta de informações sobre o sistema educacional em geral e sobre o ensino de História em particular nos países parceiros da UNILAB é um déficit temos tido muita dificuldade em suprir. Existem poucos trabalhos acadêmicos disponíveis, sejam artigos ou livros, que abordem os sistemas educativos de Angola, Cabo-Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, nenhum, que tenhamos localizado, que se debruce especificamente sobre o ensino de História. A maior parte do que conseguimos reunir diz respeito a análises feitas por órgãos da ONU, que se propõem a traçar um panorama estatístico sobre os índices de escolarização.

As páginas oficiais dos estados, mais especificamente dos órgãos responsáveis pela gestão da educação, contrariamente ao que ocorre aqui no Brasil, não disponibilizam versões digitais de seus instrumentos normativos. Mesmo com o apoio da Pró-Reitoria de Assuntos Institucionais da UNILAB, que tem como uma de suas atribuições intermediar diálogos e parcerias com órgão governamentais e instituições educacionais dos países parceiros, não temos tido sucesso em obter cópias da legislação vigente, para que possamos estudar e discutir junto aos licenciandos.

No processo de montagem do Curso de Licenciatura em História, havia uma orientação, presente na primeira versão do Estatuto da UNILAB, de que os estudantes estrangeiros poderiam cumprir o estágio supervisionado em seus países de origem. Essa perspectiva nos animou bastante, pois enxergamos nisso a possibilidade de construir uma ponte sólida e efetiva com os sistemas de educação básica dos países parceiros, além de propiciar aos estudantes uma aproximação efetiva com o campo de trabalho que atuarão após a conclusão do curso e o retorno para casa. Esta possibilidade, contudo, foi frustrada pela alegação do Ministério da Educação brasileiro de que esta ação demandaria uma logística muito dispendiosa aos cofres públicos, além de impossibilitar a correta e efetiva fiscalização das atividades de estágio.

Em decorrência de todos estes entraves acadêmicos, normativos e burocráticos, o Curso de Licenciatura em História da UNILAB formula e prática a formação docente de seus estudantes fundamentado e voltado no modelo e na experiência educacional brasileira, o que tem motivado diversos e coerentes questionamentos dos discentes estrangeiros, bem como deixado o seu corpo docente apreensivo sobre a qualidade da formação oferecida e o efetivo preparo do egresso para ingressar na vida profissional fora do Brasil.

Esta situação tem sido a causa maior da pouca afluência de estudantes estrangeiros para o curso. Desde que começou a funcionar efetivamente, no ano de 2015, o curso teve o ingresso de 211 estudantes, dos quais apenas 20 são estrangeiros², (19 guineenses e 1 moçambicano), um percentual inferior a 10%, quando a média geral da universidade é 32% de estudantes estrangeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu excelente artigo publicado na Revista Internacional de Formação de Professores, Ana Maria Iorio Dias observa que:

(...) o mundo atual apresenta novos desafios e faz novas exigências à escola e à formação de professores. Transformações na organização familiar, no mundo trabalho, na realidade social e cultural cotidiana trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; as questões ambientais; o desemprego e a exclusão social ocasionados pelo modelo econômico neoliberal; a violência; a corrupção; o terrorismo e o imperialismo; a globalização; e o multiculturalismo são algumas das peculiaridades que marcam o nosso

² Nenhum destes estudantes estrangeiros concluiu o curso, até o momento. Um deles, guineense, está no último período do curso, devendo cola grau em novembro de 2018. Há hoje quatro estudantes guineenses cursando o terço final do curso (onde estão alocadas as disciplinas de Estágio Supervisionado), dos quais, três participam do Programa de Residência Pedagógica da CAPES.

tempo e das quais professores dos diferentes níveis de ensino não podem se omitir. Docentes são educadores, formadores, não há como formar, educar, sem referência às problemáticas contemporâneas. O atendimento a essas exigências passa pela formação adequada dos professores (DIAS, 2016, p. 109).

A diversidade e a complexidade a que se reporta Dias deve estar presente na formação dos professores de História, mais que isso, precisa se constituir em eixo central dos currículos dos cursos, sob pena de seguirmos franqueando uma formação desconectada da realidade dos estudantes e do campo escolar com que eles vão lidar depois de formado.

O currículo escolar (ou universitário) é definido pelo psicólogo e educador espanhol César Coll Salvador (2009) como sendo um projeto, ou seja, como um instrumento que orienta uma execução. E como todo projeto, um currículo não é algo pronto e acabado, ele se caracteriza como um *devenir*, no sentido que o filósofo grego Heráclito deu à palavra, ou seja, um tornar-se constante.

Nessa perspectiva, o currículo só tem razão de existir em diálogo constante com a realidade em que está inserido. Todo currículo é uma construção política, que deve pôr em diálogo as normas reguladoras da educação e os sujeitos que experienciam a educação no dia a dia. Partindo desta premissa, é legítimo afirmar que um currículo é tanto mais eficiente quanto for a sua capacidade de incluir e trabalhar com as muitas diferenças sociais, culturais e econômicas presentes em cada configuração educativa específica.

Como bem nos adverte Antônia Terra Calazans Fernandes: “Formar professores de História é um desafio que envolve muita responsabilidade. Os temas escolhidos para o estudo, a bibliografia, os enfoques fazem diferença na formação do futuro educador” (FERNANDES, 2017, p. 1).

Em grande medida o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História da UNILAB contempla todas estas premissas, conseguindo estabelecer um diálogo eficiente com os anseios e necessidades de seu tão plural corpo discente e pô-los em diálogo com as regulações da universidade, orientada para a parceria Brasil-África Lusófona, e com uma parte expressiva da legislação brasileira para a educação superior, modalidade licenciatura, em especial as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Por outro lado, ele contradiz, ou ao menos empobrece, sua orientação plural e inclusiva quando orienta toda a formação pedagógica dos estudantes (teórica e prática) sob alinhamento exclusivo com o que regula e pratica a educação brasileira. Neste sentido, a reponsabilidade que pesa sobre o

curso, ao se propor a formar professores de história para atuar em seis países, de dois continentes diferentes, não é cumprida em sua integralidade.

Esta fragilidade do curso é algo claro e consciente para todos os seus docentes, bem como o são as dificuldades em superá-la, diante da multiplicidade de causas e origens que tem. A constatação da complexidade da situação, contudo, não é percebida pelo colegiado de docentes do curso como insuperável. Fazer com que o curso consiga trazer para o seu espectro formativo a diversidade dos modelos e práticas educacionais de todos os países de onde recebe estudantes, é compreendida como uma necessidade e perseguida como uma meta que importa muito ser alcançada. Não há ainda clareza sobre os caminhos que conduzirão a esse reordenamento da formação pedagógica, mas há um esforço sincero de refletir sobre isso, este artigo é parte dele, pois poucas coisas são tão imperativas ao ofício do historiador do que transformar os problemas que o mundo lhe apresenta em problemática de pesquisa.

Por em prática uma proposta de formação de professores-historiadores plural, descolonizada e internacional é um desafio inédito no Brasil e, por vezes, parece impossível de executar, mas apenas parece. Há ainda um longo caminho a percorrer, muito a aprender e a construir, em especial na efetivação de um diálogo efetivo e eficiente com o campo da educação básica nos países parceiros, no entanto, a perspectiva que é de que temos um ponto de partida sólido e muito ânimo para criar o que ainda não existe e modificar o que precisa de adequações e rearranjos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. CONTEL, Fabio Betioli; LIMA, Manolita Correia. *Internacionalização da educação superior*. São Paulo: Alameda Editorial, 2011.
- DIAS, Ana M. Iorio. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. *Revista Internacional de Formação de Professores*. Itapetininga v. 1, n.2, 2016
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; SILVA, Norma Lúcia da. Expansão do ensino superior de História em direção ao interior: a formação do campo de Goiás. *História - Revista*. v. 21, nº. 1, jan./abr. 2016, pp. 131-153.
- FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Desafios na Formação de Professores de História. São Paulo, *Revista Graduação USP*, vol. 2, n. 2, jun. 2017.

- GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). *Revista Lusófona de Educação* [SI], v. 24, nº 24, 2013, pp.81-95.
- NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos. Porque a democracia precisa das humanidade.*, São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- SALVADOR, César Coll. *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 2009
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- UNIVERSIDADE da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Conselho Superior Pro-Tempore. Resolução nº 15/2011.

IMPLEMENTAÇÃO E HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO RIO GRANDE DO SUL: Primeiras Aproximações¹

Liliana Soares Ferreira²

Elisabete Andrade³

Ana Emília Frank Lutz⁴

Resumo

O artigo sistematiza as primeiras atividades de pesquisa desenvolvidas a partir do Projeto “Implementação e Historicidade das Políticas Públicas e do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul”, aprovado pelo Edital 04/2018 (Programa de Fixação de Doutores – DOCFIX (FAPERGS/CAPES), em desenvolvimento no âmbito do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto objetiva investigar a historicidade das políticas públicas, do trabalho pedagógico e da implementação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. A investigação tem como abordagem a pesquisa histórica de cunho dialético e, como procedimento, um amplo estudo dos contextos, das dimensões sociais, políticas, pedagógicas, econômicas e culturais. As técnicas de produção de dados têm por base o levantamento bibliográfico e a análise documental, além da realização de entrevistas com gestores/professores como forma de conhecer as demandas e realidades do trabalho pedagógico na Educação Profissional. Os resultados iniciais da pesquisa, a partir do levantamento de dados referentes a historicidade da Educação Profissional no Brasil e, concomitantemente, no Rio Grande do Sul, obtidos até o momento, colaboraram para uma análise reflexiva de entendimento sobre o tema, para prossecução de seu cronograma.

Palavras-Chave: Trabalho pedagógico. Educação Profissional e Tecnológica. Historicidade.

IMPLEMENTACIÓN Y HISTORICIDAD DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y DEL TRABAJO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN EL RIO GRANDE DO SUL: primeras aproximaciones.

Resumen

El artículo sistematiza las primeras actividades de investigación desarrolladas a partir del Proyecto "Implementación e Historicidad de las Políticas Públicas y del Trabajo Pedagógico en la Educación Profesional y Tecnológica en Rio Grande do Sul", aprobado por el Edital 04/2018, (Programa de Fijación de Doctores - DOCFIX (DOCFIX) FAPERGS / CAPES), en desarrollo en el ámbito del Kairós - Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Trabajo, Educación y Políticas Públicas, de la Universidad Federal de Santa Maria. El proyecto tiene como objetivo investigar la historicidad de las políticas públicas, del trabajo pedagógico y de la implementación de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en la red pública del Estado del Rio Grande do Sul. La investigación tiene como abordaje la investigación histórica de cunho dialéctico y, como procedimiento, un amplio estudio de los contextos, de las dimensiones sociales, políticas, pedagógicas, económicas y

¹ Texto produzido a partir de pesquisa desenvolvida com financiamento FAPERGS/CAPES, pelo Edital 04/2018 – Fixação de Doutores – DOCFIX.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria/RS. *E-mail:* anailliferreira@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ/Ijuí – RS. Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica/CTISM na UFSM/RS, Bolsista DOCFIX CAPES/FAPERGS. *E-mail:* andradeelisabete15@gmail.com

⁴ Curso de Educação Especial (Diurno), Universidade Federal de Santa Maria/RS. Bolsista Iniciação Científica DOCFIX CAPES/FAPERGS. *E-mail:* analutz@yahoo.com.br

culturales. Las técnicas de producción de datos se basan en el levantamiento bibliográfico y el análisis documental com respecto al trabajo pedagógico en la Educación Profesional. Los resultados iniciales de la investigación, a partir del levantamiento de datos referentes a la historicidad de la Educación Profesional en Brasil y, concomitantemente, en Rio Grande do Sul, obtenidos hasta el momento, colaboraron para un análisis reflexivo de entendimiento sobre el tema, para la prosecución de su planificación.

Palabras clave: Trabajo pedagógico. Educación Profesional y Tecnológica. Historicidad

INTRODUÇÃO

Ao se considerar as relações entre trabalho e educação como constituintes da proposta pedagógica da EPT, é primordial aprofundar estudos sobre estas categorias, assim como sobre a maneira como ocorre o trabalho pedagógico dos professores nesta modalidade de ensino. Assim, o projeto de pesquisa aqui apresentado, busca: a) analisar a historicidade do processo de criação e implementação dos cursos de EPT no RS; b) produzir dados estatísticos sobre os cursos ofertados, por região, nível, forma de oferta e dependência administrativa; c) conhecer a historicidade, realidades, demandas e perspectivas do trabalho nas diferentes regiões do Estado; d) compreender o trabalho pedagógico dos professores dos cursos de EPT das escolas do RS; e) produzir referenciais sobre as categorias teóricas “Trabalho e Educação” e “Trabalho Pedagógico”, a partir da oferta de cursos de EPT em escolas públicas gaúchas. Os aspectos metodológicos da pesquisa têm por abordagem a dialética, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa histórica, análise documental, entrevistas e análise dialética dos dados, visando a abranger a totalidade dos contextos dos cursos estudados.

Considera-se relevante tal estudo, tendo em vista as constantes mudanças nas políticas da educação brasileira, especialmente, tratando-se da Educação Profissional e Tecnológica, que experimentou intensa expansão a partir da Lei 11.892, de 29/12/2008. Faz-se necessário conhecer, nesse contexto, a história da oferta dessa modalidade no Estado, devido à premissa de que a EPT é destinada, potencialmente, à formação de trabalhadores e, portanto, a sua oferta deve sopesar experiências e saberes do mundo do trabalho, existentes em realidades distintas, que levem em consideração os diferentes trabalhadores a serem formados. Os contextos a que se referem tais realidades são mesclados por dimensões sociais, políticas, pedagógicas, econômicas e culturais de cada região do Estado do Rio Grande do Sul, o que exige do pesquisador a imersão nesses contextos, para neles compreender as diferentes dimensões. Também é impreterível

considerar, nesse processo, além dos contextos, os trabalhadores constituídos e legitimados a partir de seus referenciais de tempo, espaço e diversidade sociocultural (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, analisar-se-á a historicidade das políticas públicas, do trabalho pedagógico e da implementação da EPT na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. Tais aspectos são consoantes com as políticas de EPT que vêm se desenvolvendo no país desde a década passada. Pesquisas de Frigotto (2005), Manfredi (2002), Gentili (2002) e de integrantes do Grupo Kairós⁵ (o qual coordenamos na UFSM) demonstram que a inserção social, política e econômica, por meio da EPT, defendida nessas políticas e proposta pelos cursos (que implicam na formação no/para o trabalho), muitas vezes, não se efetivam. Isso porque há interferências culturais, sociais e econômicas que culminam no distanciamento entre o que as políticas prescrevem e a realidade dos sujeitos afetados por essas políticas. Além disso, por vezes, a dinâmica da oferta de cursos de EPT é caracterizada por anseios e finalidades que nem sempre se coadunam às demandas oriundas das necessidades dos próprios sujeitos envolvidos. Criados para o atendimento imediato de demandas do mercado de trabalho, os cursos de EPT, frequentemente, geram uma confluência com os sentidos educacionais, que variam entre processos de adaptação e emancipação; adaptação e inserção no mercado de trabalho como uma alternativa ao prosseguimento de estudos em nível superior ou emancipação, na profissionalização do trabalhador consciente das suas necessidades de formação *omnilateral* e politécnica e dos processos que mediam a sua relação com o mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, faz-se mister uma proposta de EPT como política pública que considere a formação integrada do aluno/trabalhador e a educação emancipatória, que tenha base na crítica à sociedade de mercado e que rejeite o caráter historicamente dual da educação brasileira (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 35). Nessa perspectiva, Kuenzer (2010, p. 280) põe em relevo a necessidade de estratégias para a consolidação da política pública de educação profissional, tais quais: integração da educação profissional com o mundo do trabalho; articulação da educação profissional com a educação básica; a integração da oferta de educação profissional com política de Educação de Jovens e Adultos e políticas para a juventude; respeito ao saber e cultura dos educandos; compromisso com a organização e emancipação dos trabalhadores, dentre outros. Além das diretrizes de

⁵ KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6394071304402294>

política para oferta de cursos, também se evidencia, no campo de produção das políticas para a EPT, o fortalecimento de formas gerenciais da educação, as quais impactam diretamente no trabalho dos professores. Hypolito (2007, p. 99) acredita que “o triunfo do modelo gerencialista deve-se muito à reestruturação produtiva e à hegemonia política e econômica neoliberal”. Nesse sentido, para o autor, a “trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo” (HYPOLITO, 2007, p. 99). Nessa perspectiva, os apelos gerencialistas invadem espaços educacionais e, na educação, os discursos hegemônicos apregoam a luta pela qualidade. Importados do campo produtivo, tais discursos reforçam a mística da igualdade e a crença no ideal do mercado. Fortemente assentados na lógica de mercado, permeiam as análises, agindo no campo administrativo-organizacional, no processo de trabalho escolar, fazendo sobressair-se um modelo de gestão que afronta o trabalho dos professores. Em suma, observa-se que as políticas para a organização da educação e, entre elas, as de EPT, no Brasil, encaminham-se, em sua maioria, para um nivelamento (mercadológico) acentuado da subjetividade dos sujeitos educacionais e de sua cultura de trabalho (APPLE, 1989).

Não basta apenas entender como se projeta socialmente a política de EPT no Rio Grande do Sul, mas entender como ela acontece diariamente na escola, incidindo no trabalho dos professores, que se denomina, Trabalho Pedagógico. Propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento, estabelecer interações só possa ser entendido como Trabalho Pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e em que os sujeitos agem em condições sociais e políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o Trabalho Pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele (FERREIRA, 2017; 2018).

Nessa perspectiva, cabe esclarecer compreensões de trabalho. Os seres humanos produzem, metabolizando suas condições de vida, mas, do mesmo modo, se autoproduzem, constituindo-se seres que pertencem ao social. É assim que vai se desenvolvendo, se humanizando, diferenciando-se cada vez mais, dos outros animais. Tal diferenciação expressa por Marx na comparação entre trabalho humano e trabalho das abelhas, apela para

que se perceba a superação do trabalho instintivo, por meio da inclusão do planejamento e da antevisão do produto, pelo próprio trabalhador: “Mas, o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera” (MARX, 2008, p. 149). Ou seja, o trabalho resulta em algo “que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente” (MARX, 2008, p. 149). Com isso, o ser humano transformou a natureza e mais “realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar a sua vontade” (MARX, 2008, p. 150). Pelo trabalho, transforma a matéria-prima, ao que cabe lembrar que: “Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada pelo trabalho”. (MARX, 2008, p. 150). Por isso, o trabalho, ao mesmo tempo, modifica a natureza, produz, materializa uma ideia e modifica o próprio trabalhador, dando-lhe a condição de pertença e de transformação. Além de sua dimensão produtiva, o trabalho constitui o ser humano tanto em sua individualidade, quanto em sua socialização, sendo que individualidade e socialização se produzem da e na atividade prática dos seres em seus ambientes sociais, ou seja, “das relações sociais com os outros indivíduos, do intercâmbio orgânico com a natureza; enfim, a individualidade se efetiva no complexo do ser social, no mesmo processo em que a totalidade social se articula concretamente” (TASSIGNY, 2006, p. 87). Tal argumento explica que o ser social se constitui a partir das relações recíprocas estabelecidas em seu labor. Dessa forma: “A partir do trabalho tornou-se possível ao ser social ir além da mera adaptação passiva ao meio” (TASSIGNY, 2006, p. 31). Nesse sentido, o trabalho é fundamental na diferenciação entre “o ser da natureza” e o “ser social”, visto que: “Com o trabalho, se desencadeia, ao mesmo tempo, um mundo cada vez mais social (afastamento das barreiras naturais), convertendo-se por isso, no modelo da práxis social em seu conjunto” (TASSIGNY, 2006, p. 31).

O trabalho é essencial à humanidade do ser humano e a EPT possibilita inserir o ser humano no contexto cultural e social do trabalho. Nesse contexto, o Trabalho Pedagógico dos professores de EPT é fundamental. Assim, justifica-se a relevância desse projeto, objetivando não somente recuperar a historicidade da EPT no Estado do Rio Grande do Sul, mas ir à frente, lançando dialeticamente, em movimentos de compreensão e ação, uma

perspectiva de práxis pedagógica para os professores, os trabalhadores da EPT, um dos sujeitos do trabalho na EPT.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em pressupostos científicos, que têm como abordagem a pesquisa histórica de cunho dialético e, como procedimento, um amplo estudo dos contextos, das dimensões sociais, políticas, pedagógicas, econômicas e culturais. As técnicas de produção de dados têm por base o levantamento bibliográfico e a análise documental para o inventário dos dados estatísticos sobre os cursos, caracterização econômica e social de cada região de abrangência e a construção da historicidade dos cursos implementados. Também serão realizadas entrevistas com gestores para produção de dados estatísticos sobre EPT e com gestores/professores como forma de conhecer as demandas e realidades do trabalho pedagógico na Educação Profissional.

A técnica de análise de dados parte da dialética de discursos, que tem como centralidade a elaboração de categorias prévias a serem balizas no processo de produção de dados, na análise documental e nas entrevistas. Dialogicamente elaborada, neste processo de análise, estar-se-á buscando indícios históricos sobre os processos de implementação da Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul, com vistas a conhecer e a analisar as demandas, realidades e perspectivas em cada região gaúcha. Do mesmo modo, descrever-se-á o trabalho pedagógico historicamente realizado nesses cursos, pelos professores, como evidência da política educacional em vigência em seus contextos de aplicação.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: PRODUÇÃO DE DADOS E ANÁLISES INICIAIS

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento da primeira fase, a qual trata do levantamento de dados bibliográficos e documentais da historicidade da EPT no país, identificando as pesquisas já desenvolvidas com esta temática, a partir da pesquisa em bancos de dados, como o Google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). Este estudo permite a organização do estado do conhecimento e a delimitação do objeto de pesquisa. Com essa etapa, objetiva-se elaborar e manter atualizado um banco de dados sobre a historicidade da EPT no Rio Grande do Sul. Até o

momento, foram lidas e catalogadas dezenas artigos. De modo geral, esses artigos contribuem para recontar a historicidade da EPT no Estado. Está-se, nesse momento, organizando os artigos de modo a constituir o banco de dados. Concomitantemente, está sendo realizada a pesquisa documental que visa a formação de um banco dados das políticas públicas direcionadas a EPT no Estado do Rio Grande do Sul, dessa forma, tornando possível a reconstrução e sistematização da historicidade da EPT gaúcha.

No que se refere à pesquisa bibliográfica os dados já produzidos permitem o mapeamento das pesquisas desenvolvidas em nível de Brasil. As palavras-chave utilizadas no campo de procura nos bancos de dados supramencionados foram: educação profissional, história da educação no Brasil, educação profissional no Rio Grande do Sul.

Os quadros que seguem indicam os dados que interessam para a pesquisa e que serão posteriormente analisados mais pontualmente quanto ao seu conteúdo e concepção.

Quadro 1: Dados da Pesquisa Bibliográfica no Brasil

Nome do Autor	Título do Artigo	Fonte
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. Antonio de Souza Junior.	A Educação Profissional no Brasil.	Revista interações, n. 40, p. 152 – 169 (2016).
Clarice Monteiro Escott.	História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de Educação, ciência e tecnologia.	IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012, Anais Eletrônicos, ISBN 978-7745-551-5.
Ruy Leite Berger Filho.	Educação Profissional no Brasil: novos rumos.	Revista Ibero Americana de Educación, n. 20 (1999), p. 87 – 105.
Ana Clécia de Abreu Tomé.	Trabalho e/ou Educação: história da educação profissional no Brasil.	#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 1, n. 2, 2012.
Lidiane Soares Wittaczik.	Educação Profissional no Brasil: Histórico.	Revista E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77 – 86, 1º sem., 2008.
Sandra Regina de Oliveira.	O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil.	23ª Reunião anual da ANPED, GT09 – Trabalho e Educação, 2000.
Edgard D. A. T. Bedê.	Educação Profissional no Brasil: Sílvia Maria Manfredi.	Revista Trabalho, Educação e Saúde, Cortez Editora, 2002, 317 pp., p. 362 -364.

Fonte: As autoras, 2018.

Após arquivamento e leitura desses artigos, houve uma seleção, baseada na relevância de seu conteúdo para em seguida efetuar a produção de uma linha do tempo, de ordem cronológica, da historicidade da Educação Profissional no Brasil, abrangendo desde os povos ágrafos até os dias atuais. A produção da linha do tempo levou em consideração a base econômica vigente em cada período da história, visto que é intrínseca a relação entre

educação profissional, trabalho e economia, segundo a lógica do capital que visa, a partir da educação, constituir trabalhadores para produzir e reproduzir continuamente condições para sua manutenção.

Por conseguinte, se direcionou a busca para o âmbito regional, centrando-se em artigos específicos do Estado do Rio Grande do Sul. Segue o quadro indicativo do estudo realizado até o momento.

Quadro 2: Dados da Pesquisa Bibliográfica no Rio Grande do Sul

Nome do Autor	Título do Artigo	Fonte
Maria Helena Camara Bastos, Marcus Levy A. Bencostta, Maria Teresa Santos Cunha	Uma Cartografia da Pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande Do Sul (1980-2000).	História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.16, p.179-180, st, 2004.
Gisele Belusso	Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande Do Sul: Memórias e cultura Escolar – Séculos XIX e XX.	Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 21 n. 53 set./dez. 2017 p. 332-337
Berenice Corsetti	Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930).	Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [31]: 55 - 69, julho/dezembro 2008
Berenice Corsetti	Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República.	História da Educação. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002
Berenice Corsetti	Movimento social e escola no Rio Grande do Sul: um estudo no campo da História das Instituições Educativas.	PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, 525-546, jul./dez. 2007
Raquel Padilha da Silva	A Instrução no Império e no Rio Grande Do Sul	Biblos, Rio Grande, 19: 83-94, 2006.
José Edimar de Souza	O ensino primário na província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1888): Documentos para compor uma história da educação de São Leopoldo	História Unicap, v. 1, n. 2, jul./dez. de 2014
Francisco Furtado Gomes Riet Vargas. Rita de Cássia Grecco dos Santos. Elomar Tambara	A História da Educação na Cidade de Rio Grande/RS: um contexto da história da educação dos trabalhadores na primeira república	Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108 v.15 n.2 (2013) p.21-34.

Fonte: As autoras, 2018.

Referente à pesquisa em âmbito regional, no Estado do RS, cabe salientar que as publicações, especialmente, aquelas direcionadas à historicidade da Educação profissional e Tecnológica são escassos. Desse modo, apontamos a relevância desta pesquisa, em fase inicial, que tem justamente como uma de suas principais metas mapear e construir a linha do tempo da EPT gaúcha.

Do mesmo modo, a pesquisa documental em andamento permite a organização do quadro nº 3, que segue:

Quadro 3: Dados da Pesquisa Documental

Descrição da Política	
Lei 9394/96 de 20.12.96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Diário Oficial da União. nº 248 de 23.12.96.	Políticas públicas em âmbito Federal
BRASIL, Constituição da República Federativa. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.	
Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.	
Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.	
BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base PROEJA. Brasília: MEC, 2007.	
Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.	
Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.	
BRASIL, Ministério da Educação. LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).	
BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (2014-2024).	
RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação. LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	
RIO GRANDE DO SUL, Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1991, a 73, de 2017.	

Fonte: As autoras, 2018.

Mesmo considerando que a pesquisa documental está em seu estágio inicial, preliminarmente é possível afirmar que os regulamentos gaúchos seguem as normas gerais das políticas federais. Faz-se esta afirmação considerando que até o momento das buscas, especialmente no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul através do endereço eletrônico <http://www.educacao.rs.gov.br> além do Plano Estadual de Educação e da Constituição Estadual de Educação não há documentos específicos direcionados a EPT.

Outro fato relevante que convém mencionar é que as publicações encontradas no site da Secretaria Estadual de Educação⁶ do RS referente à EPT estão relacionadas ao PRONATEC. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira⁷. Neste mesmo site ainda há disponível uma lista das escolas estaduais que ofertam EPT, mas aparecem apenas como uma informação, não sendo disponibilizados dados específicos que remetam a uma análise mais pontual da EPT na RS.

Ainda que o estudo esteja em sua fase inicial, os dados aqui apresentados, tanto os de caráter históricos quanto os direcionados as políticas públicas, tem indicado a permanência de uma concepção instrumental de ensino. Esta concepção que marca a ideia de progresso numa concepção moderna sugere que a educação, em especial, a EPT direcione seus esforços para garantir a formação de pessoas habilitadas a atender as demandas do mercado de trabalho. Aspecto que denota uma concepção dual de ensino, uma delas voltadas a formação de mão-de-obra qualificada ao atendimento das demandas industriais e outro voltado a formação de intelectuais aptos a pensar os processos de desenvolvimento e gestão econômica de tais instituições.

Fato é que historicamente a EPT tem tido uma função compensatória desde sua origem. O estudo realizado até o momento atesta esta afirmação ao indicar a partir de fatos histórico que a escassez de mão-de-obra levou a fundação do Colégio das Fábricas, no ano de 1809 através de um decreto do Príncipe Regente (TOMÉ, 2012) e também a implantação das Casas de Educandos Artífices, entre os anos de 1840 e 1865, em dez províncias, com o intuito de atender aqueles desfavorecidos economicamente, evitando assim a desocupação e a criminalidade (VIEIRA E SOUZA JUNIOR, 2016). Se pensarmos na educação e no ensino numa perspectiva emancipatória é possível avistar aí fortes indícios de uma contradição estrutural que tem acompanhado ao longo dos tempos o processo de implementação das políticas públicas para EPT.

O estudo desenvolvido por Afonso e Gonzalez (2016) corrobora esta afirmação quando em suas análises apontam que:

⁶ <http://www.educacao.rs.gov.br> Acesso em 27 de Agosto de 2018.

⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pronatec> Acesso em 27 de agosto de 2018.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é historicamente influenciada por diferentes concepções de formação, dentre elas a que defende uma formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, implicando em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho; ou a que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na perspectiva da politécnica, com foco na formação integral do trabalhador. Essas contradições se apresentam em toda a história da EPT no Brasil e a sua defesa, adesão e/ou comprometimento e definição através de políticas públicas ou de governo estão em constante mutação, influenciadas por diferentes agentes que emergem em dados momentos dessa linha do tempo (AFONSO E GONZALEZ, 2016. p. 720).

Diante de tais tensões e de tais contradições que estruturam os processos de implementação e de desenvolvimento da EPT, recorreremos à perspectiva teórica do materialismo histórico dialético de base marxista, primeiro para problematizar a lógica economicista das relações de trabalho e de produção intelectual, segundo na tentativa de compreender as relações sociais, políticas e culturais capitalistas e, a partir deste movimento, construir possibilidades de uma possível superação desta lógica perversa de organização das relações sociais da vida, da formação acadêmica/profissional e do trabalho. Se tais construções são humanas, somente os humanos têm condições de modifica-las, e essa “modificação torna-se possível para Marx quando encontra na classe trabalhadora, no proletariado, o sujeito histórico ou “o portador material da revolução capaz de superar a sociedade capitalista” (Konder, 1992, p. 1003).

De fato a EPT tem um papel fundamental no que diz respeito à formação humana, estando ligada também a possibilidade de inclusão social e de inserção no mundo do trabalho. Porém, o capitalismo acaba por inverter esta lógica vendendo a ideia da educação como uma possibilidade de ascensão social e, entendendo o trabalho numa perspectiva de mercado em que o humano passa a ser instrumento de produção, ou seja, torna-se objeto de uma relação mercadológica que tem por base relações circunstanciais desiguais. A educação profissional politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária,

para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social (FRIGOTTO, 2009).

Neste contexto da EPT, o que parece estar em questão é a possibilidade de libertação das opressões sistêmicas sofridas pelos trabalhadores. Contudo, este é um movimento de base, ou seja, possível a partir do ato político que emerge no/do contexto das práticas sociais, no interior dos espaços por onde circulam as pessoas (trabalhadores) e que historicamente constroem e reconstroem suas trajetórias. Trajetórias estas tensionadas pelas circunstâncias geradas pelas relações de poder e de classe. Para tanto, vale lembrar que a via para efetivação deste movimento se faz pela tomada de consciência de si e pelo entendimento histórico das relações entre homem, natureza e trabalho, considerando que a “consciência de mudar as circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (Marx, 1986, p.12).

A EPT por si só não garante e nem garantirá a tomada de consciência e a libertação dos trabalhadores desta condição desigual imposta pelo sistema capitalista, de fato, os estudos como os publicados por FRIGOTTO (2009), FRIGOTTO e CIAVATTA (2011), KUENZER (2017) tem evidenciado que do modo como tem sido regulada e desenvolvida a EPT contribui para reforçar a desigualdade. Tal processo se traduz numa concepção dual de ensino. Esta concepção, totalmente técnica, burocrática e mecânica, enquadra-se na perspectiva capitalista da educação que tem como propósito habilitar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho (FRIGOTTO, 1996, p. 26).

As análises preliminares do estudo aqui apresentado permite entender a relação dialética que constitui a dinâmica das relações entre educação e trabalho. Ambos os materiais pesquisados até o momento, sejam os bibliográficos (quadro 1 e 2) ou documentais (quadro 3) sugerem movimentos intercalados de avanços e retrocessos. Este é um movimento sempre tenso, e por isso, dialético – “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7-8). Neste contexto, há dois importantes aspectos que será dada atenção nas análises que seguem, o primeiro diz respeito a natureza essencialmente domesticadora das políticas públicas, e, por outro lado, os persistentes movimentos de luta popular pela emancipação.

Sobre a relação da humanidade com seu anseio pela emancipação adianta-se aqui que “somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas próprias forças como

forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana” (Marx, 1991, p. 52). Percorrer os caminhos que historicamente tem constituído a EPT no Brasil tem possibilitado retomar a história da educação no país, e desse modo, ir reconhecendo práticas que politicamente e socialmente – práxis – tem tornado possível vislumbrar um espaço de educação profissional que dê condições para o entendimento complexo de emancipação, entendendo desde já que se trata de uma luta/conquista coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, este trabalho apresenta as primeiras aproximações acerca do projeto de pesquisa: Implementação e Historicidade das Políticas Públicas e do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul. Até o momento fizemos o levantamento de dados bibliográficos e documental, ambos aqui apresentados e previamente analisados a luz da perspectiva teórica marxista. Estamos estudando os movimentos históricos da educação profissional no Brasil com o intuito de ir reconhecendo a partir da história global a história local/regional do estado do Rio Grande do Sul. Os estudos realizados a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental permitirão a elaboração detalhada da linha do tempo a nível regional, destacando os períodos históricos e, localizando, nestes períodos, as fases de implementação da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Rio Grande do Sul, compondo assim sua historicidade.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, o estudo contribuirá para: o conhecimento das bases teóricas e práticas culturais e sociais que alicerçam a implementação da Educação Profissional e Tecnológica no Estado, o conhecimento das práticas e políticas que organizam os Projetos Pedagógicos dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, a discussão sobre a categoria trabalho no âmbito dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, a sistematização da relação trabalho e educação nos contextos Educação Profissional e Tecnológica, a descrição do trabalho pedagógico dos professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica gaúcha, elaboração de quadro sistematizador dos grupos de pesquisa dos Institutos Federais do RS identificando as problemáticas que têm sido estudadas.

No campo da história da educação, a pesquisa contribuirá para a elaboração de um compêndio, relatando a história da Educação Profissional no Estado, muito necessário aos

estudos sobre Educação Profissional e Tecnológica e para subsidiar as políticas, a criação de cursos nesse campo do conhecimento e a inovação no trabalho pedagógico dos professores nessa modalidade de educação. Do mesmo modo, essa pesquisa, ao produzir diferentes conhecimentos sobre o campo teórico e prático da EPT, possibilitará que se elaborem bases para uma revisão das propostas pedagógicas dos cursos, de modo a se tornarem *locus* de uma práxis assentada na discussão do trabalho como princípio educativo. Pretende-se, ainda, que os conhecimentos produzidos venham a reverberar, de modo efetivo, na produção de uma práxis pedagógica no/para a Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães. GONZALES, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. SP: Boitempo Editorial, 2005.
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- _____. “Trabalho Pedagógico na escola: do que se fala?” In: *Educação e Realidade*, n. 43, v. 02, 2018. Pp. 591-608.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. *Trabalho e Educação em Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise(Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. SP: Cortez Autores Associados, 2002.
- HYPOLITO, Alvaro. M. Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil. In: GHIGGI, Gomercindo; VAN-DÚNEM, José. Octávio S. (Orgs.). *Diálogos educativos entre Brasil e Angola*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, UFPEL, 2007.
- KUENZER, Acácia Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária: In: MOLL, Jaqueline. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- _____. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992
- _____. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. *O Capital. O processo de produção capitalista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008. Vol. 1. Tomo 1.
- _____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1986, p. 125-128.
- _____. *A questão judaica*. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1991.
- MÈSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- _____. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- MOLL, Jaqueline. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- TASSIGNY, Monica Mota. Diálogos com George Lukács: para uma ontologia da educação. In: *Revista de Humanidades*. Fortaleza, v. 21, n. 1, jan-jun 2006, p. 25-38.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, volume I, 2005.

REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DE NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Bárbara Silva Evangelista¹
Sara Rodrigues Monteiro²

Resumo

No contexto da Reforma gerencial do Estado, o presente trabalho propõe-se a identificar e compreender as diferentes expressões do gerencialismo na rede de educação tendo como base o modelo Gestão Integrada da Escola (GIDE), implantado no ano de 2011 na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, que é reflexo dos novos modelos de gestão pública. Dada a crise do modelo de desenvolvimento fordista desencadeada na década de 1970, iniciou-se uma reação burguesa que objetiva a recomposição do padrão de acumulação de capital. Deste modo, a gestão do trabalho e os instrumentos de mediação do conflito de classes, dentre os quais se destaca o Estado, sofreram reformas substanciais. Assim, os modelos de gestão pública sofreram também mudanças sob a justificativa de que o modelo gerencial do trabalho traria ganhos para a qualidade do serviço público. A educação foi adotada como meio determinante para implantação e difusão deste novo modelo, sofrendo também reformas significativas. Estas mudanças se deram por meio da parceria do setor público com a iniciativa privada por meio da reorganização de estratégias educacionais tendo como referência o modelo gerencial de controle de resultados. Desta maneira, através da imposição de normas em parceria com organismos internacionais, a educação brasileira sofre mudanças significativas no sentido desta reforma gerencial. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se inseriu na categoria de pesquisa de tipo documental. A pesquisa conclui que, através das reformas reflexos da correlação de forças políticas da classe dominante no capitalismo mundial e atinge ao Brasil permitindo a criação de novos modelos de gestão, foi gerado o enfraquecimento do caráter específico da profissão docente, perdas de direito, precarização das condições de trabalho com a criação de novos instrumentos de controle e transformação do papel da escola e do professor.

Palavras-chave: Reforma gerencial – Gestão do trabalho escolar – GIDE.

REFORMA GERENCIAL DEL ESTADO Y LA EMERGENCIA DE NUEVOS MODELOS DE GESTIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN LA RED ESTADUAL DE EDUCACIÓN DEL RÍO DE JANEIRO

Resumen

En el contexto de la Reforma gerencial del Estado, el presente trabajo se propone identificar y comprender las diferentes expresiones del gerencialismo en la red de educación teniendo como base el modelo Gestión Integrada de la Escuela (GIDE), implantado en el año 2011 en la Red Estadual de Enseñanza de Río de Janeiro, que es reflejo de los nuevos modelos de gestión pública. Dada la crisis del modelo de desarrollo fordista desencadenada en la década de 1970, se inició una reacción burguesa que objetiva la recomposición del patrón de acumulación de capital. De este modo, la gestión del trabajo y los instrumentos de mediación del conflicto de clases, entre los que destaca el Estado, han sufrido reformas sustanciales. Así, los modelos de gestión pública sufrieron también cambios bajo la justificación de que el modelo gerencial del trabajo traería ganancias para

¹Pedagoga licenciada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). *E-mail:* barbara17.dulce@gmail.com.

²Historiadora licenciada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). *E-mail:* sararodriguesni@gmail.com.

la calidad del servicio público. La educación fue adoptada como medio determinante para implantación y difusión de este nuevo modelo, sufriendo también reformas significativas. Estos cambios se dieron a través de la asociación del sector público con la iniciativa privada por medio de la reorganización de estrategias educativas teniendo como referencia el modelo gerencial de control de resultados. De esta manera, a través de la imposición de normas en asociación con organismos internacionales, la educación brasileña sufre cambios significativos en el sentido de esta reforma gerencial. Se trata de una investigación básica, de análisis cualitativo, de carácter explicativo, que se insertó en la categoría de investigación de tipo documental. La investigación concluye que, a través de las reformas reflejos de la correlación de fuerzas políticas de la clase dominante en el capitalismo mundial y alcanza a Brasil permitiendo la creación de nuevos modelos de gestión, se generó el debilitamiento del carácter específico de la profesión docente, pérdidas de derecho, precarización condiciones de trabajo con la creación de nuevos instrumentos de control y transformación del papel de la escuela y del profesor.

Palabras clave: Reforma gerencial - Gestión del trabajo escolar – GIDE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa acerca do projeto sobre a Reforma Gerencial do Estado e a implicação dos novos modelos de gestão do trabalho escolar na Rede Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa visa identificar e compreender as diferentes expressões do gerencialismo na rede de educação tendo como base o modelo Gestão Integrada da Escola (GIDE) implantada no município do Rio de Janeiro no ano de 2011. Partindo do conceito de política pública em Gramsci, tomamos como objeto os desdobramentos da reforma do Estado na Educação. Estas políticas públicas educacionais que, no sentido do Estado Integral, apesar de serem anunciadas por agentes da sociedade política (expressas pelo MEC, MARE e outros) resultam das disputas travadas no interior da sociedade civil pelos aparelhos privados de hegemonia, representativa das classes sociais.

Neste sentido, utiliza-se um conceito que compreende organicamente as dimensões do Estado ampliado, a sociedade civil e sociedade política, que além de conceito fundamental para a pesquisa será utilizado como ferramenta metodológica. Gramsci classifica sociedade política como o próprio Estado, em seu sentido estrito, sendo o conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Em contrapartida a sociedade civil seria o Estado em estrito senso, as organizações responsáveis pela coesão e coerção, elaboração e difusão de políticas. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua

hegemonia. Os aparelhos privados de hegemonia das funcionam como organizações das classes que disputam, na sociedade civil, a correlação de forças que define e redefine as políticas públicas. Estes aparelhos privados de hegemonia agem como difusores da ideologia gerencial e atuam no sentido da manutenção da ideologia dominante.

Em princípio, se apresenta o debate acerca da Crise Estrutural do Capital (MESZÁROS, 2009) e sua conseqüente recomposição burguesa por entender ser esta a base histórica por meio da qual se desenvolverá a reforma educacional operada desde os anos 1990 e, por fim, a implantação dos novos modelos de gestão do trabalho escolar referenciados pelo gerencialismo, objeto empírico de investigação deste trabalho. Este foi, portanto, o ponto de onde partimos para compreender o universo de questões que mobilizou toda a pesquisa.

Posteriormente, é feita a discussão sobre a reforma da educação neste contexto de recomposição burguesa. Devido ao fato de que, desde o início da década, diversos organismos internacionais multilaterais foram promotores da reforma de modo a ratificar tais resoluções através de encontros e acordos, a a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país.

Por fim, tratamos dos impactos desta conjuntura na gestão escolar. Trata, em especial, dos aparelhos privados de hegemonia responsáveis por difundir esta cultura mundialmente. Desta maneira, a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país.

A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Para que seja possível dissertar acerca dos novos modelos de gestão do trabalho escolar, se faz necessário compreender o contexto histórico em que esse processo se insere. Hobsbawn (1997) em *A era dos extremos* se vale de um método que trata a história de maneira particular, através dos processos que movem a sociedade nos âmbitos político,

econômico, social e cultural e que servem de marco para épocas históricas. Em detrimento da cronologia da era comum, Hobsbawn elenca os grandes marcos da história de acordo com o desenrolar contraditório das lutas de classes, tido como grande motor da humanidade. (CASTELO, 2013). Assim como o autor, nos valendo do mesmo método, é importante salientar aqui a crise estrutural do capital, iniciada na década de 1970 e quais os fatores desencadearam-na e as implicações nos anos posteriores em toda a sociedade. A década de 1970 foi uma época de transição entre o bloco histórico fordista-keynesiano e o neoliberal, ou, mais precisamente, uma época de crise orgânica do modo de produção capitalista. (CASTELO, 2013). Houve uma ruptura nos marcos do sistema capitalista com o fordismo quando as taxas de lucratividade decresceram ao longo dos anos (MESZAROS, 2009), em busca do aumento do padrão de acumulação.

Os trabalhadores participavam de todo o processo e estas industriais não possuíam a capacidade de articular-se entre si e criar uma rede de mercado. O capitalismo monopolista configura uma segunda fase desde modo de produção. Através da modernização dos meios produtivos, como a possibilidade de utilização da eletricidade, novos materiais como petróleo, aço e outros, ocorre a união dessas pequenas empresas. Além disso, um novo fator se insere na dinâmica industrial: além do capital industrial, passa a ser investido também o capital bancário.

Nesse sentido, as indústrias passaram a funcionar no modelo de produção denominado fordismo. Instituído por Henry Ford em suas fábricas, o fordismo se configura em um novo modelo fabril de produção em massa, através da reorganização dos processos de produção. Este modelo baseava-se numa linha de montagem onde os funcionários eram responsáveis por produzir partes específicas do produto final sem que precisassem sair de suas estações ou postos. O trabalhador responsabilizado por apenas uma tarefa exigia menor grau de treinamento e era capaz de produzir mais num período menor de tempo. Ao delegar funções específicas a cada um dos funcionários, este modelo possibilitava a redução de custos, diminuição do tempo de produção, produção em larga escala e conseqüente queda no preço do produto final. Este modelo de produção se tornou um padrão para a expansão do modo de produção capitalista, a partir dos anos 1920 e, sobretudo, a partir do fim da segunda guerra mundial. Devido a produção exasperada e a queda nos preços, os funcionários eram capazes de consumir parte da produção. Entretanto,

o consumo real era diferente da produção larga escala o que trouxe prejuízo aos produtores. Já no fim da década de 1920 ocorre um aumento do capital especulativo e um indício de crise no sistema econômico.

Em 1929, ocorre a Grande Depressão ou Crise de 1929, com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque neste mesmo ano. Explicita-se, então os limites do liberalismo, sistema adotado até então. A confiança na demanda exagerada que a oferta exagerada da época exigia não se concretizou. A crença liberal de que o mercado se autorregula e que a oferta cria sua própria demanda não foi atestada. Desta maneira, no século XX, surgem grande quantidade de políticas assistencialistas, de seguridade social como tentativa de contenção da grande depressão e da ameaça do socialismo, que não havia sofrido consequências da crise por não participar da mesma rede. John Maynard Keynes, um importante economista britânico, influencia com suas propostas no sentido de maior intervenção estatal e utilização do fundo público para desenvolvimento da economia. O economista defendia um conjunto de ideias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Suas teorias influenciaram de enorme maneira a renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado. Acreditava que a economia seguiria o caminho do pleno emprego, sendo o desemprego uma situação temporária que desapareceria graças às forças do mercado.

O objetivo do keynesianismo era manter o crescimento da demanda equivalente ao aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego. Uma nova teoria econômica baseada nestes pressupostos surge a partir de então: o Welfare State ou Estado de bem-estar social. Este modelo defendia maior participação do Estado na direção da expansão capitalista podendo assegurar alguns itens a população, fazendo a manutenção do modelo capitalista para que continuasse sendo viável e uma alternativa ao socialismo.

A combinação fordismo/keynesianismo formou um novo bloco histórico em que estrutura e superestrutura se completam em uma unidade dialética. Para Gramsci,

A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2004 p. 250).

Este bloco histórico se mantém sem modificações até a década de 1970 onde passa por uma crise. A ideia de um modelo econômico que coadunasse o consumo de massa, altas taxas de lucratividade pertencentes ao sistema fordista e a expansão da massa salarial com pleno emprego do Estado de bem-estar social se materializa neste período caracterizando o novo bloco histórico fordista keynesiano num período de expansão do capitalismo para regiões periféricas.

Neste sentido, o fordismo tem seu correspondente superestrutural na formação do Estado de Bem-Estar Social, baseado nas formulações keyneisianistas. O programa socialdemocrata institui uma ordem social de pleno emprego, aumento da massa salarial e poder de consumo em massa. O modelo não foi difundido universalmente, tendo início na Inglaterra e mantendo-se nos países centrais do sistema capitalista, apenas se expandido para algumas economias da periferia do capitalismo, incluindo o Brasil, sobretudo a partir dos anos 1950 com uma enorme injeção de financiamento internacional.

Neste período de expansão do capitalismo, no chamado “Ciclo de Ouro” do capitalismo, as propostas de intervenção estatal na economia se intensificam, incluindo destacadamente a relação capital-trabalho, influenciada pelos preceitos neoliberais.

“Um capitalismo privado de sua crença na otimização de livres mercados, e reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada socialdemocracia de movimentos trabalhistas não comunistas, era a segunda, e, após a Segunda Guerra Mundial, mostrou-se a opção mais efetiva” (HOBSBAWN, 2003, p.111).

Desta maneira, o modelo vigente passa pelo que Gramsci define como crise orgânica, que se caracteriza pela dupla dimensão: estrutural e superestrutural, alcançando, portanto, a totalidade do bloco histórico formado no decorrer do século XX. A crise é tida como estrutural pelo fato de o fordismo, enquanto modelo de organização de produção apresenta insuficiente meios de se manter diante das transformações tecnológicas e as novas demandas produzidas pela expansão do capitalismo. Em paralelo, a crise integra a superestrutura uma vez que o projeto socialdemocrata de conciliação de classe através do suposto equilíbrio entre a expansão do capital e ampliação da massa salarial não pode sustentar o padrão de acumulação de lucros. A partir de então, a burguesia inicia um

processo de recomposição dado através da formação de um novo bloco histórico sob a ideologia neoliberal.

Findado o referido ciclo de ouro do capitalismo, o Estado de bem-estar social é apontado, pelos intelectuais reunidos, desde 1944, na Sociedade de Mont Pelerin, como principal causa da crise. Tendo base ideias de intelectuais liberais, alguns intelectuais da época se unem com o intuito de Welfare State e os ideais socialdemocratas. Eles propõem o impedimento da ampliação da atuação estatal e, desta maneira, a recomposição burguesa tendo por ideal a recomposição das taxas de lucro.

Já na década de 1940, surgiram ideais do que se entende por neoliberalismo como reação ao Estado intervencionista e de bem-estar. Sua origem é o texto *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944, que afirmava o argumento “contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade econômica e política” (ANDERSON,1995) que, segundo o autor, traria o desastre da servidão moderna.

Quando, em 1947, as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra se consolidaram, Hayek convocou alguns que corroboravam sua orientação ideológica, onde foi fundada a Sociedade de Mont Pelèrin, cujo propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. Entretanto essas doutrinas não tiveram sucesso devido a condição favorável do capitalismo até então (ANDERSON, 1995). Elas eram “ideologias arbitrárias” (GRAMSCI, 2011), ou seja, não possuíam organicidade ao processo de construção da própria classe dominante naquele contexto histórico.

Estas ideias somente deixam de caracterizar uma “ideologia arbitrária” tornando-se “orgânica” na crise estrutural do bloco histórico fordista/keynesiano em 1973 com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra. Hayek e seus companheiros afirmavam que a crise havia se dado pelo excessivo e nefasto poder dos sindicatos e do movimento operário que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas reivindicações sobre salários e a pressão para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. A alternativa seria, então, um Estado forte economicamente e, de certa forma, omissos socialmente, caracterizado pela capacidade de romper sindicatos, mas parco em gastos sociais e intervenções econômicas. Ainda que com características

direitistas e reacionárias, o neoliberalismo assumiu alternativas progressistas, baseadas em movimentos operários ou populares, como na França, Espanha, Portugal, Itália e Grécia, o que demonstra a hegemonia do neoliberalismo como ideologia.

Ainda assim, com uma nova profunda recessão do capitalismo, em 1991, ao contrário do que se esperava, não ocorreu uma forte reação contra o neoliberalismo que demonstrou ainda mais força. Este fato pode ser explicado pela vitória do neoliberalismo em outra área, ou seja, a queda do comunismo da Europa oriental, representante de todo o ideário populista. Anderson destaca que ideologia neoliberal acabou por difundir-se drasticamente:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p.12).

Desta maneira, o fim da referida Era de ouro do capitalismo propicia campo favorável de disputa por um novo modelo econômico.

O programa neoliberal se instala no mundo capitalista de maneiras diferentes, tem seu início precoce no Chile na após o golpe militar do general Augusto Jose Ramon Pinochet. Após a vitória do golpe contra o então presidente Salvador Allende, o Chile adota políticas implantadas de cunho neoliberal implantadas pelo ditador. As propostas faziam parte do programa de campanha do candidato da direita derrotado por Allende com o auxílio de um grupo de economistas chamados pela imprensa internacional da época de "os Chicago Boys", provenientes da Universidade de Chicago. Medidas como a privatização da previdência social, controle de gastos e privatizações foram instauradas.

No ano de 1989, acontece o Consenso de Washington, que se pôs como um receituário das premissas neoliberais na América Latina. Atuou como uma recomendação que visava a embasar e difundir conduta econômica neoliberal sob a justificativa de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. Algumas das recomendações foram a reforma fiscal, abertura comercial, política de

privatizações e redução fiscal do Estado, medidas já adotadas nos EUA e Inglaterra por Reagan e Thatcher.

Posteriormente, o FMI adotou estas medidas recomendação aos países emergentes, durante a década de 1990, como meios para acelerar seu desenvolvimento econômico e como exigências para fornecer ajuda nas crises. Este movimento acarretou uma reforma do aparelho do Estado segundo postulados econômicos capitalistas neoliberais de Terceira Via com a vitória de forças políticas destas tendências em diferentes países, incluindo mudanças nas práticas formativas. A experiência é neoliberal impulsionada por exigências dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) sob a justificativa de auxílio aos países periféricos, empenhando a função de administrar as transações de crédito internacionais assegurando que os países capitalistas, principalmente aqueles pertencentes à América Latina, entre outras ações. Entre eles, o BM, em especial, instaura uma série de regras para que estes países adotem e empreendam reformas estruturais e a abertura de suas economias, se adequando e atendendo aos requisitos do capital globalizado.

O Brasil está representado na reunião que foi difundida a expressão do Consenso De Washington por alguns dirigentes da Nova República que, posteriormente, influenciaram em grande medida a política do país: Marcílio Marques Moreira, Pedro Malan e Luiz Carlos Bresser Pereira.

A destruição de diversos direitos sociais previstos na Constituição começou ainda na Nova República, sobretudo na construção das condições para a implementação das políticas neoliberais mais ortodoxas. [...] os mais proeminentes setores dominantes estavam preparando o terreno para a agenda neoliberal de primeira geração no Brasil (LEHER, 2010, p. 35).

Em todos os países centrais do capitalismo, são expressas políticas de estabilização monetária às custas de juros elevados, desemprego e barateamento da força de trabalho. Forma-se a figura de um Estado forte no controle econômico, em desestruturar organismos defensores de questões relativas a classe trabalhadora e menor em gastos sociais e intervenção econômica. O desemprego estrutural da força de trabalho (HARVEY, 1992) torna-se motor do modelo vigente e uma das forças motrizes da recomposição burguesa.

Quando, em uma segunda fase da recomposição burguesa, a partir da década de 1980, começam a surgir críticas a reforma neoliberal e emerge um conjunto de propostas em alternativa e uma delas é o social-liberalismo (CASTELO, 2013), a Terceira Via, Sociedade do Conhecimento, Pós-Neoliberalismo e outros. Outra formulação, neste sentido, é feita por Neves (2016) que caracteriza a emergência do social-liberalismo como uma fase “neoliberal de Terceira Via”.

Na década de 1990, surgem alternativas ao governo neoliberal, entre eles, um grupo que se auto intitulava Neoliberais de Terceira Via. O grande percussor deste modelo é o ex primeiro ministro Tony Blair assessorado pelo intelectual Anthony Giddens, na Inglaterra e se manifesta também através também do presidente Bill Clinton nos EUA.

Neste sentido, passam a ser implantadas novas formas de atuação do Estado, principalmente através da colaboração e responsabilização de agentes exteriores a ele. O Estado amplia sua atuação e transfere responsabilidades para setores da sociedade civil, principalmente através de parcerias público privadas e com outros organismos da sociedade civil. Difunde-se um discurso de que o bom funcionamento das políticas dependia de todos os cidadãos e que eles poderiam intervir na dinâmica destas responsabilizando-se.

No Brasil, a reforma gerencial é implantada a partir da década de 1990, através do Ministério de Administração e Reforma do Estado sob a tutela do então ministro Bresser Pereira. São instituídas mudanças tendo base modelos de gestão da iniciativa privada sob a justificativa de melhora na eficiência de administração dos processos. Os sistemas de administração pública sofrem profundas transformações, em especial, o processo educacional. Na sociedade política, este processo tem implicado na introdução do modelo gerencial de gestão na administração pública, inserindo metas, avaliações externas e bonificações que alteram o padrão de regulação do trabalho no serviço público (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O Brasil insere-se no contexto da Reforma Gerencial de maneira retardada através do MARE (1995) sob a presidência de FHC e se aproxima das reformas que já ocorriam desde 1980 nos países membros da OCDE. O plano neoliberal se justifica como saída da crise do Plano Collor. Esta seria uma condição para o processo de modernização da administração pública e inserção do país na “globalização”.

A justificativa das reformas passava pelo plano das ideias de que o Estado seria um órgão ineficiente, precisaria ser mais eficiente e menos burocrático, através da administração por resultados, ideias compartilhadas dos modelos de iniciativa privada. Para Bresser Pereira (1995) Estado seria inviável de sustentar devido sua extensão, a reforma passaria então algumas responsabilidades do Estado para a sociedade civil, no setor privado, através do chamado “público na estatal” e as Organizações Sociais (OS).

As OS funcionam no sentido de assumir o papel da prestação de alguns serviços que seriam de responsabilidade do estado – como educação, cultura, saúde e outros – com investimento público. Desta maneira, entende-se que a Reforma Gerencial do Estado é implantada no Brasil em 1995, através do MARE o que reformula o papel do Estado no sentido de políticas neoliberais.

A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Durante a década de 1990, o país sofreu um intenso processo de transformação política e social. As ideias da frente conservadora instituíram transformações como a desregulamentação, privatização e flexibilização. Desde o início da década, diversos organismos internacionais multilaterais foram promotores da reforma de modo a ratificar tais resoluções através de encontros e acordos. Desta maneira, a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país.

Desta maneira, a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas fez com que a educação fosse encarada como fator determinante para atender o novo paradigma produtivo. A partir de então, ocorreram inúmeras mudanças na definição de políticas públicas para a educação no país. Desde o início da década, diversos organismos internacionais multilaterais foram promotores da reforma de modo a ratificar tais resoluções através de encontros e acordos, dentre os quais podemos citar a “Conferência Mundial da Educação para Todos”, “Relatório Delors” e a “Conferência

Mundial de Dakar”. Neste sentido, ocorreu um processo de transformação durante os anos 1990.

Lucia Neves observa que, a escola é escolhida como ambiente para difusão deste novo preceito na relação trabalho complexo e trabalho simples, dividindo-os em níveis e modalidades específicos para determinados alvos num determinado contexto social, político e econômico. A escola se torna instrumento da classe burguesa como “aparelho cultural da sociedade de classes por meio da mediação pedagógica” (NEVES, 2015, p. 30) como espaço da transmissão da concepção dominante de mundo. Assim, no sentido da lógica capitalista na melhoria da produtividade do trabalho, para a classe dominante

a escola básica se reafirma como instância de formação para o trabalho simples, tendo em vista as necessidades de assegurar a reprodução ampliada da força de trabalho e, concomitantemente, assegurar a adaptação dos seres humanos às exigências culturais dominantes (NEVES, 2015, p.30).

Deste modo, a escolarização básica é aquela destinada à formação para o trabalho simples sob influência do projeto de sociedade dominante. Ainda assim, a escola é reivindicada pela classe trabalhadora como espaço de preparação junto da compreensão das relações sociais historicamente constituídas e de seu lugar no meio.

Desta maneira, no contexto da consolidação mundial da hegemonia burguesa, diversas reformas educacionais são postas em prática no decorrer dos anos 1990 em escala mundial. Sendo possível, especialmente, por estar sob o apoio de diversos organismos da sociedade civil e seus intelectuais orgânicos.

De modo geral, o resultado desse complexo processo pode ser verificado na ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica, na reorganização dos sistemas educacionais, no incentivo do estabelecimento de novas relações entre escolas públicas e os interesses privados, em alterações no trabalho educativo realizado pelos professores, na definição de meios para elevar o desempenho dos estudantes, passando por vários mecanismos, entre eles a revisão curricular e controle das escolas por meio da avaliação externa em larga escala. (NEVES, 2015, p. 32).

Compreende-se que estas mudanças nas práticas formativas para o trabalho simples advêm da relação entre processo de trabalho e estruturas de poder que definem a política educacional em um determinado momento histórico. Partindo do princípio de que a escola “vem se afirmando como espaço da transmissão da concepção dominante de mundo, pela sua função de organizadora da cultura, a escola se configura como uma instância

estratégica de formação intelectual e moral do homem coletivo”(NEVES, 2015), foi firmada, a partir dos anos 1990, uma agenda comum de ação de frente pela formação social do bloco no poder, sustentado por certas organizações da sociedade civil e intelectuais orgânicos, que implicou a reconfiguração das funções do aparelho de Estado na educação e na implementação de novas políticas educacionais. Sendo esta uma nova estratégia da chamada pedagogia da hegemonia para a instauração de mecanismos para uma sociedade civil colaboracionista. Dadas às mudanças na Educação Básica no Brasil, vincula-se a ideia de que seria imprescindível uma educação que comporte o processo ao difundir valores e práticas.

Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas [...] afirmava-se ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2014, p 46-47).

O marco temporal do início da reforma da educação foi a Conferência Mundial Educação Para Todos, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia. O projeto Educação para todos (UNESCO) atua no sentido de formação do contingente de “excluídos” educacionais mundiais com bases nos parâmetros político-pedagógicos permitindo a burguesia mundial exercer influência sobre a formação do trabalho simples nos países. Isto reforça a chamada pedagogia da hegemonia como estratégia de legitimação social a implantação de mecanismos para uma sociedade civil colaboracionista.

A reforma da educação no Brasil se aprofundou, sobretudo a partir da promulgação da Lei 9.394/96 que trouxe o modelo gerencialista e se consolidou a partir da contrarreforma do Estado de 1995. Neste sentido, a educação e o trabalho docente sofreram mudanças no sentido de reorganização nas estratégias educacionais tendo como referência o modelo gerencial de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais.

A transição do Estado Burocrático para o modelo desenvolvido, denominado Estado Gerencial, Materializada na Reforma Gerencial em 1995, sob direção do MARE (Ministério da Reforma do Estado e da Administração Pública), inicialmente expressa, por

meio, do Plano Diretor, fundamentava-se no discurso de responsabilização e de democracia participativa.

Internacionalmente este processo está relacionado a implementação do PISA

O PISA é uma avaliação internacional padronizada, aplicada em estudantes de 15 anos do ensino regular dos países membros e convidados da OCDE. De acordo com pesquisas recentes, estamos melhorando os níveis de aprovação e abandono, mas, como mencionado anteriormente, a qualidade do processo ensino-aprendizagem ainda deixa muito a desejar. Além disto, o ritmo desses avanços é muito lento, se se considerar a importância reconhecida do fator educação no desenvolvimento de qualquer nação (GODOY, 2009, p. 11).

A partir da inserção do Brasil no PISA tem início a montagem de uma engenharia institucional no MEC objetivando ampliar as formas de regulação do trabalho no interior dos sistemas públicos de ensino. Este processo teve grande impulso, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com a organização do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e, anos posteriores, com a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2006, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A partir do PDE, esta engenharia institucional formada pelo SAEB foi ampliada com a formação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A formulação de Guiomar Namó de Mello e Cláudio Moura Castro apontava para necessidade de criação de índices de controle que viabilizassem o acompanhamento dos gestores educacionais. A principal questão formulada por Sergio Ribeiro diz respeito a problemática do fluxo escolar. A correção do fluxo seria uma necessidade imperiosa num país em que o principal “gargalo” da educação pública era uma “pedagogia da repetência” que leva os alunos a cumprirem duas ou três vezes um mesmo ano letivo.

A concentração de forças do Estado nessa década foi instituir programas que buscavam assegurar o acesso e a permanência das crianças na escola sem, contudo, investir na qualificação deste tempo. Isto se exemplifica pelos programas: “Acorda Brasil!”, “Tá na hora da escola!”, “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries”, o Bolsa-Escola entre outros.

No plano do financiamento, o MEC implementou vários programas, como: “Dinheiro Direto na Escola”, “Programa Renda Mínima”; “Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)”, “Fundo e Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)” e o “Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)”, por exemplo. Ficou definido, na Lei 9.394/96, a educação infantil, que compreende o atendimento em creches (para crianças de 2 a 3 anos) e pré-escolas de 4 a 6 anos), foi incorporada a educação básica.

o Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que arrebatou a formação de professores de educação infantil, assim como das séries iniciais, dos cursos de pedagogia (...). Em 17 de abril de 1997, por meio do Decreto 2208, estabeleceu a separação formal (...) entre ensino médio e técnico. (...) O ensino técnico, ao ser reestruturado, passou a contar com três níveis: básico (que independe de escolaridade anterior), técnico (que supõe o nível médio) e tecnológico (cursos superiores de curta duração) (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007 p. 76 -77).

O gerencialismo se põe na educação sob a justificativa das supostas exigências do “mundo globalizado” para justificar uma (con)formação do trabalho docente na perspectiva de uma capacitação fundamentada em determinadas competências e de uma reforma na gestão escolar. Neste sentido, a reforma do aparelho do Estado segue segundo postulados econômicos capitalistas neoliberais de Terceira Via com a vitória de forças políticas destas tendências em diferentes países. Através das propostas para a caracterização da nova ordem ou primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via sociedade do conhecimento tem-se as mudanças nas práticas formativas forte alicerce.

A partir destes pressupostos, ocorre uma privatização de novo tipo, onde a difusão e a legitimação de preceitos de organizações privadas se difundem nas instituições públicas. No contexto da mundialização do capitalismo neoliberal de terceira via, alguns organismos internacionais tiveram forte importância na definição da nova agenda para a educação básica para as formações sociais capitalistas agindo como educadores coletivos em busca do consenso, tendo expressões tanto na sociedade civil quanto na sociedade políticas. As burguesias dos países capitalistas dependentes acabaram por ganhar espaço nos organismos internacionais fazendo com que o Estado tivesse novo papel na dinâmica, dentre os quais podemos citar a “Conferência Mundial da Educação para Todos”, “Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)” e outros.

A educação e cultura articularam-se ao sistema educativo para legitimar a cultura científica burguesa como referência para a educação básica. Implanta-se, então, o chamado gerencialismo na educação sob a justificativa das supostas exigências do “mundo globalizado” fundamentada na reforma na gestão escolar. No contexto dos novos modelos

de gestão pública, em especial a gestão escolar, se faz necessária a reflexão da maneira que isto influi no trabalho docente. A partir de uma análise das mudanças na educação no Brasil, Macedo e Lamosa (2015) afirmam que, “existe uma relação de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente.”

Este movimento atua na elaboração de políticas por intelectuais, tanto individuais como coletivos, responsáveis por realizarem a mediação entre as formulações internacionais e a realidade brasileira, dois grandes períodos: os anos de 1980, com o neoliberalismo ortodoxo e liderado por partidos conservadores, e a década de 1990, a partir da terceira via, liderada por partidos sociais-democratas.

A confluência destes princípios e diretrizes conformam as intenções deste movimento com o objetivo de difundir este ideário através da educação. O Fórum Mundial da Educação foi criado neste âmbito como canal de diálogo e participação buscando firmar a sociabilidade burguesa nos moldes do capitalismo de face humanizada ou neoliberal de Terceira Via. Estas estratégias materializam a mundialização da educação.

NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR E A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA

O plano da Reforma Gerencial do Estado provocou mudanças substanciais nas relações de trabalhos. No tocante a área da educação, a reforma se deu de modo diversificado em cada país. No Rio de Janeiro, a reforma expressa-se por meio da Gestão Integrada da Escola (GIDE), formulada atualmente pelo instituto FALCONI Consultores de Resultado, sob a justificativa de necessária reforma da administração pública em direção a meta de desenvolvimento da educação. Estas discussões influenciam as propostas para o trabalho docente onde, afirma Shiroma: “essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor” (SHIROMA, 2004, p. 10).

Dada a influência da conjuntura supracitada, foi possível o desenvolvimento de diversos aparelhos privados de hegemonia que assumiram o papel de difundir a ideologia neoliberal no Brasil. Dentre eles, especialmente, na educação, destacamos a Falconi Consultores de Resultados que, através dos seus intelectuais e programas foi responsável por aplicar diversos programas baseados em preceitos neoliberais da educação brasileira.

A formação destes Aparelhos Privados de Hegemonia teve início com a Fundação Cristiano Otoni em Minas Gerais, ligada à Escola de Engenharia da UFMG, na década de 80. Nesse período, os professores Vicente Falconi e José Martins Godoy, dentre um grupo de engenheiros da UFMG, já realizavam um trabalho nas principais indústrias siderúrgicas do país e oferecia cursos de extensão voltados para atuação no mercado de trabalho. Este processo deu início a um movimento conhecido por “Qualidade Total” com o apoio de engenheiros japoneses da União Japonesa de Cientistas e Engenheiros (JUSE) (*Union of Japanese Scientist and Engineers*). Em 1998, a consultoria deixa ter vínculos com a academia e é fundada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A partir de 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, mas com a responsabilidade de difundir técnicas e metodologias gerenciais no país, prestando serviços a instituições carentes por conta da lei 10.406/2002 que estabeleceu o novo Código Civil do Brasil e fundou-se o INDG (Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial).

No ano de 2011, Vicente Falconi e José Martins de Godoy rompem a parceria que haviam apresentado e o INDG passa, então, a se chamar FALCONI Consultores de Resultado em outubro de 2012 com a mudança no nome, na gestão e na estrutura societária, atuando em diversos segmentos da economia como Alimentos, Área Pública, Comunicação, Construção, Educação, Financeiro, Médico e Hospitalar, Mineração, Papel e Celulose, Químico e Petroquímico, Siderurgia e Metalurgia, Transporte e Logística Varejo.

Estas organizações foram responsáveis pela difusão de modelos de gestão gerencial na educação brasileira. Neste sentido estas organizações atuaram no interior do Estado como Aparelhos Privados de Hegemonia. Segundo Gramsci (2011), os Aparelhos Privados de Hegemonia atuam como intelectuais coletivos responsáveis por formular a concepção de mundo da sua classe, sistematizar e difundir seus interesses privados, escamoteados de interesses públicos.

A contrarreforma do Estado teve continuidade nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, encontrando o suporte necessário nos intelectuais orgânicos da fração da classe burguesa. Nessa conjuntura, diversos aparelhos privados de hegemonia da burguesia, se fortaleceram, especialmente, depois da criação do Movimento Brasil Competitivo, em 2001.

Através destas configurações de APHs, o modelo de Gestão Integrada Da Escola foi elaborado por um grupo de intelectuais, organizados ainda no âmbito da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). No sentido da parceria público-privada entre o FDG e os governos estaduais, este se tornou o agente responsável pela implantação e difusão de um sistema gerencial totalmente focado em resultados de curto, médio e longo prazos.

Ela é apresentada por seus formuladores como “um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo Ministério da Educação” (SEEDUC, 2011, p. 01).

A Gestão Integrada da Escola foi criada dentro do Programa de Modernização e Melhoria da Educação do Ceará, no período de 2001 a 2006. Seu desenvolvimento baseou-se no estudo detalhado do PPP (Projeto Político Pedagógico), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola - MEC) e PMMEB (Programa de Modernização). A implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro explicita a manifestação do gerencialismo de forma expressiva sob a justificativa de que esta lógica aperfeiçoaria a qualidade do serviço público, expressando uma lógica mercadológica privatista.

No contexto da reforma gerencial na educação, a GIDE é um modelo que atualmente, vem sendo implementado nas redes estaduais e municipais, sob a justificativa da necessária reforma da administração pública em direção a uma gestão mais eficiente, com o estabelecimento de metas e instrumentos de controle sobre o trabalho escolar, capaz de assumir a histórica tarefa de desenvolvimento da educação (MACEDO e LAMOSA, 2015).

O ideário que vem sendo amplamente difundido é o de que o modelo gerencial do trabalho aperfeiçoaria a qualidade do serviço público através de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais tendo como foco a melhoria de resultados sem, contudo, esclarecer exatamente de que forma esses resultados devem ser definidos. Uma das intelectuais que apoiam este movimento, Guiomar Namó de Mello, afirma que “O estabelecimento de um novo modelo de gestão pautado pela capacidade de identificar

os fatores que impedem a melhoria dos resultados escolares possibilita o acompanhamento sistemático e estabelecimento de metas a serem atingidas” (MELLO, 2005).

Estas discussões influenciam as propostas para o trabalho docente onde, afirma Shiroma: “essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor “(SHIROMA, 2004, p. 10). Este é um modelo que foi idealizado há mais de 15 anos pela professora Maria Helena Godoy e já foi aplicada em diversas redes públicas de ensino do Brasil. Hoje, esse conjunto de clientes engloba as redes estaduais do Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Mato Grosso.

Segundo a cartilha “Gestão Integrada da Escola” fornecidas as escolas, a implementação da GIDE tornaria a Gestão mais objetiva e abrangeria vertentes antes não avaliadas e que influenciam no resultado do processo de ensino aprendizagem, uma vez analisadas, seriam alvos de planejamentos e medidas corretivas, potencializando seus resultados. Os benefícios teoricamente da padronização da gestão do trabalho seriam: tornar o processo previsível, facilitar a comunicação, o estabelecimento de um responsável para cada tarefa possibilitando a responsabilização, registrar melhores práticas possibilitando melhoria contínua de um método exitoso. Estas medidas, segundo a cartilha, não significam excesso de burocracia e/ou engessamento do trabalho, pois, a padronização ocorreria apenas no processo e tarefas críticas, para assegurar melhores práticas e democratizar o acesso a esse conhecimento elaborado.

Os procedimentos aplicados atuam no sentido de conformação dos sujeitos da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro para um padrão de ação que atenda os interesses gerencialistas.

No Rio de Janeiro, a reforma expressa-se por meio da Gestão Integrada da Escola (GIDE), através do trabalho do INDG, da Fundação Brava e do MBC no aparelho estatal, em 2007 após a eleição do governador Sérgio Cabral. A implantação do sistema GIDE como política pública ocorreu na conjuntura da reeleição de Cabral para o governo, logo após a ampla repercussão do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com base no desempenho dos estudantes em avaliações como, Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

realizadas ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino básico, combinando com os dados do censo escolar (reprovação e evasão), onde o estado ocupou a vigésima sexta posição, ocupando o penúltimo lugar no ensino médio.

Tendo por objetivo melhorar a colocação do Rio de Janeiro no ranking, “o economista Wilson Risolia foi designado para ocupar o cargo de secretário de educação. A escolha de Risolia atendia diretamente aos interesses dos empresários na educação pública” (SILVA, 2017, p. 20) Neste sentido, o novo modelo de gestão foi apresentado com o intuito para a melhoria no índice de avaliação externa. Em sua implantação, os professores receberam treinamento, realizado pelo INDG, na metodologia da GIDE para que pudessem desempenhar um papel estratégico na difusão dos interesses privados nas escolas como esses fossem públicos.

O processo atuou sob a justificativa de necessária reforma da administração pública em direção a meta de desenvolvimento da educação. Estas discussões influenciam as propostas para o trabalho docente onde, afirma Shiroma: “essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor” (SHIROMA, 2004, p. 10).

A implementação da GIDE no Rio de Janeiro acarreta duas vertentes:

por um lado, o governo estadual, responsável pela execução do modelo gerencial de gestão do trabalho escolar, tem divulgado os resultados que possibilitaram o avanço para a segunda posição no *ranking* dos Estados no IDEB, como reflexo do exitoso desenvolvimento da GIDE na rede de ensino; por outro, no entanto, é possível verificar que o modelo gerencial de gestão tem tido desdobramentos em relação ao trabalho escolar, sendo responsável pela intensificação da precariedade do trabalho docente (LAPA, 2017 p.77).

Este processo desencadeou inúmeras consequências para o trabalho docente. A principal implicação do novo modelo de regulação é a perda do protagonista do educador na formulação do conhecimento. Este é o principal aspecto que atualiza as teses de proletarização e de profissionalização docente. (LAMOSA, 2014).

Desde a década de 90, até os dias atuais a GIDE tem tido reflexos expressivos na educação. Ocorre o fechamento de diversas escolas públicas e o surgimento de diversas outras privadas para o ‘suprimento da demanda’.

Os professores enfrentaram e, continuam enfrentando, diversas dificuldades em seu exercício, além das perdas salariais em vários governos, a política gerencial instaurou um

movimento chamado de “otimização de turmas” e também de fechamento de escolas, que possuíam turmas com número de alunos considerados baixo. Além disso, houve adição do trabalho burocrático através do uso do Sistema Conexão, onde o professor estaria responsável pelo preenchimento de dados relativos a notas e faltas dos estudantes além do diário escolar físico em papel; a aplicação e correção do Saerjinho e alimentação de planilhas com informações sobre metas, reprovação e dependência de alunos, além de outras tarefas, apesar de o programa anunciar a redução do trabalho escolar.

Essa nova regulação renovou a tese difundida no Brasil, destacadamente ao longo da década de 1980, sobre a desprofissionalização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004). A desprofissionalização docente vem sendo realizada a partir da entrada de novos tipos de contratos, pela entrada do trabalho voluntário nas escolas. Esse movimento vem sendo realizado em todos os níveis da educação brasileira, segundo Leher (2010), no contexto de ofensiva empresarial, articulado pelo movimento Todos Pela Educação.

Esse processo faz parte de uma reforma já antes pensada para os países periféricos do capitalismo. Pela CEPAL, nos aparelhos privados de hegemonia, os grupos e instituições sociais criam e preservam suas próprias formas de atuações, podendo, de acordo com a conjuntura, articular seus interesses com os das classes, que são frações de classes dominantes, ou ainda, articulá-los aos interesses das classes subalternas. Os agentes das classes subalternas tornam-se, portanto, necessários para esta difusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da Reforma Gerencial do Estado, este assume novo papel sob uma lógica neoliberal. Neste sentido, os modelos de administração sofrem substanciais mudanças. Os modelos de gestão escolar são identificados como fatores que influenciam negativamente seus resultados. A GIDE é instituída como uma proposta de melhoria do desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

O processo de reforma gerencial que sofreu o Estado brasileiro resulta da correlação de forças políticas da classe dominante no capitalismo mundial e atinge ao Brasil e aos demais países posicionados na periferia deste sistema. Este novo modelo de gestão se põe como meio de efetivação da concepção de mundo burguesa e sua forma de reagir à crise estrutural do capital na atualidade.

Sob a justificativa de melhora na eficácia da Educação, a GIDE é difundida. No entanto, apesar de alguns avanços, a GIDE já apresenta reflexos negativos. A nova forma de gestão do trabalho na educação materializada, com o exemplo da GIDE, criou currículos reducionistas para a formação do trabalho docente, procedimentos tecnicistas, perda do controle e a separação entre a concepção e a execução, movimento percebido a partir dos anos de 1990, com as várias estratégias do capital para formar o trabalhador de novo tipo, Conclui-se que foi gerado o enfraquecimento do caráter específico da profissão, perdas de direito, precarização das condições de trabalho com a criação de novos instrumentos de controle e transformação do papel da escola e do professor.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF, 1993.
- _____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. 2007.
- _____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRESSER PEREIRA, L.C. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília (DF): Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em junho de 2018.
- CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo. Auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2013.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa* (LC/G. 1601-P), Santiago do Chile, março, 1990.
- _____. UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (1996). 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO. *Área pública*. 2015. Disponível em: <<http://www.falconi.com/segmentos/area-publica/>>. Acesso em maio de 2018.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- GIDDENS, Anthony. *Terceira Via: Reflexões sobre o impasse política atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, Loyola: 1994.
- HAYEK, F. A. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRESPIGNY, A.; CRONIN, J. Ideologias políticas 2 ed. Brasília: UNB, 1999.
- HOBBSBAWN, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo Companhia das Letras, 1995.
- LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. Curitiba: Appris, 2016.
- LAPA, Carlos Maurício Franklin. *O novo modelo de gestão do trabalho escolar e a reação sindical docente: uma análise a partir do sindicato estadual dos profissionais da educação (SEPE/RJ)*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- LEHER, Roberto. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n.º 2, 2015.
- MARE. *Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, nov.1995.
- MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia (org). *Educação Básica: Tragédia Anunciada?* São Paulo: Xâma, 2015. 208p
- MARTINS, André. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>> Acesso em junho de 2018
- MELLO, Guiomar Namó de. *Política pública de educação*. Estudos Avançados.v.5, nº 13, 1991.
- MENDONÇA, Sonia R. de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan/jul 2014.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- NEVES, Lúcia M. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. In: MARTINS, André. *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015
- _____. *Direita para o social, esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, AÇÃO EDUCATIVA. *Educação para Todos: o compromisso de Dacar*. Brasília, DF, 2001.
- _____. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF: Unesco, 2010.
- SILVA, Fabrício Fonseca da. *O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.
- TIRADENTES, Aparecida. *Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Ibis Libris. Rio de Janeiro, 2012.
- UNESCO. *Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, DF: UNIFEC, 1998.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano
ISBN 978-85-94029-18-2

GRUPO DE PESQUISA
ESTADO TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
a contribuição do pensamento latino-americano

GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E O DESMONTE DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2010 A 2017.

Carlos Mauricio Franklin Lapa¹

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de investigação acerca da insurgência de novos modelos de gestão do trabalho escolar e seu desdobramento sobre a estrutura da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A pesquisa realizada teve como delimitação, o processo de desenvolvimento e implementação do modelo denominado Gestão Integrada da Escola (GIDE), na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), entre os anos de 2010 e 2017. O objetivo foi analisar a relação entre a introdução desse novo modelo de gestão do trabalho escolar e a intensificação da precariedade do trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A hipótese da pesquisa é que essa relação tem se desdobrado em processos de fechamento de escolas e diminuição de matrículas, refletidos em taxas crescentes de fluxo escolar obtidas de forma artificial, além de mudanças significativas nos números de matrículas nas modalidades educacionais, atendidos pelo Estado do Rio de Janeiro entre 2010 e 2017. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa básica, análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa de tipo documental. Para coleta de dados, utilizou-se de revisão de literatura e de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias em materiais de referência da GIDE e do censo escolar. A pesquisa que resultou neste artigo identificou que a GIDE resulta da formulação de um conjunto de intelectuais comprometidos com a reorganização da gestão do trabalho na administração pública, tendo representado a inserção de novos instrumentos de controle do trabalho docente. O novo modelo de gestão do trabalho escolar vem se desdobrando em um processo de intensificação na redução do número de escolas e matrículas, bem como uma mudança no perfil nas matrículas distribuídas por segmentos que essa política promove na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Gestão Integrada da Escola; SEEDUC-RJ.

GESTIÓN INTEGRADA DE LA ESCUELA Y EL DESMONTE DE LA RED ESTADUAL DE EDUCACIÓN DEL RÍO DE JANEIRO, 2010 A 2017

Resumen

Este artículo presenta los resultados de investigación acerca de la insurgencia de nuevos modelos de gestión del trabajo escolar y su desdoblamiento sobre la estructura de la red estatal de educación de Río de Janeiro. La investigación realizada tuvo como delimitación, el proceso de desarrollo e implementación del modelo denominado Gestión Integrada de la Escuela (GIDE), en la Secretaría Estadual de Educación y Cultura de Río de Janeiro (SEEDUC-RJ), entre los años 2010 y 2017. O el objetivo fue analizar la relación entre la introducción de ese nuevo modelo de gestión del trabajo escolar y la intensificación de la precariedad del trabajo docente en la red estadual de enseñanza de Río de Janeiro. La hipótesis de la investigación es que esa relación se ha desdoblado en procesos de cierre de escuelas y disminución de matrículas, reflejados en tasas crecientes de flujo escolar obtenidas de forma artificial, además de cambios significativos en los números de matrículas en las modalidades educativas, atendidos por el Estado del Estado Río de Janeiro entre 2010 y 2017. Metodológicamente, se

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e membro do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE). *E-mail:* mauriciolapa@yahoo.com.br

tratou de una investigación básica, análisis cualitativo, de carácter explicativo, que se inserta en la categoría de investigación de tipo documental. Para la recolección de datos, se utilizó de revisión de literatura y de análisis de fuentes bibliográficas primarias y secundarias en materiales de referencia de la GIDE y del censo escolar. La investigación que resultó en este artículo identificó que la GIDE resulta de la formulación de un conjunto de intelectuales comprometidos con la reorganización de la gestión del trabajo en la administración pública, habiendo representado la inserción de nuevos instrumentos de control del trabajo docente. El nuevo modelo de gestión del trabajo escolar se está desdoblado en un proceso de intensificación en la reducción del número de escuelas y matrículas, así como un cambio en el perfil en las matrículas distribuidas por segmentos que esa política promueve en la red estatal de educación de Río de Janeiro.

Palabras clave: Gestión educativa; Gestión Integrada de la Escuela; SEEDUC RJ.

GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E O DESMONTE DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2010 A 2017.

A educação é um espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas. Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. Gramsci afirma que o povo sente, mas nem sempre compreende e sabe; o intelectual sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente. Por isso, o trabalho intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudança. Mas isso não é nada fácil: assumir a condição de intelectuais orgânicos dos trabalhadores significa lutar contra o contexto dominante que se apresenta e visualizar perspectivas de superação coletiva sem exclusão. Entender bem a realidade parece ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social. Que realidade é essa que se apresenta para a educação?

As transformações ocorridas na educação básica brasileira nas últimas décadas, basearam-se em orientações de organismos internacionais. O ponto inicial e que ainda fundamenta essas orientações foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, no ano de 1990, assim como o documento da Cepal (1993), que coloca a educação e o conhecimento como eixos de transformação da sociedade ligados à equidade, e o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1996), conhecido como Relatório *Jacques Delors*. No Brasil, o ponto inicial da reforma educacional foi o Plano Decenal de Educação (1993), tendo como ápice máximo, a Lei no 9.394/96. Já no campo dos intelectuais a serviço do capital, temos a produção de Guiomar Namó de Melo como

grande destaque, tendo suas ideias como marcas fundamentais para sustentar as propostas neoliberais na educação, sendo rapidamente assimiladas e colaborando para programar as reformas, pois a escola atual, no nível de desenvolvimento da sociedade capitalista, deve simplesmente preparar para o exercício da cidadania moderna e para a competitividade.

No Brasil, a tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las. (MELLO, 2005, p. 64)

Reforçando a sua defesa a reforma gerencial da educação, a autora defende:

O padrão de gestão imprime uma forma de conduzir o processo de formulação e implantação de políticas que deve permear o sistema como um todo, embora algumas de suas características sejam mais importantes a nível nacional ou regional e outras a nível local ou do estabelecimento escolar. (MELLO, Guiomar Namó de Mello, quando consultora do BM, <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>).

Guiomar Namó de Mello é considerada no Brasil, a primeira intelectual da proposta educacional neoliberal e sua obra “social-democracia e educação: teses para discussão” (1990), uma contribuição significativa para o Programa do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB)², que elegeu e reelegeu Fernando Henrique Cardoso (FHC)³ para a Presidência da República. Ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, foi nomeada ao Conselho Nacional de Educação. As portas do sistema educacional brasileiro estavam escancaradas para as reformas.

Os fundamentos da necessidade de reforma da Educação Básica sobre a ótica da contrarreforma do Estado justificam-se, segundo Mello (2005), pela pouca eficiência da escola, expressa nos elevados índices de evasão, repetência, desperdício de recursos e despreparo do professor. Também defendem que o conhecimento é um fator indispensável para o alcance da igualdade social, e, portanto, o único elemento capaz

² Partido da Social Democracia Brasileira é um partido político do Brasil. Foi fundado em 25 de junho de 1988 pelo ex-governador Mario Covas.

³ Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, é um sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi o 34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

de unir modernização econômica e desenvolvimento humano. Logo, espera-se que a escola contribua e assuma um papel na qualificação da cidadania, que vai muito além da reivindicação da igualdade formal alardeada para a sociedade, exercendo de forma responsável, a defesa de seus interesses.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (MELLO, 2005, p. 36).

A UNESCO esta entre as agencias promotoras deste projeto de ideias alardeadas por Guioimar e referenciadas pela UNESCO em 1996, embasadas no discurso de que a “[...] educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazeres evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2001,p. 90). Foram definidos os quatro pilares do conhecimento que seriam fundamentais para a educação do século XXI, a saber: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas, múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2001, p. 90). Portanto, fica evidente a ideia do conhecimento baseado na pós-modernidade, estabelecendo assim um novo paradigma de conhecimento e aprendizado, possibilitando que, de algum modo, as políticas possam ‘contribuir’ para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta e democrática” (DELORS, 2001, p. 14). Logo, os programas e as fundamentações teóricas que permitiam a captura das mentes dos educandos estavam postos e a construção do consenso seguia como uma voz única. Segundo Macedo e Lamosa, “não nos resta dúvidas de que se trata de uma democracia nos moldes da sociedade capitalista, ao mesmo tempo que contribui para a subserviência individual e dos povos”.

Para que seja possível o estabelecimento de um novo paradigma baseado no conhecimento, também se faz necessária a reforma da educação. Sendo assim, a

educação passa a servir como instrumento na reestruturação da sociedade capitalista, como também vem servindo como instrumento para sua perpetuação. As políticas educacionais devem estabelecer relações “entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo” (CEPAL, 1993, p.10). Baseadas nesses pressupostos, as reformas políticas na área educacional segundo a própria CEPAL deverão levar em conta

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científico-tecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional; e, finalmente, políticas voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento. (CEPAL, 1993.p.9).

Por isso, a lógica na responsabilização da gestão educacional pode culminar na única capacidade do gestor de

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a ideia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científico tecnológico. (CEPAL, 1993.p.9).

A gestão de uma escola requer, em primeira instância, conhecimentos e princípios embasados na formação profissional que acumula funções de técnico e intelectual, cuja qualidade deve apresentar-se de forma sempre continuada. Além da formação intelectual e acadêmica exigida, inclusive como consta no art. 64 da LDB 9394/96, o gestor escolar deve ser cômico de seu papel como mediador e formador de cidadãos dentro de um panorama social – deve vislumbrar tanto a formação de seu alunado, quanto a formação e qualificação de sua equipe técnica e pedagógica, na qual a sua também se inclui. Assim sendo, conclui-se que o gestor escolar será uma ferramenta essencial na construção da ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas, ter um espírito criativo e flexível para

enfrentar os desafios colocados pela reestruturação da sociedade e adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade.

Nesse contexto, a gestão escolar, que outrora atendia as exigências da escola autoritária, passa a atender os preceitos da escola democrática, preconizando a participação como busca pela qualidade da educação, tornando-se foco de atenção da comunidade educacional, enquanto enfoque novo, desafiador, superador das limitações administrativas arraigadas nas instituições de ensino, exigindo do profissional instituído na função gestor escolar, uma qualificação sustentada nos fundamentos da liderança voltada para o sucesso do processo de desenvolvimento humano e na formação da cidadania, por meio da organização, mobilização e articulação de todas as condições humanas e materiais disponíveis.

A nova forma de gestão do trabalho na educação materializada, como exemplo, na GIDE, criou currículos reducionistas para a formação do trabalho docente, procedimentos tecnicistas, perda do controle e a separação entre a concepção e a execução, movimento percebido a partir dos anos de 1990, com as várias estratégias do capital para formar o trabalhador de novo tipo, a partir da difusão de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005, p.20). Essa nova regulação renovou a tese difundida no Brasil, destacadamente ao longo da década de 1980, sobre a desprofissionalização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p.50). A desprofissionalização docente vem sendo realizada a partir da entrada de novos tipos de contratos, pela entrada do trabalho voluntário nas escolas. Esse movimento vem sendo realizado em todos os níveis da educação brasileira, segundo Leher (2010), no contexto de ofensiva empresarial, articulado pelo movimento “Todos Pela Educação”.

A principal implicação do novo modelo de regulação é a perda do protagonismo do educador na produção do conhecimento e a intensificação da precariedade do trabalho nas escolas, aspecto histórico constituinte da escola brasileira, acirrado com a contrarreforma gerencial da educação. Nesse contexto, os professores vêm perdendo autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem, elemento indispensável à carreira docente.

O modelo de Gestão Integrada da Escola (GIDE) foi elaborado por um grupo de intelectuais, organizados na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). Essa fundação teve seu marco inicial em 1998, nascendo com a responsabilidade de difundir técnicas e metodologias gerenciais no país. Em 2003, a Fundação redirecionou sua atuação para

projetos eminentemente assistenciais, sem nenhuma contraprestação financeira por parte das escolas. A FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços às instituições carentes. Naquele momento, foi fundado o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG⁴), organização que se tornou líder em consultoria de gestão, com foco em resultados no Brasil. O INDG era uma sociedade anônima, de capital fechado, não familiar. A instituição era especializada na transferência de conhecimento gerencial, voltada à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas, incluindo diversas prefeituras, governos estaduais e no próprio governo federal.

O INDG realizou consultoria em centenas de empresas privadas e órgãos públicos brasileiros, bem como em mais de trinta países, especialmente na América Latina, América do Norte, Ásia e Europa. Desde outubro de 2012, o INDG passou a se chamar Falconi Consultores de Resultado. A experiência da Falconi no trabalho de consultoria na área pública tem se estendido a todos os entes da federação (federal, estadual e municipal) e poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Essa parceria público-privada tem sido responsável pela implantação de um sistema gerencial totalmente focado em resultados de curto, médio e longo prazos. Em quase todos os casos, o foco de atuação está em quatro frentes de trabalho: redução de despesas, identificação das “melhores práticas” e eliminação dos “desperdícios”; aumento da eficiência da arrecadação com técnicas modernas de análise, identificação de oportunidades para o combate à sonegação e omissões no recolhimento dos tributos (aumentar receitas sem aumentar impostos), aumento da eficiência operacional através de um planejamento estratégico com desdobramento de metas, gerenciamento de projetos por meio de um método estruturado, padronizado e que garanta um bom planejamento, atendimento nos prazos e orçamentos estabelecidos.

Em relação à educação pública, a Falconi apresenta a GIDE como novo modelo gerencial de gestão do trabalho escolar ainda na primeira década dos anos 2000. Em 2015, surgiu a Falconi educacional e passa a implementar a GIDE nos seguintes estados: Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

⁴ INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial é uma sociedade anônima de capital fechado, não familiar, fundada pelos Professores José Martins de Godoy e Vicente Falconi Campos, sócios desde 1973, na UFMG, FCO (Fundação Christiano Ottoni), FDG (Fundação para o Desenvolvimento Gerencial) e hoje na INDG

O período abordado neste trabalho se inicia em 2010, ano da introdução da GIDE e último ano do primeiro de mandato do ex-governador Sérgio Cabral⁵ (PMDB)⁶, até a o ano de 2017. Ela é apresentada por seus formuladores como um modelo de gestão com base científica, que contempla aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais. No contexto mais amplo da reforma gerencial da educação, a GIDE é um modelos que atualmente, vem sendo implementado nas redes estaduais e municipais, sob a justificativa da necessária reforma da administração pública em direção a uma gestão mais eficiente, com o estabelecimento de metas e instrumentos de controle sobre o trabalho escolar, capaz de assumir a histórica tarefa de desenvolvimento da educação (MACEDO, LAMOSA; 2015, p.20).

A principal intelectual do novo modelo de gestão do trabalho escolar implementado a partir da GIDE é Maria Helena Pádua Godoy⁷, que escreveu todos os livros de referência distribuídos nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, utilizados pela SEEDUC-RJ. Não foi possível, em função da delimitação proposta na pesquisa que resultou neste artigo, verificar se os mesmos livros foram distribuídos nos demais estados em que a GIDE vem sendo desenvolvida. Em “Gestão Integrada da Escola” (GODOY. 2009), é possível identificar que há na formulação do novo modelo de gestão do trabalho escolar, uma clara centralidade nas estratégias que visam atender as demandas provocadas a partir das avaliações internacionais produzidas pela Organização, para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A GIDE chega como solução educacional para rede estadual do Rio de Janeiro em fins de 2010, o Estado do Rio de Janeiro, que apresentava o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) e conseqüentemente, a segunda maior receita de impostos entre os estados brasileiros, amargava péssima colocação no ranking informal do IDEB. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o Rio de Janeiro ocupava a 17º posição e, nos anos finais do ensino fundamental, a 20º posição. De acordo com o Livro Branco de Governança do Estado do Rio de Janeiro (2012):

⁵ Sérgio de Oliveira Cabral Santos Filho, nascido no Rio de Janeiro, em 27 de janeiro de 1963, é um jornalista e político brasileiro filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foi deputado estadual por três mandatos, de 1991 a 2003, e senador de 2003 até 2006. Posteriormente, foi governador do Rio de Janeiro, com mandato de 1º de janeiro de 2007 até 3 de abril de 2014, quando renunciou ao cargo. Hoje encontrasse preso por corrupção, já condenado em mais de 24 processos.

⁶ Movimento Democrático Brasileiro (MDB) era um partido político brasileiro que abrigou os opositores do Regime Militar de 1964

⁷ Maria Helena Godoy é pedagoga formada pela PUC Minas e especialista em gestão educacional com quatorze obras publicadas. Idealizadora da metodologia GIDE

A posição do estado em taxa média de aprovação era 21ª lugar, enquanto que, em proficiência, era 14ª. Nas dimensões de fluxo e 128 proficiência, a rede estadual do Rio de Janeiro apresentou respectivamente 22ª e 20ª posição, revelando resultados fracos e preocupantes (RIO DE JANEIRO – ESTADO, 2012, p. 54).

De acordo com o mesmo documento, Para o Ensino Médio, a situação fluminense é ainda mais preocupante:

26ª colocação e, nesse caso, o principal problema está no fluxo, uma vez que a taxa média de aprovação coloca o estado na última posição. Em termos de proficiência, ocupamos o 16º lugar (RIO DE JANEIRO – ESTADO, 2012, p. 54)

Essas informações foram fartamente utilizadas pelos candidatos que disputavam o governo do estado do Rio, nas eleições de 2010, contra o então governador, Sérgio Cabral Filho (PMDB), que tentava sua reeleição. Os resultados pífios foram obtidos em sua primeira gestão (2007-2010), o que gerou grande constrangimento e desgaste ao governo do estado e para o então candidato à reeleição.

Porém, este desgaste não foi suficiente para impedir a reeleição de Cabral que, em seu mandato seguinte, tentaria responder a esse quadro por meio medidas que assumiram a forma de um Plano de Metas da Educação. O Plano de Metas da Educação: características gerais.

Como solução para reverter essa situação, é nomeado como novo secretário estadual de educação e cultura, o economista Wilson Risolia, que anuncia, em 07 de janeiro de 2011, o Plano de Metas da SEEDUC. A divulgação inicial continha inúmeros dados incorretos, já que o próprio termo “Plano de Metas”, apresentado pela primeira vez em entrevistas concedidas pelo secretário e em materiais de divulgação governamentais, não é traduzido ou feita referência no documento que normatizaria o “Plano”. O Decreto Estadual nº 42.793, de 06 de Janeiro de 2011, é a materialização de objetivos e metas impostas à rede estadual de educação.

Este tinha como principal objetivo, a realocação da rede estadual entre os cinco melhores estados da Brasil no ranking do IDEB do ano de 2013. Esta meta era tida como bastante ambiciosa, considerando-se o prazo extremamente curto, de apenas três anos para o seu cumprimento. O novo Secretário, Wilson Risolia, anuncia como solução capaz de transformar a rede estadual, o então Plano de Metas, como um “choque de gestão” na educação, como algo necessário para aumentar a produtividade

e a eficiência do sistema educacional fluminense. Tendo como meta a operanização deste objetivo, o de superar as metas do IDEB e a recolocação da rede, a Secretaria de Educação cria o espelhamento dos seus indicadores para a rede estadual, criando assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ). Este passa a ser o instrumento de classificação e ranqueamento das escolas estaduais.

A GIDE, enquanto um modelo gerencial, instituiu nas redes de ensino em que foi implementada, um sistema de gestão organizado a partir de instrumentos de verificação, quantificação e hierarquização do desempenho das escolas públicas. No Rio de Janeiro, o Sistema de Gestão Integrada da SEEDUC-RJ é iniciado pela formulação do “marco referencial” de cada unidade escolar, composto pelos “marco situacional”, “marco doutrinal” e pelo “marco operativo”. O desempenho das escolas é medido pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), composto pelas avaliações interna e externa, capacidade de autossustentação, condições ambientais e aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de acompanhar a avaliação da rede estadual do Rio de Janeiro, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ), em 2013. O IDERJ é a referência do sistema de avaliação da educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, sendo definido a partir da multiplicação de dois índices: índice que indica o tempo médio dos alunos para a conclusão de um nível de ensino (IF) e índice que indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino (ID).

Em relação ao IF, o SAERJ apreende as informações a partir do programa “Conexão”, através do qual os professores e diretores de escolas preenchem dados e informações. Em relação ao ID, o governo submete os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio, à prova denominada como “Saerjinho”. Desde a Portaria Nº 174, em 26 de agosto de 2011, os docentes estão impelidos a assimilar o SAERJ, introduzido pela GIDE, como instrumento de avaliação dos alunos.

A avaliação interna é composta por quatro itens: índice de aprovação de alunos sem progressão parcial (dependência), índice de permanência e evasão escolar, índice de alunos alfabetizados no 3º ano do Ensino Fundamental e adequação idade/série. Destaca-se, na avaliação interna, a ênfase na regulação do fluxo escolar, aspecto considerado fundamental na reforma gerencial da educação, devido ao custo considerado financeiramente alto, de uma repetência. No intuito de criar um fluxo irreal e impulsionar os resultados do seu programa a SEEDUC passa a transferir todos os alunos do ensino regular, que estão fora da idade/série

corretas, para um novo programa chamado “novo EJA” ou para um programa mais antigo e já existente denominado como “Projeto Autonomia”, Um dos aspectos centrais no sistema de gestão, instituído através da GIDE, é a política de “remuneração variável” para os docentes, criada pela resolução 4669, de 4 de fevereiro de 2011. Embora a SEEDUC-RJ negue que o bônus esteja vinculado à GIDE ou ao IFC-RS das escolas, no planejamento estratégico a “remuneração variável” é apresentada como bonificação de acordo com o desempenho da unidade escolar. O servidor que conseguir atingir o limite máximo das metas, poderá receber até três vencimentos-base a mais por ano (SEEDUC-RJ, 2011).

A avaliação externa proposta pelo IFC/RS, é medida pelo desempenho dos alunos na Prova Brasil. No caso das turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). A avaliação do item “ensino-aprendizagem” no IFC/RS, divide-se em quatro segmentos: gestores, professores, alunos e pais. Em relação aos gestores, o índice propõe medir a “lotação completa do quadro de professores” em cada regional administrativa e pedagógica. Em relação aos docentes, os itens avaliados são mais numerosos, propondo a medição dos registros: das práticas bem-sucedidas na sala de aula, da execução dos planos de curso, da frequência, atratividade das aulas e do cumprimento do currículo mínimo, definido para cada disciplina, e enviado às escolas no início do ano. A avaliação dos alunos mede, além do desempenho nas avaliações externas (Prova Brasil, Saerjinho e ENEM), a capacidade da escola na recuperação dos alunos e a frequência destes nos dias letivos.

No caso do SAERJ, no Rio de Janeiro, a SEEDUC-RJ criou o “Currículo Mínimo”, enviando para as escolas e professores, uma proposta curricular minimalista, que deve servir de referência para as avaliações externas. Em relação aos pais, o IFC-RS propõe medir a participação destes nas reuniões escolares. A implementação da GIDE no Rio de Janeiro tem se desdobrado em dois movimentos contraditórios: por um lado, o governo estadual, responsável pela execução do modelo gerencial de gestão do trabalho escolar, tem divulgado os resultados que possibilitaram o avanço para a segunda posição no *ranking* dos Estados no IDEB⁸, como reflexo do exitoso desenvolvimento da GIDE na rede de ensino; por outro, no entanto, é possível verificar que o modelo gerencial de gestão tem tido desdobramentos em

⁸ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

relação ao número de matrículas totais e por modalidade, número de unidades educacionais, bem como no próprio trabalho escolar, sendo responsável pela intensificação da precariedade do trabalho docente.

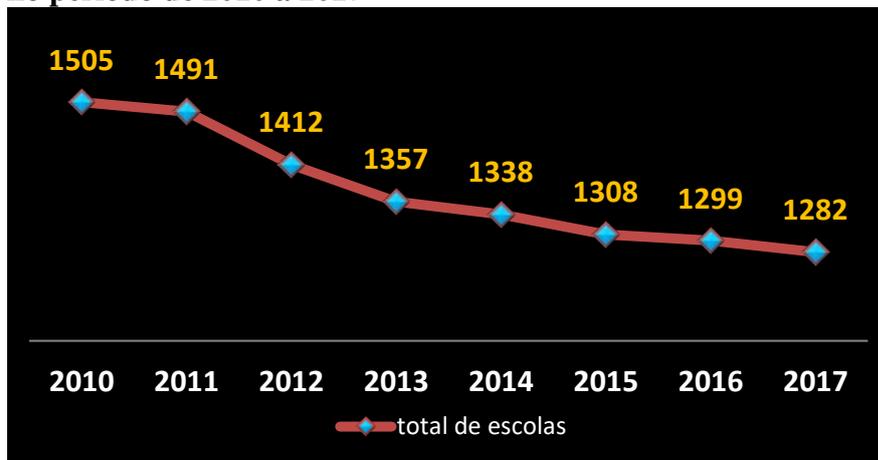
Durante o levantamento dos dados estatísticos através do censo escolar foi-se fazendo necessário a apresentação de uma radiografia, uma imagem da rede de educação pública do Estado do Rio de Janeiro, sobre os impactos do processo da reforma gerencial do Estado. Essas reformas foram iniciadas no Brasil ainda na década de 90 e, posteriormente, esses mesmos pressupostos são importados e implementados na rede de educação estadual em 2011, sobre a figura da GIDE - Gestão Integrada da Escola. Esse recorte temporal, selecionado e desenvolvido por este estudo, apresenta o ano imediatamente anterior à implantação deste programa, em 2010, servindo como balizador dos números e anos subsequentes, como também de efetiva implantação dessa política de reforma e reestruturação da educação pública do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2011 a 2017.

Portanto, o período escolhido representa os impactos diretos de um programa de gestão, desenvolvido por um aparelho privado de hegemonia e aplicado na rede estadual de educação com a justificativa de melhorar a gestão e os resultados do IDEB. Todos os dados que subsidiaram a produção destes gráficos foram retirados dos censos escolares dos respectivos anos do recorte histórico proposto e divulgados pelo INEP/ MEC⁹ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira e Ministério da Educação).

Durante este recorte temporal que abrange os anos de 2010 a 2017, ocorreu o fechamento ou, como preferem afirmar os representantes da secretaria estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, uma otimização de 223 unidades educacionais, essa supressão de escolas representou a redução de 17,39 % da rede escolar pública do estado do Rio de Janeiro neste período. Como podemos observar no gráfico abaixo:

⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. **Fundação:** 13 de janeiro de 1937 **Presidente:** Maria Inês Fin

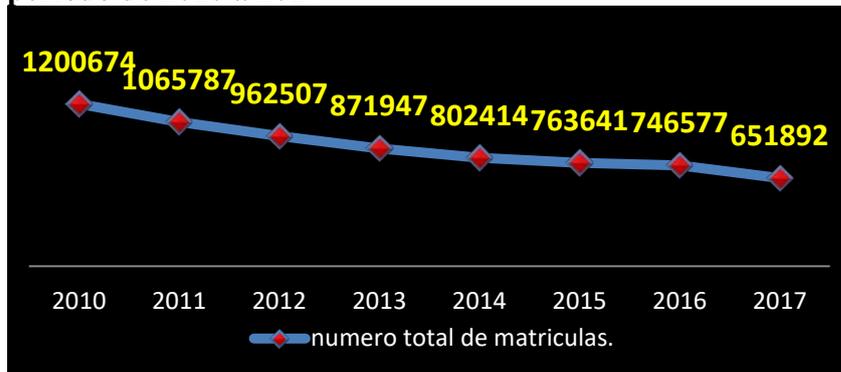
Gráfico 1: Número total de unidades educacionais na rede estadual do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2017



Fonte: censo escolar/INEP

Porém, devemos ressaltar que essa redução não ocorre de forma contínua e uniforme, tendo seu ápice na passagem dos anos de 2011 para 2012, com o fechamento de 79 unidades escolares ou 5,6% do total de escolas em apenas um ano de otimização dos espaços escolares. O único fator implacável e constante é a lógica da contínua e constante redução dos números de unidades escolares, como podemos evidenciar com os dados apresentados a seguir: na passagem dos anos de 2010 para 2011, foram fechadas 14 escolas; na passagem dos anos de 2011 para 2012, foram fechadas 79 escolas; na passagem dos anos de 2012 para 2013, foram fechadas 55 escolas; na passagem dos anos de 2013 para 2014, foram fechadas 19 escolas e, na passagem dos anos 2014 para 2015, foram fechadas 30 escolas, na passagem de 2015 para 2016, foram fechadas 9 escolas e na passagem de 2016 para 2017, foram fechadas 17 escolas. Neste mesmo período foram abertas mais 626 novas escolas privadas no Estado do Rio de Janeiro, fazendo o número saltar de 3756 em 2010 para 4382 em 2017.

Gráfico 2: Número total de alunos matriculados na rede estadual do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2017



Fonte: censo escolar/INEP

Este gráfico representa a evolução do número total de matrículas educacionais na rede pública do estado do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2017. Nesse corte temporal, foram fechadas 548.782 matrículas, ou seja, 45,70 % foram suprimidas em pouco mais de 8 anos de sucessivos governos do partido do movimento democrático brasileiro (PMDB).

Devemos ressaltar que o número total de matrículas fechadas a cada ano, bem como seus respectivos percentuais vêm apresentando uma constante redução, tendo como exceção a passagem de 2016 para 2017, que representa uma nova intensificação no fechamento de matrículas. Como podemos observar na tabela 1 a seguir:

Tabela 1

Passagens de anos	Descrição do fenômeno
2010 para 2011	Foram fechadas 134.887 matrículas ou 11,3% do total
2011 para 2012	Foram fechadas 103.280 ou 9, 7% do total de matrículas.
2012 para 2013	Foram fechadas 90.560 ou 9,4% do total de matrículas.
2013 para 2014	Foram fechadas 69.533 ou 7,9% do total de matrículas.
2014 para 2015	Foram fechadas 38.773 ou 4,8% do total de matrículas.
2015 para 2016	Foram fechadas 17.064 ou 2,28% do total de matrículas.
2016 para 2017	Foram fechadas 94.685 ou 12,68% do total de matrículas.

Por si só, esses números representariam uma grande, bruta e cruel aberração, que poderia ter uma possível explicação alardeada pelas secretarias municipais de educação e respaldada pelos mesmos intelectuais da reformulação da rede escolar estadual. Mas qual seria esta explicação? O fato de a rede pública estadual estar paulatinamente transferindo às redes municipais, as matrículas nos segmentos educacionais não obrigatórios, constitucionalmente, de serem oferecidos pela rede estadual, como as matrículas na modalidade de creches, pré-escolas, anos iniciais e anos finais do primeiro segmento do ensino fundamental.

No ano de 2010, a rede estadual oferecia nessas modalidades, 406.269 matrículas e passou a oferecer no ano de 2017, 172613 matrículas. Portanto, em pouco mais de 7 anos, foram reduzidas, ou na melhor das hipóteses, transferidas às redes municipais de educação 233.656 matrículas. Sendo assim, a estratégia de desobrigação legal, implementada pelo Estado, poderia explicar o fechamento de 42,57% do total das vagas, porém, neste mesmo período, ainda ficam pendentes de explicações, transferências ou otimizações de 315.126 matrículas ou 57,43% do número total de matrículas fechadas na rede estadual do Rio de Janeiro.

Devemos ressaltar que neste período, a população total do estado do Rio de Janeiro passa de 15.989.929 em 2010 para 16.718.956 milhões de habitantes tendo como fonte: IBGE¹⁰, pela Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. Portanto, os números caminham em direções opostas, enquanto a população do estado do Rio de Janeiro, neste período, é acrescida de quase um milhão de habitantes, segundo dados e estimativas do IBGE. A rede pública de educação fecha 454.097 matrículas, segundo dados da própria SEEDUC.

No seguimento constitucionalmente obrigatório para os estados e distrito federal que é o ensino médio também ocorrem consideráveis reduções. O número total de matrículas no segmento do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2017, podemos observar claramente a redução de 83.022 matrículas ou 16,46% do total de matrículas oferecidas pela rede estadual de ensino no período, com apenas um pequeno crescimento esporádico no ano de 2015 para 2016, de 10.911 matrículas.

Podemos também constatar a diminuição de matrículas sendo confirmadas como uma tendência, uma política clara de governo que fica muito evidente no passar dos anos, e a impiedosa e constante redução ocorrendo ano após ano. Um dos fatores que podem explicar este pequeno acréscimo contrariando a massiva lógica de redução é a grande crise econômica que assola a economia brasileira pois, como reflexo desta crise, tivemos no mesmo período temporal de 2015 para 2016 o fechamento de 7312 matrículas na rede privada de educação do estado do Rio de Janeiro, o que pode ter provocado este tímido acréscimo de novas matrículas na rede pública.

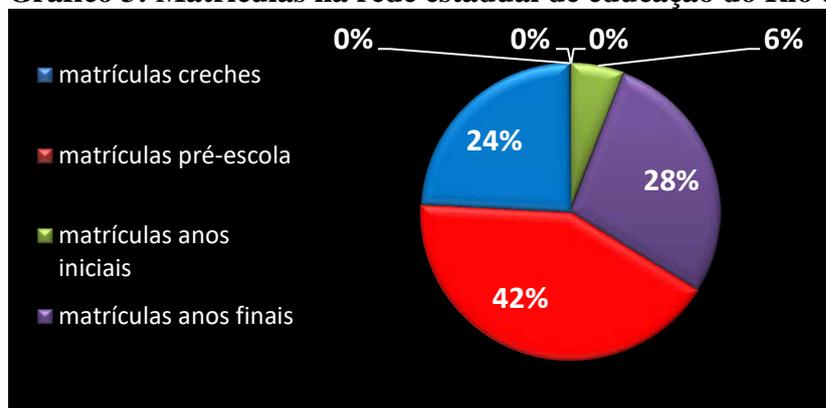
Porém, devemos explicitar que esta variação na rede pública não ocorre de forma constante e linear, apresentando variações ao longo do período estudado. Como podemos observar através da análise do censo escolar, pois na passagem dos anos de 2010 para 2011, foram fechadas 26523 vagas; na passagem dos anos de 2011 para 2012, foram fechadas 11085 vagas; na passagem dos anos de 2012 para 2013, foram fechadas 14895 vagas; na passagem dos anos de 2013 para 2014, foram fechadas 1757 vagas e na passagem dos anos de 2014 para 2015, foram fechadas 18076; na passagem de 2015 para 2016 foram abertas 10911. Já na passagem do ano de 2016 para 2017, foram fechadas 21597 matrículas.

¹⁰ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma fundação pública da administração federal brasileira criada em 1934.

Através da observação dos próximos dois gráficos, que representam o primeiro ano de implantação da GIDE na rede estadual, e o último ano de dados tabulados pelo senso escolar, é possível visualizar a mudança de perfil nas matrículas distribuídas por segmentos que essa política gerencialista promove na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A primeira mudança a ser apontada com a comparação entre os anos de 2010 e de 2017 é o desaparecimento das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, que em 2010, representavam 6% do total de matrículas na rede estadual ou 68.409 vagas. Em 2017, passam a representar 0,2% ou 1931 vagas.

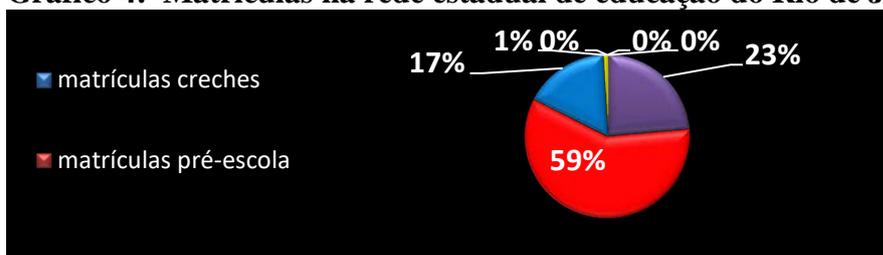
Outra grande redução e a mudança de perfil observada é a que representa a diminuição da porcentagem e também no número total de matrículas na modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA), que passa de 24% ou 288.747 matrículas em 2010, para 17% ou 119775 matrículas em 2017. Além dessas estratégias, existe outra que é a adequação dos tipos de matrículas ou modalidades às verbas constitucionais destinadas e obrigatoriamente, a serem oferecidas pelo Estado, como prevê o artigo 211, inciso 3º da constituição federal de 1988 ou a lei 11497 de 20 de junho de 2007, lei que estabelece o FUNDEB e a remuneração por modalidade de educação que prevê um fator multiplicador para os alunos atendidos na educação especial. Portanto, de 2010 para 2017, a porcentagem de matrículas na modalidade de ensino médio saltam de 42% para 59% das matrículas totais, bem como as matrículas na modalidade de educação especial que saltam de 1421 matrículas em 2010 para 6333 matrículas em 2017, ou seja de 0,2% para 1%. Sendo estas as únicas modalidades a crescer em números percentuais. O ensino médio com redução de matrículas totais de 504.237 em 2010 para 424216 em 2017 e a educação especial com um acréscimo de 4912 matrículas.

Gráfico 3: Matrículas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: censo escolar/INEP

Gráfico 4: Matrículas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro em 2017



Fonte: censo escolar/INEP

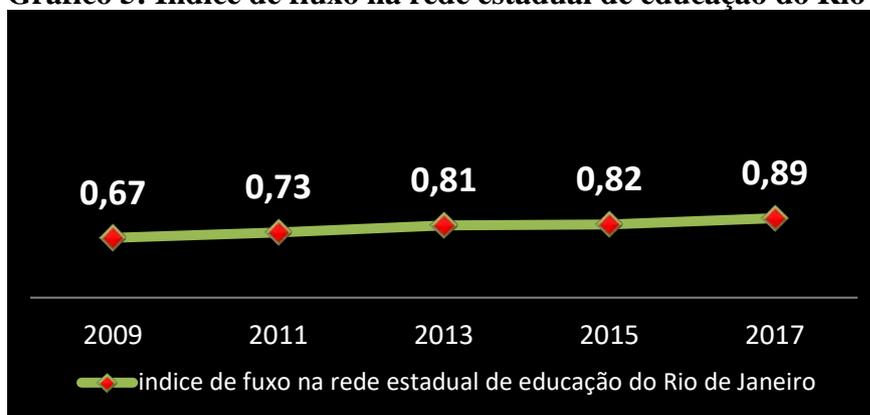
Na modalidade de ensino de Jovens e Adultos só não tivemos uma redução maior - como vinha ocorrendo até o ano de 2013, quando atinge 108.782 matrículas - o menor número de matrículas da série histórica, pois a SEEDUC inverte a estratégia de fechamento de vagas na modalidade e passa a transferir todos os alunos do ensino regular, que estão fora da idade/série corretas, para um novo programa chamado “novo EJA” ou para um programa mais antigo e já existente denominado como “Projeto Autonomia”, como publica a própria SEEDUC em sua página:

A Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA) e o Programa Autonomia têm como objetivo proporcionar que alunos com idade elevada concluam seus estudos em menos tempo e com qualidade. No entanto, o acesso é diferenciado. A idade mínima para a matrícula na Nova EJA é 18 anos, sem limite máximo de idade. No Autonomia, a idade mínima é 17 anos e a máxima é 20 anos. A Nova EJA foi elaborada em parceria com Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), e será implantada a partir de 2013 em todas as escolas que ofertam EJA no Ensino Médio. Já o Programa Autonomia é uma parceria com a Fundação Roberto Marinho e é ofertado na rede estadual desde 2009. Tanto a Nova EJA quanto o Autonomia têm duração de dois anos, divididos em quatro módulos, um por semestre (SEEDUC, 09/10/2012).

Os alunos matriculados neste segmento, não entrariam nas avaliações sistêmicas, permitindo assim, números mais favoráveis no índice de fluxo e índice de desenvolvimento. Assim, o IDERJ, que é obtido pela multiplicação de dois indicadores – Índice de Desempenho (ID) e Índice de Fluxo (IF) – fica irrefutavelmente mascarado. Como estes índices são os dois principais componentes do cálculo do índice de desenvolvimento da

educação, passa a apresentar números melhores, produzidos artificialmente por uma política que esconde a real situação da rede estadual. Como podemos observar no gráfico abaixo, que reproduz a evolução do índice de fluxo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Gráfico 5: Índice de fluxo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro



Fonte: censo escolar/INEP

Portanto parte da melhora no índice de fluxo apresentada a sociedade como resultada da GIDE é na verdade uma manobra contábil, uma maquiagem um verdadeiro engodo. Fruto de uma exclusão compulsória dos alunos com idades fora da faixa considerada ideal para a série escolar para a parte do sistema denominado “Novo EJA” e “Projeto Autonomia” que não é valorizada nesta avaliação. Diante desta manobra a GIDE passa a traduzir para a sociedade uma melhora que não existe e que foi artificialmente produzida.

. Podemos concluir que a inserção da GIDE na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro instituiu nas escolas, novas formas de regulação sobre o trabalho, sob a justificativa de que a execução do novo modelo de gestão do trabalho escolar resulta na ampliação da eficiência e qualidade ofertada pelas escolas públicas. A execução destas formas de regulação do trabalho vem produzindo como efeito, a reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. O desdobramento deste Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

processo tem resultado na ampliação do desgaste do trabalho docente, na desprofissionalização da carreira, no aumento das tensões e adoecimento do trabalhador no interior das escolas e no enorme e fragoroso fechamento de escolas e matrículas na rede pública estadual do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, nº. 10, 52 p, 1997.
- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina. FAPERJ, 2009
- ALVES, Giovanni . *O novo (e precário) mundo do trabalho reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000..
- ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas, Autores Associados, 2005
- BENGIO, Marlies da Costa. *O trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AGE's) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. 2007.
- BOITO Jr., Armando. A nova burguesia nacional no poder. In: BOITO Jr., Armando e GALVÃO, Andréia (Orgs.). *Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000*. São Paulo: Alameda Editorial, 2012, pp. 69-106.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa* (LC/G. 1601-P), Santiago, CL, março, 1990.
- CEPAL. UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.
- ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*, n. 4, p. 1127-1144, 1991.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (1996). 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- DOERJ. *Educação*. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2013/03/08>. Acesso em setembro de 2016.
- FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO. *Área pública*. 2015. Disponível em <http://www.falconi.com/segmentos/area-publica>. Acesso em: 8 maio de 2016.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA (Org). *Gestão Democrática da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FÓRUM CAPITAL TRABALHO. *Carta Educação*. Disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/forumcapitaltrabalho.pdf> . Acesso em agosto de 2016.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Os delírios da razão – crise do capital e metamorfose conceitual no

campo educacional. In: GENTILE, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 46, jan/abr, 2011.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL. *Conheça a GIDE*. Nova Lima, MG: Avançada, 2014. Disponível em <http://www.fdg.org.br/gide-avancada> acesso em 23/09/2016.

GODOY, Maria Helena de Pádua Coelho de. et alli. *Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola*. 2. ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do Cárcere. vol. 2. Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Marlon da Costa. *Sob Nova Direção: o Gerenciamento Empresarial na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro (2010 – 2014)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Rio de Janeiro, 2015.

HAYEK, F. A. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRESPIGNY, A.; CRONIN, J. *Ideologias políticas*. Brasília: UNB, 1999.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Estado, classe social e educação: uma análise crítica da hegemonia do agronegócio*. 2014. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2014.

LEHER, Roberto. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p.p 29-72

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

MACEDO, Jussara Marques de.; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 133-152, Jul.-Dez. 2015.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Neves (Org). *Educação Básica: Tragédia Anunciada?*: São Paulo: Xãma, 2015. 208p

MELLO, Guiomar Namó de. Política pública de educação. *Estudos Avançados*.v.5, nº 13, 1991.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

_____. NEVES, Lucia Maria Wanderley. Por que dois Planos Nacionais de Educação. In.: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP:Autores Associados, 2000.

Novos planos para a educação pública. Wilson Risolia. O Globo, Rio de Janeiro, 10/10/2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: Unesco, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; AÇÃO EDUCATIVA. Educação para Todos: o compromisso de Dacar. Brasília, DF, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho docente: precarização flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./Dez. 2004.

_____. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OTTONE, Ernesto. *Uma visão sintética*. MEC/INEP: Brasília (DF), 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>. Acesso em: 17/09/2016.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Secretaria de Estado de Educação. *Planejamento Estratégico*. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XX*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

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

_____. *Decifrar textos para compreender a política; subsídios teóricos –metodológicos para análise dos documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.2, p.427-446, jul./dez.,2005.

SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, educação e sindicalismo*, Campinas SP: Editores Associados, 2002.

SEEDUC. *Tire suas dúvidas sobre o nova EJA e o projeto Autonomia*. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1264458>. Acesso em agosto de 2017.

_____. *Currículo mínimo, consulta virtual*. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1344903>. Acesso em setembro de 2017.

_____. *O SAERJ e a escola pública*. Disponível em http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3006. Acesso em setembro de 2017.

UNESCO, *Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, DF: UNIFEC, 1998.

A GESTÃO COMO EIXO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patricia Muryell Guimarães Colletto¹
Jocemara Triches²

Resumo

Este trabalho aborda a *gestão* como eixo central da política de formação docente para educação básica, defendido nas últimas décadas por organizações multilaterais e pelos órgãos oficiais do Estado, com forte presença na Resolução CNE/CP n. 1/2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFP). Argumenta-se que os problemas educacionais se devem a má gestão da educação e de responsabilidade dos docentes. Para maior verticalização do estudo, objetivou-se compreender o sentido e a finalidade da gestão escolar na formação de professores em Cursos de Pedagogia de 27 Universidades Federais, comparando-as com as determinações da política educacional. Trata-se de pesquisa de análise documental das políticas supracitadas e dos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de Pedagogia. Entre os resultados alcançados estão: identificação de adesão das Universidades às exigências das DCNP/2006 no que concerne à formação para *atuação* e/ou *participação* na gestão, mas com pouco espaço na matriz curricular para disciplinas que se dedicam para tal finalidade; diversidade de competências demandadas para o profissional que assumirá a gestão escolar, estando entre as mais apresentadas as funções de âmbito *administrativo* ou *técnicos* e a de *implementar* uma gestão democrática; falta de clareza nos Cursos quanto ao sentido e finalidade da gestão na formação docente; e, por fim, identificação de expressões que indicam aproximações com princípios da gestão gerencial.

Palavras-chave: Formação docente. Curso de Pedagogia. Gestão Escolar.

LA GESTIÓN COMO EJE DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen

El presente texto aborda la *gestión* como un eje central de la política de formación docente para la educación básica. La gestión escolar ha sido defendida en las últimas décadas por las organizaciones multilaterales y por los organismos oficiales del Estado, con una fuerte presencia en la Resolución CNE/CP n. 1/2006 que definió las Directrices Curriculares Nacionales para la carrera de Grado de Pedagogía, profesorado, (DCNP) y en la Resolución CNE/CP n. 2/2015, que definió las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel superior (profesorado, carrera de formación pedagógica para egresados y carreras para los que ya realizaron un profesorado) y para la formación continuada (DCNFP). De manera general, se argumenta que los problemas educacionales se localizan en la “mala” gestión de la educación y esta es de responsabilidad de los docentes. En este texto objetivamos comprender el sentido y la finalidad de la Gestión Escolar en la formación de profesores/as en los cursos de Pedagogía de 27 Universidades Nacionales, en Brasil, donde se realiza una comparación con las determinaciones de

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho. *E-mail:* murycolletto@hotmail.com.

² Doutora em Educação pelo PPGE/UFSC. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/CED/UFSC). Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho. *E-mail:* jtriches.ufsc@gmail.com.

la Política Educacional. Es una investigación que realiza análisis documental de las políticas supra citadas, como así también de los Proyectos Políticos Pedagógicos de estos cursos. Algunos resultados alcanzados fueron: la identificación de la adhesión de las Universidades a las exigencias de la Directrices de 2006, en especial, a lo que se refiere a la formación para la *actuación y/o la participación* en la gestión, pero con poco espacio en la matriz curricular para disciplinas que se dedican a tal finalidad; diversidad de competencias demandadas para los profesionales que asumirán la gestión escolar, siendo las más significativas aquellas funciones de *cuño administrativo o técnico y de implementación* de la gestión democrática; falta de clareza en los cursos en relación a cuál sería el sentido y la finalidad de la gestión en la formación docente y, finalmente, la identificación de expresiones que indican aproximaciones con los principios de la gestión gerencial.

Palabras claves: Formación Docente. Curso de Pedagogía. Gestión escolar.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho³ buscamos compreender o sentido e a finalidade da *gestão* na formação de professores da Educação Básica no Brasil em Cursos de Pedagogia (CPe) de 27 Universidades Federais, após a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) (BRASIL, 2006). Ademais, buscamos mapear como a *gestão* se materializa na matriz curricular deste curso. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com procedimentos de análise bibliográfica e documental, tendo como empiria primária o Projeto Político Pedagógico de Cursos de Pedagogia (PPCPe) de 27 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo um curso por unidade da federação e o do Distrito Federal, ofertados em capitais do país, na modalidade presencial⁴.

Ressalta-se que o recorte foi construído compreendendo o cenário das reformas educacionais neoliberais dos anos de 1990, que impulsionaram grandes alterações da educação pública e, por consequência, na formação docente. Os impactos no Curso de Pedagogia ocorreram, especialmente, a partir de 2006 com a definição das DCNP, que delimitou de um lado o curso como uma licenciatura, com três eixos centrais: docência,

³ Este trabalho é resultado de um projeto de pesquisa PIBIC/UFSC (2017-2018), sob orientação da Prof^a Jocemara Triches.

⁴ A documentação dos Cursos de Pedagogia (CPe) estudados estão vinculados as seguintes IFES: UFPE, 2007; UFRN, [2007?]; UFG, 2003; UnB, 2002; UFRJ, 2007; UFRGS, [2008?]; UFAM, [2007?]; UFPA, 2010; UFRR, 2009; UFT, 2007; UNIR, 2009; UFAL, 2006; UFBA, 2012; UFC, 2006; UFMA, 2010; UFPB, 2006; UFPI, [2010?]; UFMT, [2005?]; UFES, 2010; UNIFESP, 2010; UFPR, 2007; UFSC, 2008; UFMS, 2011; UFPE, 2013; UFMG, 2013; UFAC, 2015; UNIFAP, 2008; UFS, 2015; UFRJ, 2008. Priorizou-se a seleção de PPCPe, mas, na sua ausência, outros materiais foram utilizados. Em dois casos as informações necessárias foram obtidas em dois documentos: o curso da UFPE e o da UFRJ; em ambas foram consultados um PPC sem ementa das disciplinas e outro documento com a lista de disciplinas e ementas. Das demais instituições utilizamos apenas um documento, que apresentava todas as informações (TRICHES, 2016).
Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

gestão e pesquisa; e de outro, efetivou um processo de alargamento do sentido da docência (BRASIL, 2006; TRICHES, 2010; TRICHES, 2016). O mesmo tripé e lógica da formação docente também foi colocada para os demais cursos de licenciatura a partir da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFP). Neste trabalho verticalizamos o estudo sobre a *gestão* como eixo central da política de formação docente para educação básica.

Para melhor exposição das ideias apresentamos, num primeiro momento, algumas considerações sobre a gestão como eixo da política de formação docente e, posteriormente, como ela se materializa em CPe.

A GESTÃO COMO EIXO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO: APONTAMENTOS INICIAIS

Nas palavras de Rocha (2006), esse período de reformas iniciado na década de 1990 pode ser sintetizado em cinco grandes eixos articulados: currículo; avaliação; financiamento; trabalho e formação docente; gestão dos sistemas de ensino e das escolas. A gestão, com práticas gerenciais, articula os demais visando garantir mudanças nos resultados obtidos por avaliações em larga escala. O que se viu nas últimas décadas foram políticas neoliberais baseadas na redefinição das ações do Estado, do que se refere a sua atuação na economia e nas políticas sociais, visando atender os interesses do capital.

Neste processo a educação foi sendo cada vez mais alvo de políticas que a utilizavam, de um lado, com um discurso ludibrioso para justificar a falta de desenvolvimento econômico e pelas desigualdade social nos países periféricos e, de outro, a colocavam como solução para os problemas via uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) (DALE, 2004). Como problema, frequentemente citado por Organizações Multilaterais (OM), destaca-se a retórica da má gestão da educação nacional e da gestão escolar (TRICHES, 2010; SHIROMA, 2011). Nas palavras de Michels (2006, p. 407)

Na gestão, observa-se o destaque dado à descentralização. A escola passa a ser o “foco” da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dessa política. Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma

das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola.

Para a autora, trata-se um “novo modelo de gestão do ensino público”, de caráter flexível e participativo, que tem como foco “a descentralização de alguns elementos da escola, mas não de todos; ela encaminha-se, discursivamente, como sinônimo de democratização” (MICHELS, 2006, p. 420). Em sua análise, essa é na verdade, uma forma de substituição de responsabilidades, ou seja, retira-se do governo federal a responsabilidade da ação educativa e repassa-se aos municípios e, conseqüentemente, às escolas ou mais especificamente, à gestão. E complementa,

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor. (MICHELS, 2006, p. 421).

Na mesma direção, Shiroma (2011) afirma que a gestão educacional vem transparecendo dentro das funções docente nos últimos anos com políticas de profissionalização voltada a prover competências de gestão aos professores. Para ela, OM tem liderado a produção de consenso e implementação de políticas com este enfoque, destacando-se a Conferência dos Estados Americanos (OEA)⁵ e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC).⁶

Para além das duas OM citadas, Cardoso (2008) indica ainda mais três documentos que atentam para o protagonismo da gestão dos sistemas educativos: “Proyecto Principal de Educacion en América Latina y es Caribe” (IV PROMEDLAC, 1991)⁷, Documento do

⁵ Terceira reunião de Ministros da Educação no Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral (CIDI), realizada no ano de 2003, na Cidade do México. O documento foi composto por Ministros da Educação e ainda “participaram também altas autoridades de 13 organismos internacionais comprometidos com a educação no Continente.” (SHIROMA, 2011, p. 4).

⁶ Primeira Reunião Intergovernamental do PRELAC, ocorrida em Havana (Cuba) Participaram Ministros da Educação e OM. O Projeto estabelece cinco desafios para América Latina e Caribe cumprirem até o ano de 2017 em prol da concretização de uma “Educação para Todos” e ainda “atender às demandas de desenvolvimento humano na região para o século XXI.” (SHIROMA, 2011, p. 9).

⁷ Documento gerado em Santiago (Chile), no ano de 1991, que estabelece desafios no campo educacional para que a América Latina e Caribe atendam às novas exigências econômicas, políticas e culturais em âmbito Nacional e Internacional. Participam Ministros da Educação e OM.

Banco Mundial (1999)⁸; “Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”⁹ (CEPAL; UNESCO, 2005).

Mais recentemente, Triches (2010) afirmou que há aproximações do projeto de formação presente nas DCNP (2006) com as recomendações de OM, especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Para ela, a gestão na formação docente em CPe e em OM tem se caracterizado como

[...] componente da docência em sentido amplo. Nesse caso, também a gestão sofreu um alargamento, dado que inclui gestão do ensino, da escola, do sistema, da própria formação, da aprendizagem e da pesquisa. A terceira questão diz respeito ao problema da subordinação da produção de conhecimento à gestão e o consequente estreitamento dos objetos de investigação, restringidos à Educação Básica e à solução dos problemas enfrentados pela escola. [...] Ou seja, nos documentos – DCNP e de OM – a recomendação é a de que o professor, seja como gestor ou participando da gestão, deve planejar, executar e avaliar. A gestão será administrativa, pedagógica e profissional. [...] Em resumo, a pesquisa, a avaliação, a responsabilização¹⁰ pelo processo educativo e pelos resultados de aprendizagem e a autonomia são postas como componentes da gestão nas duas documentações, expressando a amplitude da gestão, assim como da docência. A produção do conhecimento fica subsumida à gestão. Ou seja, o professor como gestor deverá atuar na gestão da escola, do ensino, da aprendizagem, da prática e na gestão da sua própria formação (TRICHES, 2010, p. 41; 200; 203).

A autora reconhece que a reforma do CPe no Brasil não tem vínculo apenas com orientações de OM, mas é resultado de um longo e intenso processo de disputa e negociações entre diferentes grupos (TRICHES, 2010).

Pimenta et al (2017) também observaram esse alargamento das funções docentes nas DCNP/2006, com um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em

⁸ Documento realizado em 1999 pelo Banco Mundial, no qual “se define la estrategia del Banco para la educación en América Latina y el Caribe.” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 3).

⁹ Realizado em Santiago (Chile), no ano de 2005, pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) juntamente com a Oficina de OREALC-Santiago da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento apresenta as estimativas de custos “totais e adicionais” até o ano de 2015 que os países devem contemplar para alcançar quatro metas de progressão no campo educacional. Além disso, “se analizan algunos de los principales problemas y desafíos para mejorar la gestión educativa, vale decir, para que los recursos invertidos en el sistema educativo tengan un uso más eficiente y mayor impacto en logros y aprendizajes educacionales.” (CEPAL; UNESCO, 2005, p. 8).

¹⁰ Exemplo claro da responsabilização sobre o professor formado no CPe está no Artigo 5º, “XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.” (BRASIL, 2006b, p. 3)

Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

pedagogia, que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional.

Intelectuais da área evidenciaram em suas produções algumas possíveis finalidades da gestão na formação, por vezes compreendendo-a não apenas como um campo de atuação dentro da escola, mas um eixo importante da formação docente. Estes projetos educacionais de OM são repletos de argumentos em prol de uma “boa gestão” e são baseados no que Franco (2014, p. 277) chamou de “ritos e instrumentos de forma mais eficiente e racional”, o que seria uma “atuação meramente tecnocrática, revestida de uma pseudo autonomia”. Para o autor, essa interpretação é uma afronta à “perspectiva de organização do trabalho para a autonomia, crítica e autoria escolar, atributos necessários a uma instituição em desenvolvimento” (FRANCO, 2014, p. 278).

Em contrapartida, na visão de Mendes (2011, p. 188), a qualidade do processo educativo está sujeita justamente “às ações daqueles que fazem a condução administrativa e organizacional desse processo: nesse caso, do gestor educacional e diferentes atores que corroboram para o desempenho das funções relacionadas à gestão da educação.” Em sua tese, a autora argumenta que a formação inicial se mostra “inapta” a redimensionar práticas pedagógicas voltadas para uma “gestão de qualidade, que produza resultados para uma educação básica diferenciada”, além de responsabilizar também o gestor pelos resultados da escola. Para Mendes (2011), é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) formem licenciados com capacidades técnicas e com visão multidisciplinar, considerando as mudanças ocorridas na sociedade.

Da mesma forma, ao buscar identificar se os gestores estão preparados para atuar na gestão escolar, Castoldi et al (2017, p. 133), responsabilizam o “professor-gestor” pela qualidade escolar, acordando com citações de outros autores no que se refere à frase “bons professores são a peça-chave para a mudança educacional” e “uma boa escola começa com um bom gestor” e que, portanto os currículos devem ser revistos afim de prepararem o docente para gerir a escola.

Ou seja, não há dúvidas que a gestão está presente na política educação e na formação docente, tanto na documentação de OM, na política oficial e na produção acadêmica da área da educação. Contudo, muitas vezes é incorporada sem uma análise mais crítica das suas implicações e vínculos com a reprodução social. Ademais, identificamos como possíveis sentidos de gestão: gestão de *responsabilização*; gestão de

qualidade; gestão “democrática”. E como competências vinculadas à figura do docente que assumirá a gestão: trabalho coletivo; ter competência técnica e instrumentalizada; solucionar problemas e desafios; buscar bons resultados de aprendizagem dos educandos; ser integrador e articulador de ações; ser eficiente e racional.

A GESTÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Uma primeira aproximação da gestão em Cursos de Pedagogia pode ser identificada a partir da definição dos campos de atuação previstos nos projetos dos cursos para seus egressos, conforme Tabela segue:

Tabela 1 – Organização dos Curso de Pedagogia de 27 Universidade Federais, com carga horária total, duração recomendada para conclusão e campos de atuação do egresso, em ordem crescente de carga horária

IFES	CH (h/a)	Total de campos	Campos de atuação profissional para o egresso	Duração recomendada (semestres)
UFG	3.120	2	EI e AIEF	8
UFRGS	3.200	6	EI, AIEF, EJA, Gestão, EM/CN e EP/Téc.	8
UFPR	3.200	6	EI, AIEF, EJA, Gestão, Pesquisa e Outros Campos	10
UFC	3.200	4	EI, AIEF, EJA e Pesquisa	8
UFPB	3.210	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	8
UFPE	3.210	7	EI, AIEF, EE, EJA, Gestão, EM/CN e Outros Campos	10
UFMG	3.210	4	EI, AIEF, Gestão e Pesquisa	9
UnB	3.210	NI	NI	8
UFPA	3.211	5	EI, AIEF, EJA, Gestão e Pesquisa	8
UFRN	3.220	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	8
UFT	3.225	10	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	9
UFRR	3.228	4	EI, AIEF, EJA, EInd	9
UFPI	3.240	4	EI, AIEF, Gestão, Outros Campos	9
UFS	3.255	7	EI, AIEF, EJA, Gestão, ECampo, Pesquisa e Outros Campos	10
UNIR	3.300	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, ECampo, Pesquisa e Outros Campos	8
UFAM	3.310	7	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd e Pesquisa	10
UFBA	3.313	5	EI, AIEF, Gestão, Pesquisa e Outros Campos	8
UFMA	3.315	NI	NI	8
UNIFAP	3.366	2	EI e AIEF	8
UFES	3.410	6	EI, AIEF, Gestão, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	9
UFRJ	3.435	5	EI, AIEF, EJA, Gestão e EM/CN	9

UFAL	3.500	6	EI, AIEF, EM/CN, EP/Téc., Gestão e Pesquisa	8
UFAC	3.525	5	EI, AIEF, Gestão, EI e Outros Campos	8
UFMT	3.545	10	EI, AIEF, EJA, Gestão, EI, E Campo, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	8
UNIFESP	3.555	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EI, EM/CN, Pesquisa	8
UFSC	3.780	2	EI e AIEF	9
UFMS	3.842	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	8
Média	3.334	6	–	9

Fonte: Triches (2016, p. 122)

Pelo exposto na tabela 1, constatamos que a média geral foi de seis campos possíveis de atuação para os egressos. A maior incidência observa-se nos CPe que oferecem oito ou quatro ramos de atuação, com cinco universidades em cada grupo. A UFMT e a UFT apresentaram a maior variedade de campos, ambas com dez possibilidades, seguidas por UFPB, UFRN, UNIR, UNIFESP e UFMS, com oito cada. Com a menor quantidade, dois campos, aparecem a UNIFAP, a UFG e a UFSC, que estabeleceram como finalidade de seus cursos a docência na EI e nos AIEF, os principais campos apontados nas DCNP (BRASIL, 2006b). Ademais, consideramos que não há uma relação diretamente proporcional entre a quantidade de campos de atuação para o egresso, a Carga Horária (CH), sua finalidade e o tempo de duração recomendado para sua conclusão.

Quanto à presença do tripé docência-gestão-pesquisa entre os campos de atuação e a adesão a ele por parte das universidades, constatamos que em todas há espaço na grade curricular para as três áreas, inclusive estágio obrigatório na docência, exigência em 27 IFES, e na gestão escolar em dezessete. A docência, assumida como objetivo e como campo de atuação por todas as instituições, varia nos tipos de modalidades de ensino (EJA, EE, Educação Técnica de Nível Médio) e/ou níveis de ensino (EI e/ou AIEF). A gestão não foi citada como campo de atuação em cinco das 27 universidades, ainda que a matriz curricular tenha disciplinas que tratem do assunto (UFG, 2003; UFC, 2006; UFRR, 2009; UNIFAP, 2008; UFSC, 2007). A pesquisa não foi mencionada como campo de atuação possível para o egresso por oito universidades, mas está distribuída na grade curricular (UFG, 2003; UFRGS, [2008?]; UFPE, 2007; UFRR, 2009; UFPI, [2010?]; UNIFAP, 2008; UFAC, 2015; UFSC, 2007).

Releva-se que, embora o CPe da UnB (2002) não informe em seu PPC os campos de atuação do egresso do curso, evidenciamos que o seu projeto de formação possui uma “base docente”, composta por três polos, sendo o segundo e o terceiro composto por:
Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

2) [...] formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e *Processos de Administração da Educação*, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o pólo das Ciências da Educação, que Oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das *práticas* educativas (pedagógicas e/ou *gerenciais*). (UnB, 2010, p. 12, grifo nosso).

Desta forma, ainda que indiretamente, é perceptível que o CPe da UnB preocupa-se em oferecer na construção da base docente de seus licenciados uma formação para “processos de administração da educação” e para “práticas gerenciais”.

A indicação de diferentes campos de atuação num PPCPe não necessariamente se efetiva em estágios ou em disciplinas específicas. Entre as universidades que garantem formação, há discrepância no que tange aos espaços e tempos reservados para tanto. No caso da gestão, uma das possibilidades mais mencionadas, a formação se apresenta em disciplinas obrigatórias, optativas e Núcleo de Diversificação e Aprofundamento dos Estudos (NADE). A UFAC (2015) oferece uma disciplina na área da gestão (60 h/a); a UFPE (2007) tem cinco disciplinas, mais o estágio curricular (totalizando 270 h/a obrigatórias) e duas disciplinas eletivas (total de 90 h/a); a UFMG (2013) oferece uma disciplina obrigatória (30 h/a) e conta com um NADE¹¹ (300 h/a distribuídas por cinco disciplinas); a UFMS (2011) não oferta disciplina obrigatória, todavia possui três disciplinas optativas e um de seus NADE é na área de gestão (com 255 h/a, composto por quatro disciplinas).

Analisando a matriz curricular do referido curso nas 27 IFES, constatamos 114 disciplinas sobre a temática da *gestão*, sendo 83 delas obrigatórias (73%), 17 como disciplinas optativas (15%), oito como Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) (7%) e seis eletivas (5%).

Quase todas as disciplinas possuem a expressão “gestão” no seu nome, acompanhadas em sua grande maioria por expressões como “escolar” ou “da escola”; “educacional” ou “da educação”; “planejamento educacional”; “organização do trabalho escolar”; “sistemas de ensino” ou “sistemas educacionais”; “unidades escolares”; “coordenação pedagógica”; “trabalho pedagógico” ou “trabalho docente”; “ação

¹¹ Não podemos afirmar a regularidade da oferta do NADE e das disciplinas optativas pelas instituições, pois, teoricamente, são de livre escolha do aluno.
Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

pedagógica” ou “prática pedagógica/docente”; “processos educativos”; “administração”; “educação básica”; “políticas públicas”; “avaliação”; e “espaços escolares ou não-escolares”. Dessa forma, ainda que implicitamente, é possível identificar algumas possíveis finalidades diferentes colocadas para a gestão, a partir dessas expressões: Ora ela é direcionada para a gestão escolar; ora é direcionada para a gestão educacional; ora para a gestão na coordenação pedagógica e/ou para o trabalho docente; e ora para a gestão para resultados e qualidade da escola.

Das 114 disciplinas, chamou-nos atenção uma cujo título é *Gestão Educacional e Empreendedorismo*, e que traz como proposta o estudo de,

Teorias de administração. Administração na escola. O processo administrativo e sua dimensão político-pedagógica. O processo empreendedor. Gestão empreendedora. Perfil do empreendedor contemporâneo. Identificação de oportunidades. (UFPI, 2010, p. 49).

Ainda que se trate de uma disciplina optativa, percebe-se o que seria o início de estímulos ao empreendedorismo dentro dos CPe e futuramente no interior da escola. Afinal, o que seria uma *gestão empreendedora*? Ou um *perfil empreendedor contemporâneo*? Para Fontes (2017), o chamado *empreendedorismo*,

[...]dedica-se a pesquisar possibilidades de expropriação secundária, em diversas partes do mundo, que possam converter-se em maneiras de assegurar a subsistência de tais equipes [*trabalhadores*] através da implantação de formas de extração de valor em grande escala. Tais prospecções, uma vez mais ou menos testadas, são oferecidas a grandes empresas, a proprietários, a bancos ou sistemas financeiros não bancários, com expectativas de lucros formidáveis na expansão e consolidação de seus processos. (FONTES, 2017, p. 55).

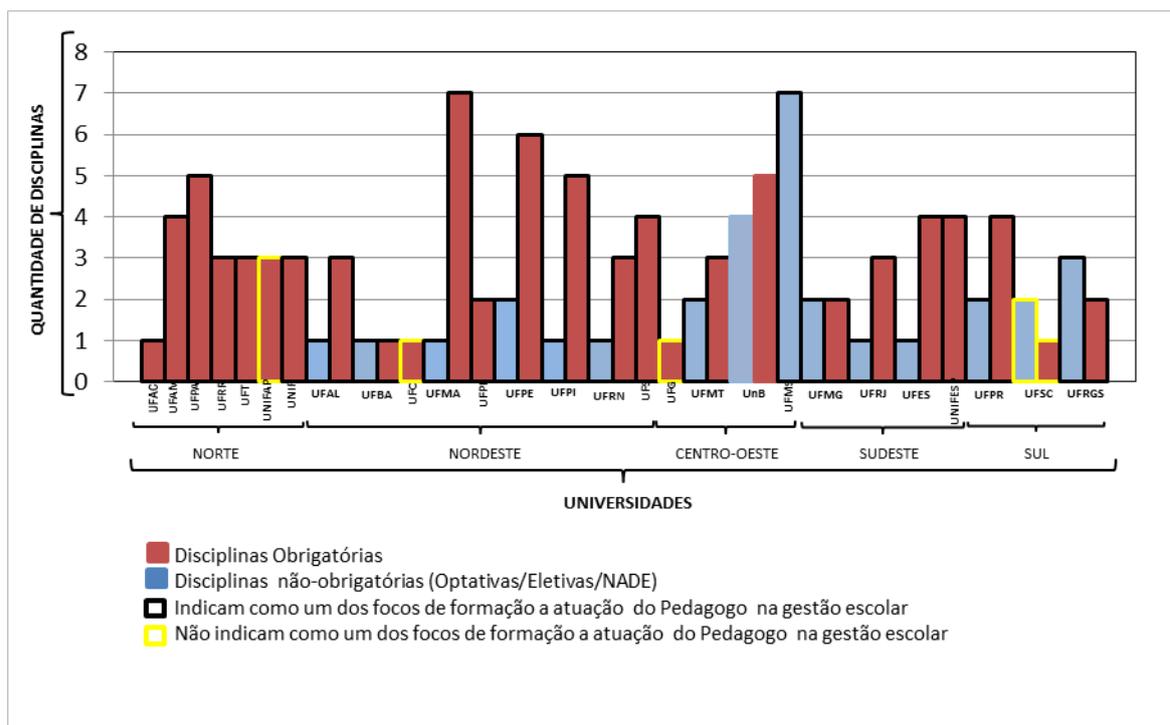
Seguindo o raciocínio da autora, compreendemos que o profissional que aplicará uma *gestão empreendedora* na escola, terá como objetivo testar formas que façam com a escola renda mais e custe menos para o Estado, sendo responsável por repassar aos seus “superiores” os resultados – principalmente se encontrar uma maneira bem sucedida de realizar tal tarefa. Isso acontecerá se o profissional for “eficiente”, souber “resolver problemas” momentâneos, ser um bom “avaliador” e acima de tudo, um bom “empreendedor contemporâneo”. Caso contrário, será substituído, seguindo a lógica do Capital.

Observamos também um número bastante expressivo de disciplinas, pelo menos 38, distribuídas em 20 CPe¹², que trazem o termo *avaliação* seja em seus títulos e/ou em suas ementas. E por vezes os conteúdos estavam interligados com estudos das políticas educacionais e/ou internacionais, como nas disciplinas do CPe da UFMT (2005) e da UFMS (2011). Além das duas, o da UFRGS (2008), da UFPR (2007), da UNIFESP (2010), da UFMG (2013), da UnB (2002) e da UFRN (2007) também trazem a discussão do conceito de *avaliação* relacionado com as *políticas educacionais* e às vezes com *financiamento*, ainda que com tipos diferentes de abordagens sobre o assunto.

Retomando as características gerais das disciplinas mapeadas, das 114 disciplinas, 14 são de estágios supervisionados na gestão, sendo que nem todas como obrigatório. E embora haja um número expressivo de disciplinas obrigatórias (83), – o que daria em média 3 disciplinas por CPe – elas oscilam desproporcionalmente entre as IFES. Apresentamos a seguir um gráfico no qual especificamos as 27 IFES divididas por regiões (Norte; Nordeste; Centro-Oeste; Sudeste; Sul), bem como a quantidade de disciplinas que cada CPe oferece sobre gestão, contrastando com o foco de formação que expressam em seus projetos de curso.

Gráfico 1 - Quantidade de disciplinas, por tipo de componente curricular que tratam da gestão e foco de formação em 27 Cursos de Pedagogia de IFES.

¹² Caso encontrado nos CPe da: UFAM; UFPA; UFRR; UFT; UNIFAP; UFAL; UFBA; UFMA; UFPB; UFPI; UFRN; UFS; UFMT; UnB; UFMG; UFRJ; UFES; UNIFESP; UFPR; UFMS.
Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018



Fonte: Produção Colletto (2018, p. 49).

Verifica-se que não há um padrão na oferta de disciplinas entre o CPe, inclusive no que se refere aos componentes curriculares, que variam entre optativas, eletivas e NADE. O fato fica mais evidente ao observarmos que os dois CPe de IFES que ofertam maior número de disciplinas, um é composto, majoritariamente, por disciplinas obrigatórias (UFMA), enquanto o outro é composto por disciplinas não-obrigatórias (UFMS).

Além disso, é perceptível que o CPe da UFAC (2015), da UFC (2006) e da UFG (2003) são os cursos que menos ofertam disciplinas obrigatórias sobre gestão (apenas uma). Dessas Instituições, os cursos da UFG e da UFC não assumem a gestão como campo de atuação para seu egresso – estando contornadas de amarelo, como demonstra o gráfico acima. Apenas a UFAC indica em seu PPC que um dos focos de formação é a atuação do Pedagogo na gestão escolar. Na mesma direção, o CPe da UFBA (2012), apesar de oferecer apenas uma disciplina a mais que a UFAC (uma obrigatória e uma optativa), também indica como um dos focos de formação a atuação do Pedagogo na gestão escolar,

Há uma discrepância significativa entre as três IFES que menos ofertam disciplinas sobre gestão e as que mais ofertam. A UnB (2002), possui um total de nove disciplinas – dessas, cinco são obrigatórias –, estando acima da UFMA (2010) e da UFPE (2007) pela diferença de apenas uma disciplina. Releva-se que a UnB é uma das cinco IFES que não

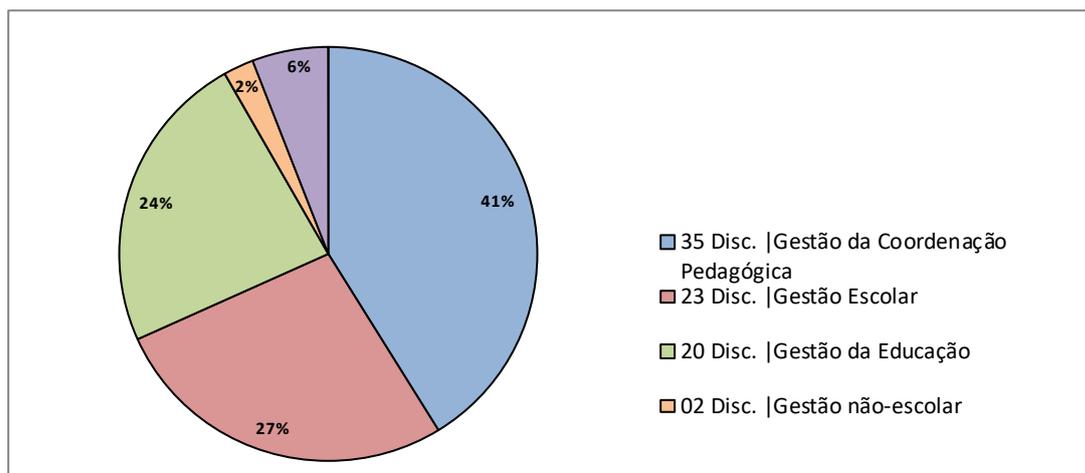
informa em seus Projetos de Formação a atuação do Pedagogo na gestão escolar como um dos focos e, ainda assim, é o Curso que mais oferta disciplinas sobre a temática, embora quatro delas não sejam obrigatórias e, portanto, não temos como saber a periodicidade da oferta.

O CPe da UFMS (2011) chamou atenção por ter um número significativo de disciplinas não-obrigatórias (sete disciplinas) e nenhuma obrigatória. Quatro dessas¹³ compõe um NADE, denominado *Núcleo de Aprofundamento em Gestão Educacional*, sendo que duas voltam-se ao estudo dos fundamentos teóricos da gestão e duas a realização de estágio na área. Só cursam essas quatro disciplinas os estudantes que escolherem esse NADE ao longo do curso. As outras 3 disciplinas são oferecidas como optativas. Enfatiza-se que a Instituição indica no PPCPe que o egresso do Curso de Pedagogia também estará habilitado para atuar na gestão escolar.

Ao levantarmos as informações gerais de todas as disciplinas, optamos por aprofundar a pesquisa a partir das disciplinas obrigatórias, que representam 73% do total das ofertas. Relembramos que dos 27 CPe de IFES, 26 deles tem disciplinas obrigatórias que tratam da gestão, totalizando 83 disciplinas neste tipo de componente curricular. Analisando essas disciplinas evidenciamos que o objetivo de cada uma também modifica, ou seja, representam os tipos/sentidos da *gestão* no Curso, sendo estes: *gestão da educação, gestão escolar, gestão da coordenação pedagógica, e gestão não-escolar*.

Gráfico 2 – Distribuição das disciplinas obrigatórias sobre gestão, por tipo de enfoque, em 26 CPe de IFES

¹³ Disciplinas que compõe o *Núcleo de Aprofundamento em Gestão Educacional*: Fundamentos Teóricos da Gestão Educacional; Gestão e Financiamento da Educação; Estágio Obrigatório em Gestão Educacional I; Estágio Obrigatório em Gestão Educacional II (UFMS, 2011).
Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018



Fonte: Produção Colletto (2018, p. 51)

Constatamos no Gráfico 2 que o maior número de disciplinas está relacionado à *coordenação pedagógica*, com 35 disciplinas, distribuídas entre 19 cursos¹⁴, sendo o curso da UFPI com a maior quantidade (4 disciplinas).

A *coordenação pedagógica*, apesar de convergir em muitos aspectos com as classificações da *gestão escolar*, trata-se, em nossa concepção, dos conhecimentos mais específicos do trabalho feito pela equipe pedagógica da escola, antes realizado pela orientação e supervisão educacional. Ou seja, são aspectos relacionados a organização do trabalho pedagógico ou também chamado de trabalho escolar. Centra-se por vezes, no planejamento escolar e/ou no projeto pedagógico curricular¹⁵.

Por sua vez, a *gestão da educação*, equivalem a 24% do total das disciplinas obrigatórias (com 20 disciplinas) em 13 cursos¹⁶. Tratam-se de disciplinas que centralizam

¹⁴ Caso do CPe da: UFAM; UFPA; UFRR; UNIFAP; UFAL; UFPB; UFPE; UFPI; UFRN; UFS; UFG; UnB; UFMG; UFRJ; UFES; UNIFESP; UFPR; UFSC; UFRGS.

¹⁵ Na ementa de uma disciplina do CPe da UFRR, chamada *Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação*, verifica-se um exemplo dessa classificação para melhor compreensão: “Ênfase nos diferentes elementos que implicam e permeiam a prática do coordenador pedagógico, considerando a realidade das escolas, a partir das concepções teóricas pertinentes. Pesquisas como articulação necessária para a reflexão e formação do pedagogo em seus diferentes espaços de atuação na escola” (UFRR, 2009, p. 24). É perceptível aqui a presença da *pesquisa* como subsídio da gestão. Triches (2016, p. 185), já indicava em sua tese essa ocorrência ao observar que todas as IFES estão em consonância com as DCNP (2006) no que se refere ao sentido da pesquisa na formação docente. Para ela, o sentido da pesquisa nos CPe deve ser olhado com cautela, posto que parece ter por intenção que o profissional a ser formado, “[...] terá a pesquisa como instrumento da formação e do trabalho como docente e/ou como gestor.” Para a autora, a pesquisa não pode ser reduzida a esta perspectiva, “tampouco se pode defender que toda pesquisa gere necessariamente respostas para a prática pedagógica ou para superar problemas na escola e no trabalho docente” (TRICHES, 2016, p.187).

¹⁶ Caso do CPe da: UFT; UNIFAP; UNIR; UFAL; UFC; UFMA; UFPE; UFRN; UFS; UFMT; UnB; UFPR; UFRGS.

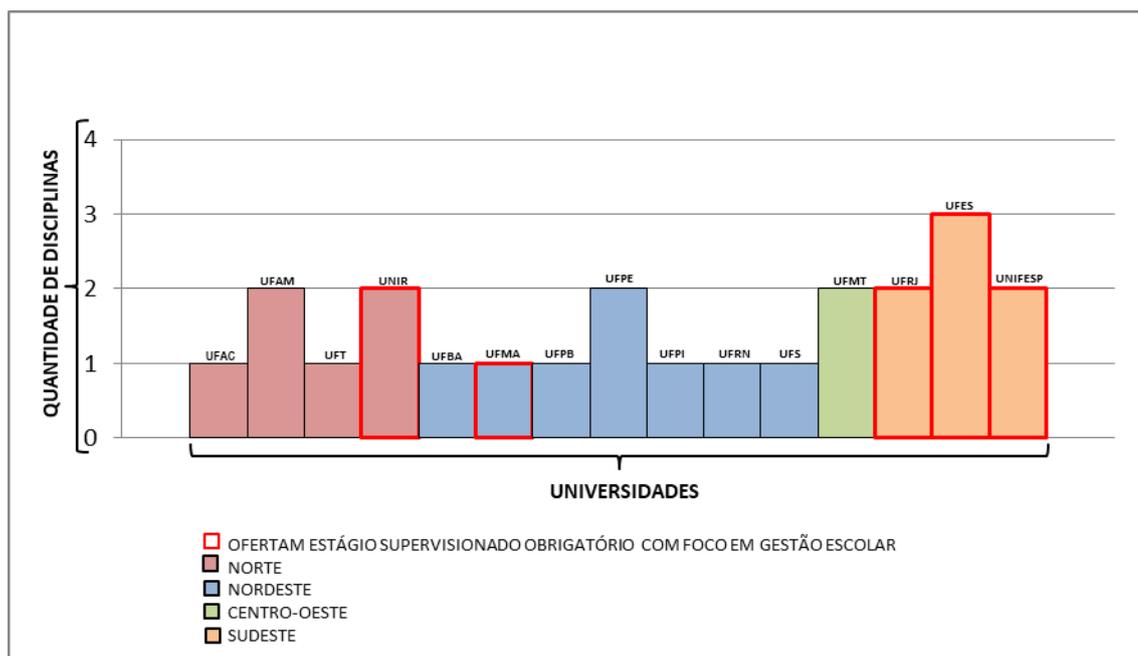
os conteúdos no campo da gestão educacional interligada com a política educacional. Ou seja, uma proposta de discussão mais ampla da gestão dentro do sistema educacional. Outrossim, constatamos com frequência a presença de discussões mistas, isto é, *gestão da educação com gestão escolar* ou *gestão escolar com gestão da coordenação*, etc. Nestas situações classificamos a disciplina de acordo com seu foco mais predominante. Muitas delas também trazem a discussão numa perspectiva histórica, objetivando ensinar desde as origens, quando a gestão ainda era correspondida como administração, perpassando os conceitos de gestão educacional e democrática.

As disciplinas classificadas como *gestão escolar*, que representam 27%, remetem o foco nos conteúdos acerca da gestão diretamente no interior da escola. Enfatizam-na como um campo de trabalho ou de participação nestas instâncias, bem como os princípios e as concepções em prol da “democratização escolar”. Um exemplo disso poder visualizado na ementa da disciplina *Gestão Escolar* da UFAM (2007, p.29):

Gestão escolar: abordagens, perspectivas e qualidade do ensino. Democratização da escola pública e a construção da autonomia na gestão escolar. Gestão, ação coletiva e práticas compartilhadas no interior da escola. Comunidade e participação popular na escola. Papel do gestor: coordenação do trabalho coletivo escolar e de participação na gestão da escola. Gestão escolar e a participação da comunidade escolar no projeto político pedagógico. Gestão escolar e Conselhos Escolares. Objetivo: Conhecer os processos democráticos da gestão escolar nos sistemas públicos de ensino.

Considerando estas informações, além de optarmos por aprofundar a pesquisa utilizando especificamente as disciplinas obrigatórias, também elegemos as que possuem o foco na *gestão escolar* para mais uma verticalização.

Gráfico 3 – Disciplinas obrigatórias com foco na *gestão escolar* de acordo com as IFES



Fonte: Produção Colletto (2018, p. 55).

Nota-se que dos 27 CPe de IFES que iniciamos as coletas de dados, apenas 15 trazem em seus currículos disciplinas com o foco na gestão escolar, sendo: quatro da região Norte; sete da região Nordeste; uma da região Centro-Oeste; e três da região Sudeste. Da região Sul nenhuma disciplina foi classificada com o foco na gestão escolar. Por outro ângulo de análise, constatamos que 57 das 83 disciplinas obrigatórias não possuem disciplinas com foco na gestão escolar. Além do que, as 15 IFES que trazem em seus currículos disciplinas sobre gestão escolar a quantidade não ultrapassa a três¹⁷. E o número de horas de cada disciplina também oscila entre 45 horas (duas disciplinas)¹⁸; 60 horas (13 disciplinas)¹⁹; 68 horas (uma disciplina)²⁰; 75 horas (duas disciplinas)²¹; 80 horas (duas disciplinas)²²; 90 horas (uma disciplina)²³; 135 horas (uma disciplina)²⁴; 180 horas (uma disciplina)²⁵.

¹⁷ Ofertam uma disciplina no CPe: UFAC; UFT; UFBA; UFMA; UFPB; UFPI; UFRN; UFS. Ofertam nesta temática duas disciplinas no CPe: UFAM; UNIR; UFPE; UFMT; UFRJ; UNIFESP. Apenas o CPe da UFES possui três disciplinas que enfoca a gestão escolar.

¹⁸ Caso do CPe da: UNIFESP e UFRJ.

¹⁹ Caso do CPe da: UFAM, UFT, UFPB, UFPE, UFPI, UFRN, UFS, UFMT e UFES.

²⁰ Caso do CPe da UFBA.

²¹ Caso do CPe da UFMT e UNIFESP.

²² Caso do CPe da UNIR.

²³ Caso do CPe da UFMA.

²⁴ Caso do CPe da UFES (2010). Trata-se de um “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional”.

²⁵ Caso do CPe da UFRJ (2007). Trata-se de uma disciplina denominada de “Prática em Política e Administração Educacional” (com 60 horas de teoria/120 horas de prática).

Ou seja, se gestão é um eixo da formação, a gestão escolar é pouco tematizada nos CPe, mesmo podendo ser um campo de atuação reconhecido pelas IFES.

Nas 23 disciplinas, o termo *gestão* está acompanhado por um conjunto de palavras como: democrática ou democratização; processos democráticos; participação popular – sendo estas expressões associadas aos termos *participação, implementação, ação coletiva, práticas compartilhadas, participação da comunidade, participação popular, projeto pedagógico, conselhos, representação, processos decisórios, colegiado, autonomia*. Apenas duas IFES (UFAM e UNIFESP) relacionam a gestão democrática especificamente com escola/ensino/sistema *público* por meio de expressões como “processos democráticos no sistema público de ensino” ou “processos democráticos da gestão dos sistemas de ensino público”; “democratização da escola pública”. As demais não se referiam ao termo *público* nestas ocasiões.

Outrossim, o termo *gestão* também se apresenta com frequência junto às seguintes expressões: do trabalho da instituição educativa; conselhos escolares; normas e procedimentos; qualidade de ensino; representação; processos decisórios; administração dos recursos financeiros; financeira; processos administrativos; avaliação; controle de processos educacionais; direção; coordenação ou coordenação pedagógica; agente coordenador e implementador; inovação; criatividade; conservadorismo; projeto político pedagógico; ação coletiva.

A ideia de referenciar o pedagogo como “o gestor” é evidenciada em seis CPe de IFES: UNIFESP (2010); UFRJ (2007); UNIR (2009); UFT (2007); UFAM (2007); e UFAC (2015). Ressaltamos que todas as seis enfatizam em seus projetos de formação a atuação do pedagogo na gestão escolar como um dos objetivos centrais, ainda que ofereçam apenas uma ou duas disciplinas obrigatórias específicas de gestão com foco em gestão escolar.

E ainda que não tenhamos nos aprofundado nos programas de cada disciplina e o termo *gerencialismo* não tenha aparecido explicitamente nas ementas, a expressão *gerir* e *gestor* ou *agente* foi frequentemente vinculada ao termo *implementação* da gestão no interior da escola, transparecendo vestígios de princípios da *gestão gerencialista* misturado com os princípios da *gestão democrática*.

Das 23 disciplinas, 14 mencionam em suas ementas o estudo da gestão democrática e sua *implementação* no interior da escola. Embora, quase que em sua totalidade, se Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

misturam com conceitos chave da gestão gerencial, transparecendo ideias de ambos conceitos misturados, como: “participação popular”; “projeto político pedagógico”; “comunidade”; “autonomia escolar” e/ou “autonomia pedagógica” com “autonomia financeira”; “descentralização financeira”; “investimento”; “relação escola-comunidade”.

Souza e Drabach (2014), apontam essa ressignificação de conceitos-chave acerca da *gestão democrática*, que antes das reformas educacionais da década de 1990 eram utilizados em prol de um interesse e após a reforma em prol de outro. O termo *descentralização* é um deles, que após a “reforma educacional da década de 1990 se caracteriza muito mais como desconcentração de tarefas do que de fato a descentralização de decisões”, além disso, “nesse processo desconcentrador, as decisões centrais ficam sob encargo do gestor do sistema e que é repassado às escolas são as tarefas de execução, ou o poder de decidir sobre decorrências das decisões centrais.” (SOUZA; DRABACH, 2014, p. 239).

Ressaltamos que nas DCNP (2006), entre as atribuições do egresso do curso, encontra-se a tarefa de implementar uma gestão democrática e ligada ainda a outros conjuntos de palavras como *avaliação; qualidade; planejamento; coordenação; processos educativos; participação; projeto pedagógico*, entre outros. Cabe refletirmos sobre o conjunto de palavras misturadas, expressas nas disciplinas, que ora nos remetem aos princípios da gestão gerencial e ora aos princípios da gestão democrática – uma vez que o profissional terá de “*implementar* uma gestão democrática”. Afinal, é papel do pedagogo *implementar* a gestão democrática na escola? Entendemos que a gestão democrática não pode ser implementada, mas, sim, construída coletivamente entre os sujeitos da escola. Não se trata de uma questão técnica, mas política. Construir a gestão democrática no interior da escola exige que sejam adotados métodos democráticos e que sejam norteadores das relações que se estabelecem nesse campo.

E é justamente nessa perspectiva que a gestão gerencial pode ser percebida, em meio a ressignificação e em direção oposta aos princípios da gestão democrática, caracterizada pela *burocracia, racionalização, técnica, eficiência, competitividade, produtividade, liderança, responsabilização e flexibilidade* (SOUZA; DRABACH, 2014). E sustentada em mecanismos ressignificados tais como: *descentralização, participação, autonomia e avaliação*.

Araújo e Castro (2011) observam que a escola pública vem sendo alvo de uma cultura organizacional nos moldes empresariais que, ao invés de estimular a mobilização política na busca da redistribuição do poder, próprio da gestão democrática, é capaz de obstruir a participação ativa e efetiva de embates e conflitos, por uma legitimada, em que os atores sociais participam, apenas, como coadjuvantes do processo educativo.

Nessa lógica, as estratégias de empoderamento que acontecem na escola, como exemplo, os Grêmios estudantis, os Conselhos de Classe, os Conselhos escolares, as Assembleias gerais, as eleições para diretores e o planejamento estratégico servem muito mais para legitimar as ações voltadas para implementação da cultura organizacional gerencialista do que para fazer com que as pessoas possam participar, democraticamente, com poderes de decisão sobre os rumos da escola. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 92).

Além disso, Chaves *et al* (2014), afirmam que essa gestão gerencial enfatiza o privado sobre o público, gerando desobrigação do Estado de suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que por ele são avaliados os resultados. Na mesma direção, Souza e Drabach (2014) confirmam que na gestão gerencial pais e alunos são tidos como clientes e fiscalizadores que adquirem o produto chamado educação. Nos parece perceptível a presença dos princípios da *gestão democrática* e da *gestão gerencialista* nas 23 disciplinas entrelaçados.

Por fim, embora não tenhamos feito análise dos programas, identificamos algumas competências designadas ao profissional que assumirá ou participará da gestão escolar: *Participação do colegiado; Coordenar o trabalho coletivo; Elaborar, implementar e avaliar o Projeto Político Pedagógico; Participar do Conselho Escolar; Implementar a gestão democrática; Controlar o sistema de ensino; Administrar os recursos financeiros; Implementar conceitos de autonomia; Controlar os processos educacionais; Avaliar a qualidade da instituição e do ensino; Ficar atento às normas e procedimentos; Ser um agente coordenador e/ou um diretor; Participar em processos decisórios; Buscar a participação popular; Incentivar a ação coletiva; Atuar na Secretaria da escola, na escrituração e arquivamento; Inovar e ser criativo; Representar a escola; Articular a relação comunidade-escola; Mediar e articular a gestão escolar.* Como se percebe, há diversas competências, mas a de *elaborar, implementar e avaliar o projeto político*

*pedagógico*²⁶ esteve presente em um grande número de disciplinas, assim como a de *implementar a gestão democrática e articular a relação comunidade-escolar* ou *buscar a participação popular*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira ideia defendida e demonstrada ao longo do texto é que a *gestão* tem sido um dos eixos das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, com forte presença na formação docente, tendo o CPe como sua expressão. Na política a *gestão* assume características da *gerenciais* para o setor educativo por meio de ressignificações dos princípios da *gestão democrática*. A gestão na formação docente parece ter por finalidade uma responsabilização dos docentes e demais sujeitos que dela fazem parte, pelo resultado e condições de trabalho. Aos poucos, a lógica de gestão empresarial vai entrando na formação docente, ainda que sobre a aparência de gestão democrática. Nesta perspectiva, em última instância, a gestão na formação contribui para reprodução das relações capitalistas e para negação de uma educação democrática e qualidade.

Ademais, evidenciamos que há uma diversidade de competências para o profissional que assumirá a gestão escolar, com ênfase, em especial, as funções de âmbito *administrativo* ou *técnicos* e a função de *implementar*, que ainda que em sua grande maioria refira-se à *gestão democrática* – como se isto fosse possível. Cabe essa ponderação, pois acreditamos que a gestão deve ser *construída* no interior da escola a partir dos princípios *democráticos*, e não *implementada*.

Além disso, a maioria dos CPe demonstra interesse em formar o licenciado para participar e/ou atuar na gestão escolar. Porém, pouco mais que a metade dos cursos oferece disciplinas com foco específico neste campo. E, ainda como Santos (2013) e Triches (2016), apontam há uma intensificação no que se refere ao trabalho docente, com acúmulo de funções e carência na formação.

E por fim, deixamos aos nossos pares novos olhares à temática, especialmente no que concerne ao redirecionamento de suas reivindicações pelo estudo e conhecimento da gestão escolar. Ademais, restou-nos anseios por dar sequência à pesquisa, pois ainda há

²⁶ UFAM; UNIR; UFBA; UFRN; UFMT; UFRJ, UFES, UFMA, UFT.
Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

muito que se aprofundar sobre a gestão escolar na formação do professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Z.; BARBOSA, Andrea H. *Gestão escolar e formação do pedagogo: Relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas*. Educação em Revista, v.29, n.04, p.245-276, dez. 2013. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a11v29n4.pdf>>
- AGUIAR, Márcia A. S. et al. *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- ALBUQUERQUE, Helena M. P.; ARAÚJO, Regina M. B.; HASS, Celia M. *A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais*. Revista Diálogo Educ., v. 17, n. 52, abr./jun. 2017, Curitiba. p. 527-554. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/9822/12404>>
- ARAÚJO, Suêldes; CASTRO, Alda M. D. A. *Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?* aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011.
- BANCO MUNDIAL. *La Educación en América Latina y el Caribe*. 1999
- BARROS, Maria das Graças, B. *Curso de Pedagogia UFMA/Imperatriz: nuances da formação do gestor educacional*. 2007. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>
- _____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/PE n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015/2. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015. 16 p. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>
- CARVALHO, Isis A. S.; GONÇALVES, Suzane R. V. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas*. Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809 – 3108, v. 19, n. 1, p. 83-97. 2017.
- CARDOSO, Alciléia. *O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência*. 2008. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

- CEPAL/UNESCO. *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*. Santiago, Chile, 2005
- CHAVES, Vera L. J. et al. *Gestão da educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do plano de ações articuladas* – PAR. 2014. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO AMERICANO IV/GT1/GT1 Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves GT1_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf)>
- COLLETTI, Patricia M. G. *A Gestão Escolar na Formação do Licenciado em Pedagogia em 27 Universidades Federais*. 2018. 70 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- CORTEB, Marilene G. D.; WIEBUSCHA, Andressa. *O Estado do Conhecimento sobre o curso de Pedagogia e a Gestão Educacional/Escolar neste curso de formação*. Educação Por Escrito, v. 5, n. 2, jul-dez/2014, Porto Alegre, p. 212-227.
- DALE, Roger. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada’ para a educação*. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O.; MORAES, M. C. M. *Política Educacional*. O que você precisa saber sobre 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____; _____. *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*. Revista Educação e Pesquisa, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>
- _____; TRICHES, Jocemara. *Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor*. Educar em Revista, p. 185-198, n. 45, jul/set. 2012. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>>
- _____; _____. *Profissionalização docente*. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>>
- _____; _____. *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores*. Perspectiva, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011, Florianópolis. p. 127-160. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>
- FALCO, Aparecida M. C.; MOREIRA, Jani A. S. *A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil*. Biblioteca Téc. Senac, Rio de Janeiro, v.43, n.1, p. 256-273, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/417/377>>
- FERNANDES, Maria Helena L. *A formação do gestor educacional: Limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006*. 2016. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais.
- FERREIRA, Naura S. C. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- FREITAS, Luiz Carlos. *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, set/2002, p. 299-325. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>>
- FONTES, Virgínia. *O capitalismo em tempos de uberização*. Do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo v. 5, n. 8, jan/jun 2017.
- LIBÂNEO, José C. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Revista Educação e Sociedade, Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006, 2006. p. 843-876. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>

LINHARES, Clarice S. *Gestão Educacional e formação do pedagogo em Cursos de Pedagogia de IES do Paraná*. 2014. 228 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba.

MACHADO, Érico R.; PAULA, Ercília M. A. T. *Pedagogia: concepções e prática em transformação*. Educar, Editora UFPR. Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. V. (orgs.). *Educação básica: tragédia anunciada?*. 2015. São Paulo: Xamã. 208 p.

MENDES, Débora L. L. *Estrutura e funcionamento do ensino e a gestão educacional: avaliação de disciplinas em cursos de pedagogia e licenciaturas na Universidade Federal do Ceará*. 2011. 206 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

MICHELS, Maria H. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 406-423. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>

OEA. Organização dos Estados Americanos. Los proyectos hemisféricos em educación: matriz de aportacion projetos hemisféricos. In: REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, 3., 2003, México. Disponível em: <http://www.scm.oas.org/idms_public/PORTUGUESE/hist_03/cepcd00270p06.doc>

PIMENTA, Selma G. et al. *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente*. Educ. Pesqui., v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>>.

PRELAC. Modelo de acompanhamento: apoio, monitoramento, avaliação – do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe. Havana, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687porb.pdf>>.

PROMEDLAC IV. Declaração de Quito. IV Reunião Governamental dos Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe. Quito, 1991

ROCHA, Luciano, D. *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina*. 2006. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SANTOS, Márcia L. *Intensificação do Trabalho Docente: contradições da política de economizar professores*. Florianópolis, 2014. 240 p. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122707/325449.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

SHIROMA, Eneida. *Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional*. p. 15-39. In: Políticas para a Educação: análises e apontamentos. NEVES, Mário L. A.; LARA, A. M. B. (orgs.). Maringá: Eduem, 2011. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>>

_____. *A Formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização*. Revista e-curriculum, v. 7, n. 2, ago. 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/professor-gestor.pdf>>

SOUZA, Ângelo R. *A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil*. In: RBP AE, v.24, n.1, jan./abr. 2008, p. 51-60. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19238/11164>>

_____; DRABACH, Nadia P. *Leituras sobre a Gestão Democrática e o “Gerencialismo” na/da Educação no Brasil*. Revista Pedagógica, v.16, n.33, jul./dez. 2014.

TRICHES, Jocemara. *Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. *A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*. 2016. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES, DESAFIOS PARA A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Renato Ferreira dos Santos¹

Resumo

Esse artigo científico enseja abordar de um relato de caso. Trata-se da formação docente continuada em um curso para gestores escolares ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação-EAPE do Distrito Federal. Através da escuta sensível ocorrente nos encontros presenciais semanais com grupos de quarenta gestores e gestoras escolares verifiquei que a maioria verbaliza o discurso autoritário e, por inferência, suspeito que o dissemine no ambiente escolar. Em mais de um debate foi quase unânime a postura de culpabilizar os professores e as professoras da escola pelo fracasso das aprendizagens dos estudantes. Houve insinuações de que professores e professoras são indolentes e não se dispõem a trabalhar em equipe ou aplicar o que foi acordado na coordenação pedagógica. Sobre os estudantes houve falas afirmando que não têm qualquer interesse em aprender o que quer que seja e são indisciplinados. Uma parte considerável do grupo considera a escola privada como modelo de gestão tecendo críticas à gestão pública por conceder “muita liberdade”. Na questão da orientação sexual foi percebida intolerância e a reprodução acrítica do discurso de grupos religiosos fundamentalistas. O curso tem como balizador o Currículo em Movimento aprovado pelo Conselho Distrital de Educação e adotado na Rede Pública de Ensino e cujo referencial são a pedagogia histórico crítica e a psicologia histórico cultural. Esse trabalho se dispõe a investigar e compreender as causas que originam os perfis autoritários de docentes escolares. Para além disso, averiguar em que medida esse perfil docente é compatível com o modelo de escola pública requerido pelos governos e quais os desafios para a democratização da escola pública.

Palavras-chave: Formação docente; escola democrática; desafios da formação docente continuada.

Resumen

Este artículo científico se propone abordar de un relato de caso. Se trata de la formación docente continuada en un curso para gestores escolares ofrecido por la Escuela de Perfeccionamiento de los Profesionales de la Educación-EAPE del Distrito Federal. A través de la escucha sensible ocuriente en los encuentros presenciales semanales con grupos de cuarenta gestores y gestoras escolares verifiqué que la mayoría verbaliza el discurso autoritario y, por inferencia, sospechoso que lo disemina en el ambiente escolar. En más de un debate fue casi unánime la postura de culpabilizar a los profesores y las profesoras de la escuela por el fracaso de los aprendizajes de los estudiantes. Se han insinuaciones de que profesores y profesoras son indolentes y no se disponen a trabajar en equipo o aplicar lo acordado en la coordinación pedagógica. Sobre los estudiantes hubo palabras que afirman que no tienen ningún interés en aprender lo que sea y son indisciplinados. Una parte considerable del grupo considera a la escuela privada como modelo de gestión creando críticas a la gestión pública por conceder "mucha libertad". En la cuestión de la orientación sexual se percibió intolerancia y la reproducción acrítica del discurso de grupos religiosos fundamentalistas. El curso tiene como balizador el Currículo en Movimiento aprobado por el Consejo Distrital de Educación y adoptado en la Red Pública de Enseñanza y cuyo referencial son la pedagogía histórica crítica y la psicología histórica cultural. Este trabajo se dispone a investigar y comprender las causas que originan los perfiles autoritarios de docentes escolares. Además, averiguar en qué medida ese perfil docente es compatible con el modelo de escuela pública requerido por los gobiernos y cuáles son los desafíos para la democratización de la escuela pública.

Palabras clave: Formación docente; escuela democrática; desafíos de la formación docente continuada.

¹ Professor formador da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal. *E-mail:* re.pleto12@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto busca analisar e compreender as causas que originam os perfis autoritários de docentes escolares. Averiguar em que medida esse perfil é compatível com o modelo de escola requerido pelos governos e quais os desafios são postos para a democratização da escola pública. A metodologia utilizada foi a escuta sensível das falas proferidas por gestores e gestoras durante encontros presenciais nos quais a estimulação ao debate e à discussão eram recorrentes, bem como na pesquisa bibliográfica atinente ao tema em tela.

Este autor trabalha com formação docente continuada há dez anos na Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Distrito Federal- EAPE-DF. Nos últimos três anos tem trabalhado com a formação continuada de gestores e gestoras da escola pública da Rede de Ensino do Distrito Federal. Faz parte da equipe de três professores formadores do curso de caráter híbrido, isto é, uma parte é ofertada na modalidade online; a outra, na modalidade presencial com encontros semanais.

Durante o ano de 2018 ocorreu a terceira edição do curso para um público de cerca de 150 gestores e gestoras, quando foi possível constatar que, parte significativa deles verbaliza o discurso autoritário, o que torna possível inferir que tal discurso se dissemina no ambiente escolar. Observamos algumas falas de um grupo de quarenta gestores e gestoras que, ao serem estimulados ao debate e à discussão, são quase unânimes ao culpabilizar os professores pelo fracasso dos estudantes quanto às aprendizagens. Acusam os professores de “picaretas”, que pegam atestado médico quando se lhes é exigido que cumpram com as suas tarefas docentes. Afirmam que, os atestados médicos de 60 ou 70 dias são recorrentes.

Mas também culpabilizam os estudantes. Houve unanimidade no coletivo gestor, quando aponta para um suposto desinteresse, por parte do estudante, em aprender o que quer que seja, são indisciplinados, ameaçadores- há professores/as que têm medo de alunos/as-.

As falas foram recorrentes em atribuir aos maus professores a impossibilidade de administrar a escola na perspectiva das aprendizagens. Houve falas que consideram que há muita liberdade na escola pública e se remetem à escola privada como modelo de gestão. “Lá esses mesmos professores/as não procedem tão irresponsavelmente porque são demitidos.” Ou seja, gestores/as assumem a postura patronal e defendem a falta de qualquer liberdade, inclusive pedagógica, ao defender a disciplina autoritária do dono da escola. Houve uma fala que reivindicou o modelo adotado na escola pública em Goiás, onde o/a professor/a recebe uma gratificação mensal, condicionada a inexistência de falta ou atestado médico. O/a professor/a negligente e irresponsável é posto no mesmo balaio do professor

que, por motivo justificável ou por doença tenha faltado ao trabalho, à semelhança da empresa privada mais repressiva.

Foi constatado que reproduzem acriticamente o discurso veiculado na grande mídia de que a homossexualidade é uma opção(homossexualismo) e que pode influenciar outras pessoas a adotarem esse tipo de “comportamento” por modismo. Houve uma fala que reflete essa postura de incompreensão “eu até respeito, mas eu tenho o direito de não aceitar a homossexualidade” isto é, ser contra essa “opção”. Houve uma fala de uma gestora(vice-diretora) em que a escola possui uma aluna transgênero. A gestora externou preocupação com o perigo de haver influência dessa estudante no comportamento das demais crianças que poderiam “querer imitar a aluna” e adotar, também a orientação sexual homo ou trans. Qual a influência de tais perfis autoritários na qualificação da escola emancipatória? Em que medida esses perfis se adequam ao modelo de escola requerida pelos governos e quais os desafios para a democratização da escola pública?

OS PENSAMENTOS DOGMÁTICO E RACIONAL

Somos seres construídos social e historicamente e dessa construção participam diversas modalidades de pensamento, isto é, diversas maneiras de conceber as realidades natural e social. Entre as vertentes de pensamento partícipes da nossa construção humana destaca-se o pensamento grego clássico. Remeto-me a duas modalidades que considero as principais: o pensamento dogmático e o pensamento racional. O primeiro remonta à infância da humanidade. Caracteriza-se por ser validado por autoridade metafísica, é, portanto, teocêntrico, inquestionável e infalível, determinista, funciona com verdades absolutas, prescinde de discussão, debate ou reflexão. É compatível com o autoritarismo. Inclinado à fantasmagoria e à cosmogonia. Essa modalidade de pensamento remete ao estágio da heteronomia humana. É compatível com a religião e com a mitologia. O pensamento racional é inaugurado na antiguidade clássica grega, ainda que subsumido ao pensamento dogmático, então hegemônico, pelos filósofos gregos, principalmente Platão e Aristóteles. Não obstante os pré-socráticos tenham se aventurado por picadas racionais na imensa floresta dogmática, restringiram-se à bitola da realidade natural.

A política e a filosofia foram inaugurações do pensamento racional ainda que subsumido ao pensamento dogmático plenamente hegemônico na Grécia antiga clássica. O pensamento racional é validado pela razão humana, é, portanto, antropocêntrico, por isso não pode prescindir do debate, da polêmica, do contraditório; é possibilista, relativista,

alicerçado na dúvida e prenunciador da autonomia humana. Sua plenitude é alcançada a partir do despontamento da sociedade moderna a partir do século XVI e a consolidação desta a partir do século XVIII. Sua riqueza relativa ao pensamento dogmático é consensual; é muito mais adequado à alta complexidade da atual sociedade, ainda que não dê conta de toda a dimensão humana. Portanto, o pensamento político plenamente autônomo surge com a sociedade moderna e a atividade política é ontologicamente dialógica.

A instituição da cidade e o nascimento do pensamento racional ocorrem por volta dos anos 900- 750 da era anterior a Cristo.

A Grécia se reconhece numa certa forma de vida social, num certo tipo de reflexão que definem a seus próprios olhos sua originalidade, sua superioridade sobre o mundo bárbaro: no lugar do rei cuja onipotência se exerce sem controle, sem limite, no recesso de seu palácio, a vida política grega pretende ser o objeto de um debate público, em plena luz do sol, na Ágora, da parte de cidadãos definidos como iguais e de quem o Estado é a questão comum; no lugar das antigas cosmogonias associadas a rituais reais e a mitos de soberania, um pensamento novo procura estabelecer a ordem do mundo em relações de simetria, de equilíbrio, de igualdade entre os diversos elementos que compõem o cosmos. Se queremos proceder ao registro de nascimento dessa razão grega, seguir a via por onde ela pôde livrar-se de uma mentalidade religiosa, indicar o que ela deve ao mito e como o ultrapassou, devemos comparar, confrontar com o background micênico essa viragem do século VIII ao século VII em que a Grécia toma um novo rumo e explora as vias que lhe são próprias: época de mutação decisiva que, no momento mesmo em que triunfa o estilo orientalizante, lança os fundamentos do regime da Pólis e assegura por essa laicização do pensamento o advento da filosofia (VERNANT, 1981, p. 6-7)

A EDUCAÇÃO INFORMAL

A educação no amplo sentido é imanente ao ser humano. Só é possível se tornar humano, isto é, possuir linguagem articulada, em uma sociedade humana e essa possibilidade demanda interação social entre indivíduos biológicos na qual ocorre a aprendizagem. Esta, por sua vez, decorre da gênese humana, isto é, da necessidade de transformar a natureza e, por conseguinte, a si mesmo, para garantir a sobrevivência. À atividade de transformar a natureza denomina-se trabalho. Portanto, a educação e o trabalho estão ontologicamente presentes na gênese humana. Em Meszaros (2005, p. 23), o processo de “aprendizagem é nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte...”.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SISTEMÁTICA

Não há trabalho sem instrumento de trabalho, ainda que esse instrumento sejam as mãos. Mas, para usar as mãos com mais eficácia o humano constatou a necessidade de ampliar os recursos manuais e os desenvolveu ao longo da sua história. Esses instrumentos foram se tornando mais sofisticados na medida da complexificação do trabalho e da sociedade na perspectiva do rendimento do trabalho. A complexidade da sociedade exigiu que a linguagem articulada fosse registrada e a educação sistemática se tornou um requisito para a construção humana melhor adequada a enfrentar os desafios engendrados por uma realidade preta de novas exigências cognitivas, emocionais, sinestésicas etc. Com a hierarquização da sociedade, a educação deixou de ser um instrumento de aprimoração do trabalho e do humano, se tornou um bem exclusivo do grupo social dominante e se separou do trabalho. Na sociedade grega antiga, de base escravista, educação e trabalho tornaram-se inversamente proporcionais; ao maior prestígio social correspondia o maior distanciamento do trabalho. Para “Aristóteles, (2002, p. 19) A utilidade que têm os escravos é quase a mesma dos animais domésticos: auxiliam-nos com sua força física em nossas diárias necessidades”. Na sociedade grega antiga clássica o trabalho deixou de ser uma atividade ontológica para a construção humana e assume o papel de atividade que a desconstrói. O trabalho é subsumido ao acúmulo de riqueza por parte de uma minoria da população que não participa da produção de bens materiais e imateriais necessários à existência, isto é, não trabalha, mas controla a produção e a distribuição, enquanto se torna desumanizadora do produtor direto, escravizado e obrigado ao trabalho compulsório e ao sobretrabalho, não para si, mas para outrem que o mantém cativo e submisso. O acesso aos conhecimentos sistematizados culturalmente pela humanidade, isto é, a educação sistematizada fica proibida ao escravo.

Quando a necessidade da permuta trouxe a invenção da moeda, novo ramo apareceu na ciência de enriquecer o comércio varejista, que talvez tenha sido, a princípio, feito de maneira muito singela, porém no qual a experiência introduziu mais arte depois, quando se ficou melhor conhecendo onde deviam ser procurados os objetos da permuta e o que era necessário para se ter maior lucro. Eis a razão porque a ciência de enriquecer passou a ter como finalidade o dinheiro cunhado, sendo o seu *desideratum* principal ensinar os modos de o conseguir em grande quantidade; é efetivamente esta ciência que traz a abastança e as grandes fortunas (ARISTÓTELES, 2002, p. 26).

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA

Durante os séculos XV e XVI uma nova sociedade começa a despontar, a sociedade moderna. É a sociedade em que o capital determina o seu funcionamento e a burguesia a classe social que o personifica. A sociedade moderna levanta o antropocentrismo contra o teocentrismo da velha ordem a sociedade feudal. A filosofia, a ciência e a política conquistam plena autonomia a partir do questionamento do pensamento dogmático. A sociedade do iluminismo critica a obscurantismo do antigo regime e, ao contrário das sociedades anteriores, escravista e feudal, valoriza o trabalho e hasteia a bandeira do ensino escolar universal. Como organizador da produção industrial o burguês é um trabalhador, ainda que intelectual. Educação escolar universal, esse foi um dos lemas da revolução francesa de 1789, a mais clássica das revoluções burguesas. Por essa proposta cabe ao Estado a oferta da educação formal e escolar a todos os membros de determinada sociedade. A educação escolar plena ficou restrita à burguesia por razões óbvias; tendo que trabalhar uma jornada diária de até 18 horas, inclusive crianças, o acesso à escola foi impedido aos membros das classes proletárias. Um fato político acirrou ainda mais o antagonismo social, a revolução europeia de 1848. Nesta, o proletariado, pela primeira vez lutou politicamente com autonomia e despertou o temor político da classe proprietária dos meios de produção. A Comuna de Paris, ocorrida em 1871, na qual o poder político pertenceu às classes subalternas por dois meses, enfureceu ainda mais as classes abastadas, e doravante o ensino escolar formal foi ofertado parcimoniosamente a fim de somente propiciar a formação necessária ao manuseio do maquinário industrial e a administração do Estado.

Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, de outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das luzes, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência (PONCE, 2007, p. 153)

A partir de 1914 ocorre a primeira guerra imperialista em território europeu. Já então vigente a ordem imperialista na qual a burguesia havia deixado de organizar a produção e havia tão somente se transformado numa classe social parasita. A disputa acirrada por

territórios nos continentes africano, asiático e americanos central e do sul para escoamento de produtos industriais e por matéria-prima motivou tal conflito de abrangência mundial dada a centralidade da economia europeia. Esse fato demarcou a crise de insuficiência do capital para elevar a humanidade ao patamar civilizatório por conta da incapacidade de permitir o desenvolvimento das forças produtivas. Na revolução russa de 1917 os trabalhadores conquistaram o poder político e edificaram um Estado proletário e esse episódio deixou as classes sociais possidentes de todos os países ainda mais temerosas e parcimoniosas quanto a oferta de educação escolar às classes sociais subalternas. A partir de 1930 consolida-se a política de coexistência pacífica sob a tutela do dirigente russo Stalin que permitiu à ordem imperialista administrar sob controle a educação escolar formal a amplas massas das classes subalternas, principalmente nos países centrais da ordem do capital. Com a derrocada da União Soviética e dos países do seu entorno, a partir de 1989, a polarização capital versus trabalho arrefeceu e a com a hegemonia do capital foi comemorada a falência da ordem socialista. A política de coexistência pacífica levou à bancarrota um modelo político de Estado que havia dado fim à classe proprietária, mas havia criado uma burocracia plena de privilégios e sob a anuência do capital no marco histórico de sua crise estrutural. A trégua auferida pelo capital permitiu a sua recomposição e a assunção de uma postura mais agressiva de resolução das crises conjunturais penalizando acintosamente o trabalho inclusive com confisco de direitos sociais historicamente conquistados principalmente nos países da periferia capitalista. Segundo Meszaros (2013, p. 32), a questão é que o capitalismo experimenta hoje uma profunda crise, impossível de ser negada por mais tempo, mesmo por seus porta-vozes e beneficiários .”

A conjuntura econômica posterior à segunda guerra imperialista havia criado as condições de retomada do crescimento das taxas de lucro dos grandes grupos multinacionais e permitido a concessão de várias conquistas sociais e a elevação do padrão de vida de amplas massas europeias em meio ao cenário de crise estrutural do sistema. Porém a partir da década de 1970 ocorre a falência do modelo anterior e a retomada da crise de reprodução do capital. Tal como foi dito anteriormente a crise abarca inclusive os países que haviam expropriado a burguesia, mas se mantinham sob a égide do capital. A retomada da crise acirrou a contenda entre o capital e o trabalho sob uma ofensiva ideológica ferrenha do capital a partir da falência do paradigma estatal burocratizado autodenominado de comunista. Antes que houvesse a restauração capitalista em todos os países em que vigorava esse paradigma houve uma intensa propaganda de desmoralização que se refletiu na ruína

Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

dos Partidos Comunistas em países capitalistas principalmente europeus. De verdadeiros símbolos da coexistência pacífica com plena participação majoritária em governos de diversas cidades europeias de elevada importância econômica passaram à existência marginal nessas sociedades. A retomada da ofensiva do capital contra o trabalho não tardou a se manifestar em todas as áreas de atuação. A educação não poderia escapar desse ataque e o retrocesso cultural compareceu mascarado sob os auspícios de diversos Encontros e Congressos internacionais de provimento de educação universal aos que pudessem comprá-la, isto é, havia deixado de ser um direito social e passado a ser uma mercadoria. Esse novo paradigma educacional tem sofrido ao longo dos anos alguns aperfeiçoamentos tendo em vista a sua ampliação na perspectiva do lucro máximo. A mercadoria de melhor qualidade se destina a quem pode pagar mais, restando a quem não pode pagar uma mercadoria de péssima qualidade, isto é, o ensino nas instituições públicas. Essa lógica perpassa a educação todos os países, ainda que haja algumas exceções, mas a sua aplicação incide com maior veemência nos países da periferia do capital cuja taxa de exploração ou taxa de mais valor são exorbitantes para compensar as menores taxas dos países centrais.

COMO SE CONFIGURA O ENSINO DE QUALIDADE SOCIAL

A sociedade moderna é enormemente mais complexa do que as sociedades que a antecederam. Trata-se de uma sociedade cujo funcionamento é determinado pelo capital e a sua valorização constitui o objeto mesmo da produção de bens materiais e imateriais. Uma sociedade em que a produção de mercadorias é sistemática e cuja finalidade única é a valorização do capital. Este tem existência própria e domina o sujeito objetivando-o e assumindo o papel de sujeito na relação. Uma sociedade em que o sujeito se objetiva e o objeto se personifica. Uma sociedade em que o produto domina o produtor e a alienação ou estranhamento do produtor em relação ao produto é constatado. Para uma sociedade desse tipo o pensamento racional é o mais adequado não obstante outras modalidades de pensamento possam coexistir. Como foi dito anteriormente, o pensamento racional demanda e propicia maior riqueza intelectual e a aquisição do conhecimento é ensejado pela via dialógica, do debate, do contraditório. Assim, o aprendizado necessário à compreensão do funcionamento dessa sociedade é melhor viabilizado através do pensamento racional. Portanto, a educação deve ser eminentemente dialógica, com debate em que o contraditório seja o mote.

Quando a educação utiliza o pensamento dogmático constrói-se um indivíduo intelectualmente pobre, sem autonomia intelectual e não apto para o sucesso diante dos desafios postos. Para “Piaget (1992, p.17) autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.”

O pensamento lastreado na coação, no discurso de autoridade leva ao empobrecimento das relações sociais e que conduz necessariamente à heteronomia à pouca participação racional. As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar o desenvolvimento das operações mentais mais evoluídas característica do pensamento racional.

As relações de coação e de cooperação característica dos pensamentos dogmáticos e racional respectivamente ocorrem em qualquer sociedade, notadamente entre adultos.

ORIGENS DO PENSAMENTO DOGMÁTICO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

É crível a influência do pensamento positivista na formação da intelectualidade brasileira através, principalmente do sociólogo positivista francês Émile Durkheim. As francofonia e francofilia dos intelectuais e políticos brasileiros do final do século XIX e início do século XX é verificável, não tanto pelas culturas literária e artística como também pela influência política; o lema da bandeira brasileira, ordem e progresso, foi extraído dos preceitos do positivismo. A fundação da Universidade de São Paulo (USP) teve grande influência de intelectuais e professores franceses de extração durkheiminiana. Outra influência não tão expressiva foi a do cientista social e filósofo idealista alemão Max Weber. Sobre as massas populares sempre vicejou o pensamento religioso através da Igreja católica. Exceção foram os negros, negligenciados e discriminados pelo catolicismo de perfil elitista.

No âmbito da intelectualidade o perfil formativo buscou ser compatível com o controle social veiculado nas obras de Durkheim. Este cientista social estava muito preocupado com o controle social na sociedade francesa do final do século XIX, cuja revolução ocorrida em 1789 havia desencadeado vários processos revolucionários e se remetia a um mosaico de forças políticas em processo de autofagia. A república brasileira, tardiamente inaugurada e sem a participação popular, adotou a perspectiva durkheiminiana, talvez preventivamente. A concepção de sociedade desse autor tem caráter autoritário, disciplinador, heterônimo, e objetiva docilizar as massas populares tidas como ameaçadoras quando deixadas em ambiente sem controle. Durante o século XIX a França foi varrida por

vários movimentos de perfis revolucionário e restauracionista, sendo os mais importantes a revolução de 1848 e a Comuna de Paris em 1871. Ambos protagonizados pelas massas populares francesas. Portanto, o controle social brasileiro foi estabelecido preventivamente com base no pensamento dogmático de origem intelectual e religiosa. Aos intelectuais foi prescrita a formação de caráter autoritário via positivismo e às massas populares foi prescrita a formação docilizada via religião, não excludentes. Isto é, sem acesso à educação escolar um contingente expressivo da população brasileira foi tutelada pela igreja católica enquanto que parte da intelectualidade sofreu influência do dogmatismo religioso.

No contexto educacional de caráter elitista configurou-se um padrão pedagógico não dialógico, disciplinador, instrucional ao invés do aprendizado. Ou seja, uma escola em que a elite intelectual foi forjada autoritariamente para ser autoritária.

[...] Basta observar a maneira como são educadas as crianças. Quando se observam os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. Se com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato de derivarem dela (DURKHEIM, 2007, p.06).

Tradicionalmente o ensino escolar brasileiro foi pautado pela pedagogia tradicional ainda que esse ensino tenha sido ofertado à elite econômica, pois as massas populares estiveram alijadas da educação institucional. Infere-se que o modelo de educação bem como a prática pedagógica desenvolvida na escola destinava-se à conformação de uma elite autoritária em conformidade com uma sociedade de economia abissalmente desigual e imensamente antidemocrática. Não há possibilidade de se instaurar a democracia política em uma sociedade imensamente desigual no âmbito econômico. Constata-se, pelo modelo de educação escolar instaurado na sociedade brasileira, a construção humana intelectualmente pobre. Infere-se que a pobreza intelectual decorre da pobreza das relações sociais imanentes a uma sociedade imensamente desigual.

Verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias. No caso da produção, dela simplesmente não participa, contentando-se em aceitar o produto final como válido. Uma vez aceito esse produto, o indivíduo coagido o conserva, limitando-se a repetir o que lhe impuseram. E é desta mesma forma que ela

acaba por se tornar um divulgador dessas ideias: ensina-as a outros da mesma forma coercitiva como as recebeu (PIAGET, 2002, p. 19).

Como foi dito anteriormente a partir da década de 1970 ocorreu o fim do modelo econômico estabelecido no pós-guerra de acumulação ou valorização do capital. O modelo anterior alicerçado na retomada do crescimento das forças produtivas principalmente com a reconstrução da Europa e a expansão territorial do capital para novos países da África, Ásia e Américas e também a expansão do capital para novos ramos econômicos. A época de ouro do pós-guerra havia chegado ao fim.

A financeirização mundial corresponde à atual fase do capitalismo iniciada nos anos 70, marcada pelo modo de acumulação de riqueza baseado no excessivo poder do setor financeiro mundial. Esse modo de acumulação tem estreita relação com a utilização do instrumento do endividamento público às avessas- retirando recursos em vez de os aportar- por intermédio de um verdadeiro ‘Sistema da Dívida’ (FATTORELLI, 2013, p. 12 e 13).

O MODELO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO BRASILEIRO DETERMINADO PELA DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO IMPLICA O MODELO EDUCACIONAL VIGENTE.

O modelo de desenvolvimento econômico é estabelecido pelos países centrais do capitalismo cuja hegemonia cabe, desde o pós-guerra, aos Estados Unidos da América. Durante o período que abrange a década de 70 o modelo econômico foi lastreado no endividamento externo com vistas ao desenvolvimento de um parque industrial pujante. Impulsionada pela substituição de importações e sequencialmente estimulada por políticas desenvolvimentistas, a indústria brasileira experimentou o seu auge no começo dos anos de 1980, quando chegou a responder por mais de 30% da geração do valor agregado e emprego no país, segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com o relatório da Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), no começo da década de 1970 a participação das manufaturas na geração de emprego e valor agregado no Brasil correspondi a 27,4%, em valores da época, enquanto em 2014 essa participação caiu para 10,9%. Ainda na avaliação desta agência esse processo de desindustrialização teve início com os choques econômicos vividos pelo mercado nos anos de 1980, se intensificou com a abertura comercial dos anos de 1990, seguido pelo abandono das políticas desenvolvimentistas e pelo emprego da taxa de câmbio como ferramenta no combate à inflação. Atualmente, segundo esse relatório, a indústria representa pouco mais de 10% do Produto Interno Bruto do país. Atualmente o país está se

especializando na exportação de produtos básicos de baixa tecnologia: produtos agrícolas, da indústria extrativa e energia. Em plena era da nanotecnologia, o Brasil é competitivo em produção de carne. Vende óleo cru e importa derivados. Vende minério de ferro e importa trilho de trem. Segundo a Confederação da Agricultura e Pecuária (CNA), em dezembro de 2017, a Agricultura e o agronegócio no Brasil contribuíram com 23,5% do Produto Interno Bruto. Os dados fornecidos apontam para uma especialização do país no fornecimento mundial de produtos primários de baixo valor agregado e importador de produtos industriais e de alto valor agregado. Infere-se que esteja havendo um retrocesso econômico nos últimos trinta anos e um intenso processo de recolonização pelos países centrais do capital. A implantação desse modelo não ocorre sem consequências desastrosas para a educação. Que modalidade de mão-de-obra seria demandada por uma economia alicerçada na exportação de produtos primários? Vale salientar que no período em que o Brasil teve esse tipo de economia a mão-de-obra era escrava. Presume-se que a mão-de-obra requerida para o funcionamento seja bem rudimentar ou na possibilidade de vir a operar complexas máquinas de semeadura e colheita a mão-de-obra seja mínima.

Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (SAVIANI, 2008, p. 61).

A Educação não se justifica por si mesma, mas tem a sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela. A educação está vinculada ao modelo econômico vigente no país em determinado contexto histórico. Nos últimos trinta anos o Brasil tem retrocedido economicamente e por conta de sua participação na comunidade internacional de Estados e na divisão internacional do trabalho foi rebaixado a mero fornecedor de matéria-prima e produtos agrícolas com baixo valor agregado. Não se justifica o investimento em educação pública para a formação de mão-de-obra não requerida. O país retrocedeu economicamente e por conseguinte outros retrocessos tendem a emergir consignados à pauta econômica.

No aspecto educacional foi constatada a pobreza intelectual decorrente de uma educação escolar ofertada com parcimônia a partir do Estado num momento histórico de fundação da república. Houve o rompimento com esse paradigma quando por ocasião da industrialização do país cujo despontamento ocorre a partir da década de 1930. A Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – 2ª edição – nov./2018

necessidade de formar a mão-de-obra para a recém instalada indústria proporcionou o manejo de recursos à educação. Depreende-se que haja uma relação de causa e efeito entre o modelo econômico e o modelo educacional em qualquer formação social.

UMA ESCOLA INTELECTUALMENTE POBRE

Considera-se equivocado dissociar o modelo educacional de determinada formação social historicamente configurada e o modelo econômico vigente. Atualmente a sociedade brasileira passa por um retrocesso econômico e este implica o retrocesso na educação escolar em todos os âmbitos, na redução de aporte de verbas públicas estatais por parte dos governos, no ensino dogmático propiciador de uma escola intelectualmente pobre de baixo potencial dialógico. E por outro lado a oferta de educação escolar rica a quem pode pagar através do fomento da rede privada de ensino.

EM QUE MEDIDA A FORMAÇÃO DOCENTE CORROBORA COM O PROJETO DA ESCOLA POBRE

Uma escola pobre possui infraestrutura deficiente; faltam bibliotecas, quadras de esporte, material de suporte às aulas etc. Mas, uma escola é pobre se o seu quadro de servidores e de docentes é intelectualmente pobre o que acarreta projeto pedagógico pobre. Tal escola ancora-se no pensamento dogmático, isto é, prática pedagógica bancária, conforme concebe Paulo Freire na qual ao invés de ser dialógica, isto é, lastreada no pensamento racional, faz-se autoritária, assimétrica, heterônoma. Uma escola intelectualmente pobre prioriza a instrução ao invés do aprendizado; constitui-se mais como local de formação de indivíduos adaptados e resignados com a condição que lhes cabe na participação na renda socialmente produzida e não de indivíduos emancipados. Uma tal escola intelectualmente pobre é compatível com uma sociedade em retrocesso econômico como a brasileira dos últimos trinta anos.

Percebe-se que o autoritarismo docente decorrente tanto da formação escolar autoritária quanto da formação não formal ambientada em uma sociedade autoritária, abissalmente desigual e excludente se adequa ao momento político de retrocesso nas questões de gênero, etnia e orientação sexual. Projetos como o Escola sem partido e a reformulação do ensino nos moldes requeridos pelo governo e implementados pelo Ministério da Educação se interpenetram na medida em que o reducionismo na oferta do componente curricular empobrece intelectualmente o indivíduo em simultaneidade com o aguçamento da misoginia, do sexismo, do machismo, do racismo, da homofobia. A escola

autoritária é fundante da sociedade autoritária e está comprometida em gerar o máximo de conformismo e resignação possíveis em uma sociedade de acintosa desigualdade social e pior, tendente a crescer. Numa sociedade desse tipo uma gestão autoritária tende a ser naturalizada e, pelo contrário, uma gestão democrática tende a ser considerada uma excrescência. Assim como é impensável a democracia política sem democracia social, também causa estranhamento uma escola democrática, rica, humanamente emancipatória em uma sociedade extremamente autoritária. Se a escola não se justifica por si mesma, não cabe a ela, num movimento centrífugo, assumir a responsabilidade democratizar a sociedade. O seu movimento tende mais a ser centrípeto e recíproco, isto é, na medida em que a sociedade se democratiza e adentra a escola, esta irradia a democracia para a sociedade. Esse movimento tende a ser dialético, isto é, origina-se dos antagonismos, dos conflitos internos tanto da instituição escola quanto da sociedade. O movimento de rebelião nacional dos estudantes secundaristas ocorrida em 2016 em cuja pauta constava a democratização da escola configura-se como um marco importante e paradigmático para a resolução do autoritarismo da instituição escola. Os estudantes e não gestão escolar representam a possibilidade de mudança da escola atual em grau mais elevado.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martins Claret, 2002.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FATTORELLI, Maria Lúcia. *Auditoria Cidadã da Dívida Pública*. Brasília: Inove, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- MARX, Karl. *As lutas de classes na França*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PIAGET, Jean. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Nova Iorque, E.U.A., ONU, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo, Editora Difel, 1981.

TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A PRECARIIDADE DO PROFESSOR

Fátima Chaves¹
Roberta Guimarães²

Antes de julgar (e, para a história viva ou política, o julgamento é ação) é preciso conhecer, e para conhecer é preciso saber tudo o que é possível saber (Gramsci, 1980, p. 187).

Resumo

A comunicação abordou a problemática do trabalho docente em Educação a Distância, considerado como uma atividade de tutoria, negando a identidade de professor ao trabalhador dessa modalidade de ensino e possibilitando cada vez mais a precarização do trabalho docente. Nossa finalidade foi identificar a EaD do Estado do Rio de Janeiro, destacando algumas de suas características; apontar as atribuições de trabalho reservado ao professor-“tutor” e demonstrar parte da precariedade das condições de trabalho desse trabalhador. Metodologicamente, fizemos uma revisão bibliográfica, uma pesquisa documental da legislação que diz respeito à EaD, acrescidas das nossas experiências como professoras do Curso de Pedagogia do consórcio UAB/CEDERJ/UNIRIO durante dez anos. Os conceitos teóricos utilizados foram trabalho, trabalho docente, educação, reestruturação produtiva, precarização pelas perspectivas marxistas de Saviani (1994, 2007), Alves (2017), Frigotto, (2005), entre outros. Alguns resultados obtidos: a denominação de tutor significa outra forma de desvalorizar o trabalho docente pelo capitalismo contemporâneo; as condições de trabalho do professor-“tutor” são precarizadas tanto no que se relaciona à identidade e ao respeito profissional, quanto à estrutura física do local de trabalho. Concluindo, dizemos que a modalidade de EaD pode ser parte da solução de ampliar o ensino brasileiro, mas precisa ser pensada uma estruturação diferente que não desvalorize ainda mais os professores, já tão precarizados e que proporcione uma educação de qualidade. Acreditamos que seja necessário tomar conhecimento da estrutura da EaD para construir outro projeto político-pedagógico que permita resultados satisfatórios de ensino e aprendizagem aos alunos, mas também condições dignas de trabalho ao professor. Enfim, configurando-se como uma forma de educação, ela, por si mesma, não é responsável pela situação existente no Rio de Janeiro. Fica a questão: que tipo de formação está sendo oferecida aos estudantes de EaD?

Palavras-chave: Trabalho Docente em EaD, Tutoria, Precarização.

TRABAJO DOCENTE EN EL MODALIDAD DE ENSEÑANZA A DISTANCIA: LAS CONDICIONES DE TRABAJO Y LA PRECERIDA DEL PROFESOR

Resumen

La comunicación abordó la problemática del trabajo docente en Educación a Distancia, considerado como una actividad de tutoría, negando la identidad de profesor al trabajador de esa modalidad de enseñanza y possibilitando cada vez más la precarización del trabajo docente. Nuestra finalidad fue identificar la EaD del Estado de Río de Janeiro destacando algunas de sus características; mostrar las asignaciones de trabajo reservado al profesor-tutor y demostrar parte

¹Formada em História (UFMG), Mestre em Educação (UFF) e Doutora em Ciências (CESTEH/ENSP/FIOCRUZ). Faz parte do Grupo de Estudo Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, organizado pela UNIOSTE. Exerce função professora-tutora a distância no LIPEAD/UNIRIO. *E-mail:* fatimchaves@gmail.com

²Pedagoga da rede pública de ensino por mais de vinte anos, Mestre em Educação (UNIRIO) na área de História da Educação. Faz parte do Grupo de Estudo Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani organizado pela UNIOSTE. Exerce função professora-tutora a distância no LIPEAD/ UNIRIO. *E-mail:* robogui@gmail.com

de la precariedad de las condiciones de trabajo de ese trabajador. Metodológicamente, hicimos una revisión bibliográfica, una investigación documental de la legislación que se refiere a la EaD, más las nuestras experiencias como profesoras del Curso de Pedagogía del consorcio UAB / CEDERJ / UNIRIO durante diez años. Los conceptos teóricos utilizados fueron trabajo, trabajo docente, educación, reestructuración productiva, precarización por las perspectivas marxistas de Saviani (1994, 1997, 2007), Alves (2017), Frigotto, (2005), entre otros. Algunos resultados obtenidos: la denominación de tutor significa otra forma de desvalorizar el trabajo docente por el capitalismo contemporáneo; las condiciones de trabajo del profesor- "tutor" se precarizan tanto en lo que se relaciona con la identidad y el respeto profesional en cuanto a la estructura física del lugar de trabajo. Concluyendo, decimos que la modalidad de EaD puede ser parte de la solución de ampliar la enseñanza brasileña, pero necesita ser pensada una estructuración diferente que no desvalorice aún más a los profesores, ya tan precarizados y que proporcione una educación de calidad. Creemos que es necesario tomar conocimiento de la estructura de la EaD para construir otro proyecto político y pedagógico que permita resultados satisfactorios de enseñanza y aprendizaje a los alumnos, pero también condiciones dignas de trabajo al profesor. En fin, configurándose como una forma de educación, ella, por sí misma, no es responsable de la situación existente en Río de Janeiro. Se trata de la cuestión: ¿qué tipo de formación se está ofreciendo a los estudiantes de EaD?

Palabras clave: Trabajo Docente en EaD, Tutoría, Precarización.

INTRODUÇÃO

Nesta comunicação, priorizamos abordar a problemática do trabalho docente em Educação a Distância (Ead)³, considerado com uma atividade de tutoria, exercida por “tutores” numa mediação pedagógica com os alunos por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o que vem negando a identidade de professor a esse trabalhador da educação a distância e possibilitando cada vez mais a precarização desse tipo de trabalho.

A modalidade de educação a distância, historicamente situada, recebeu inúmeros sentidos e significados ao longo do tempo e, embora apresente certo desconhecimento, resistência e até preconceitos, encontra-se em expansão no Brasil porque tem sido vista como parte da solução da ampliação do ensino no vasto território nacional. Porém, simultaneamente vem servindo à manutenção dos processos de globalização do capital e de crescente mercantilização de bens e serviços relacionados aos direitos fundamentais tais como a educação, mas também, ampliando a precarização do trabalho docente. Nesse contexto de EaD, o trabalhador docente tem cada vez mais suas condições de trabalho deterioradas, seu salário incoerente com sua formação acadêmica, seu trabalho

³ Usaremos essa abreviatura, no corpo do texto.

crescentemente sucateado, repetitivo e fragmentado, pela desqualificação de sua força de trabalho e uma perda do controle de seu fazer docente.

Nos meados do século XX em diante o modo de produção capitalista impôs mudanças estruturais na organização e gestão do trabalho e, na atualidade, vivenciamos tempos de flexibilização⁴. O processo de acumulação flexível passou a exigir um trabalhador, também flexível e multifacetado, que se dedicasse integralmente à execução das tarefas e fosse capaz de realizar várias operações simultâneas. Mais que isso, os empregadores passaram a exercer um controle mais intenso da força de trabalho, que resultou não só no enfraquecimento dos trabalhadores e do poder sindical; mas também em aumento dos índices de desemprego.

A docência EaD evidencia-se uma expressiva precarização que transita, entre outros fatores, pela insuficiente infraestrutura, pela ausência de relações trabalhistas formais e justas, e pela desvalorização da categoria docente. Reforçam essa precarização os baixos valores percebidos pelo trabalho desenvolvido, pagos em forma de bolsas de estudo e pesquisa. Todos esses fatores atingem até mesmo a identidade profissional, e suas múltiplas facetas laborais que são desempenhadas nessa modalidade educacional. É sobre essas questões que tencionamos refletir neste texto.

A relevância dessa discussão deve-se ao à necessidade de publicizar as condições de trabalho dos professores no sistema de tutoria da EaD e, simultaneamente, parte da realidade brasileira, por meio de nossas experiências e reflexões teóricas fundamentais na prática pedagógica de “tutor” a distância inserida nas disciplinas em que participamos - Educação e Trabalho e História da Educação. Nossa intenção é alargar o debate sobre a precariedade do professor acentuada na contemporaneidade com as medidas neoliberais impostas pelo governo brasileiro, cada vez mais ofensivas, que vêm descartando os direitos já garantidos dos trabalhadores. Inclusive, algumas propostas, moralistas, advogam retirar a função política da educação, cerceando, não apenas o papel político do professor na sociedade, mas também seu desempenho profissional em sala de aulas, na chamada, paradoxalmente, “escola sem partido”!

Dessa forma, objetivamos identificar a EaD no Estado do Rio de Janeiro realizado pelo consórcio CEDERJ/UAB, discutindo algumas de suas características, analisar a precariedade das condições de trabalho reservadas ao professor no sistema de tutoria

⁴ Não pretendemos discutir essas mudanças em geral, mas apenas as que tocam o trabalho docente.

examinar as implicações da ampliação da modalidade de ensino a distância para o trabalho docente e sua relação com as transformações no mundo do trabalho, focalizando os profissionais que atuam como “tutores” nesses cursos.

Para isso, metodologicamente, fizemos uma revisão bibliográfica, uma pesquisa documental da legislação que diz respeito à EaD e das instituições envolvidas, acrescidas das nossas experiências como professoras do Curso de Pedagogia do consórcio UAB/CEDERJ/ UNIRIO durante dez anos. Nossa abordagem teórica contou, além de EaD, com os conceitos de Trabalho, Trabalho docente, Educação, Precarização, principalmente com as reflexões de Alves (2017), Antunes (1995), Lombardi (2011), Rodrigues e Alves (2017), Saviani (1991, 2007), Zanella (2003) entre outros.

Para dar conta da nossa proposta, primeiro definimos trabalho como uma atividade humana que se apropria da natureza transformando-a com a finalidade de produção da vida. Através dele o homem adquire sua individualidade e sua humanidade, estabelecendo relações consigo mesmo, com os outros seres humanos e com a própria natureza. Luckács (1978, p. 5), seguindo Marx, atribui um papel ativo à consciência humana adquirida no trabalho que, refletindo sobre a realidade, torna possível intervir na mesma, para modificá-la. “Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo - ontologicamente - a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham”. Quer dizer, trabalho como realização/emancipação humana, como processo de humanização, sendo também pedagógico-educativo. Enfim,

A partir dessa concepção ontocriativa do trabalho, Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 60) vai dar ênfase à “centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como respostas às múltiplas necessidades”. Sendo assim, não convém confundir essa concepção do trabalho com as formas históricas que ele assume nas mais diversas sociedades. Em especial, não se deve confundir essa concepção ontológica do trabalho com a redução do mesmo à condição de mercadoria como força de trabalho nas sociedades capitalistas (RODRIGUES; ALVES, 2014, p. 1162).

O trabalho como ato histórico, produtor da vida, é tão antigo como o próprio homem. No entanto, não apresenta as mesmas características ao longo dos tempos históricos: a cada modo de produção hegemônico adequa-se uma maneira de institucionalização e de concepções acerca do trabalho (MARX, 1977; CASTRO, 1998; ANTUNES, 1995; SAVIANI, 1994, 1997, 2007; FRIGOTTO, 2005). Todavia, sabemos

que o trabalho – remunerado e regulamentado – passou por um processo de desenvolvimento histórico de acordo com diversos modos de produção. Interessa-nos distingui-lo no modo de produção capitalista: “a burguesia para se afirmar como classe dirigente e dominante precisou colocar no centro da vida social um valor novo - o trabalho - razão principal da existência da sociedade, em oposição às razões e valores antigos” (CASTRO, 1998, p. 2). Apesar da aparente importância dada ao trabalho, o capital subjuga-o à tradição cultural da antiguidade, de origem religiosa, reafirmando o trabalho como uma atividade oposta à liberdade humana, identificando-a com o castigo do *tripalium* latino. Verificamos a dupla dimensão do trabalho humano, sistematizado por Marx: o trabalho em si, utilitário na relação homem/natureza, criativo e libertador (concreto/work) e o trabalho na sua forma capitalista, assalariado, negador da “essência humana” (abstrato/labor). Ainda mais, Frigotto (2002) mostra em que consiste o “princípio educativo do trabalho” enquanto direito e dever:

O trabalho (...) por ser elemento criador da vida humana (...) [constitui-se em] um dever a ser apreendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais [...] Porém, o trabalho e a propriedade dos bens do mundo são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos. [...]. A distinção do trabalho, da propriedade e da tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais (FRIGOTTO, 2002, apud ZANELLA, 2003, p. 223).

EDUCAÇÃO

Sabemos que Marx e Engels não analisaram especificamente a educação, mas encontram-se algumas observações esparsas em seus escritos sobre essa temática. A partir delas, Lombardi (2011, p. 347) afirma que a educação configura-se como uma dimensão da vida social, portanto, “surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe”. Assim, a educação como processo histórico exerce uma função fundamentalmente política. Para Demerval Saviani (1991, p. 87), principal referência da concepção da pedagogia histórico-crítica, trabalho e educação é indissociável da sociedade, servindo tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de

alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo. Ou seja, “a vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade”. Articulando a elaboração marxiana com os ensinamentos de Gramsci, Saviani entende que a principal função política da educação é de socialização do conhecimento.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs)⁵ com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. De certa forma, pode ser proposta aos vários níveis de ensino, todavia é mais indicada para indivíduos adultos, os quais esperam que possuam experiências de aprendizagem, de pesquisa, de disciplina e método de estudos, pois, embora não tenha grade horária fixa e permita a realização de atividades, profissionais ou pessoais, simultâneas, o aluno precisa saber planejar, e cumprir, uma rotina diária eficiente para acompanhar as exigências de leituras e escritas durante um curso e saber utilizar os recursos tecnológicos disponibilizados nas plataformas. Sua maior demanda na atualidade justifica-se pela possibilidade de adequação às exigências da vida moderna, por ser um processo dinâmico que utiliza diferentes mídias, além dos resultados de desempenho dos alunos serem favoráveis sendo, em alguns casos, superiores aos cursos presenciais.

A relevância da educação a distância, formada por instituições públicas de ensino superior, para um país continental como o Brasil está em: a) atender, principalmente, a população residente em regiões distantes dos grandes centros urbanos, que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos; b) ampliar significativamente a formação docente, diante da grande necessidade de professores na atualidade; c) oferecer um sistema de educação continuada para professores e outros profissionais que não podem sair ou se distanciar da localidade onde moram ou trabalham para estudar; d) possibilitar acesso a grupos que sem condições de frequentar escolas tradicionais, como os deficientes físicos, os doentes, os idosos e as “donas de casa” que precisam cuidar de crianças e outros familiares; e) contribuir para uma educação pública,

⁵ Lembramos que “A sociedade informática é a sociedade capitalista” (Zanella, 2003, p. 103).

gratuita e de qualidade acadêmica e social; f) remover barreiras que impedem o acesso à educação por meio da flexibilização de horário, de lugar e de método de ensino.

Quer dizer, a proposta é de um programa estratégico para a ampliação de oferta do ensino superior e por consequência a democratização da educação, além de ampliar o desenvolvimento científico e da inovação tecnológica para o crescimento do país, promovendo uma educação inclusiva e cidadã. Nessa perspectiva, no que diz respeito a formação docente, é de se perguntar qual tipo de formação está sendo oferecida nos moldes da EaD. Para estudantes da classe trabalhadora? Continuando e mantendo a dualidade educacional? Alves (2017, p. 1), discute a dualidade estrutural ou dualidade educacional como elemento definidor da organização e consolidação da formação do trabalhador no Capitalismo [...] que restringe a educação para o trabalho ao ensino de práticas meramente operacionais que pouco exigem do esforço e da capacidade intelectual dos seus aprendizes, os trabalhadores.

Da forma que está sendo estruturada, discordamos da qualidade acadêmica e social, porém, mesmo com aspectos positivos existem, em geral, alguns negativos, ou ainda não solucionados, para o atendimento aos que cursam EaD, tais como o difícil acesso à rede virtual por parte de alunos, muitos sem computadores pessoais; o pequeno ou insuficiente conhecimentos prévios dos estudantes exigidos para um curso de graduação a distância que apresentam dificuldades na escrita e na interpretação de textos e, muitas vezes, a ausência de formas adequadas de estudo na medida em que muitos estavam fora da disciplina necessária para estudar. Todavia, um dos mais graves problemas, são as condições de trabalho oferecidas ao professor, aumentando sua precarização

Contudo, mesmo assim, essa modalidade de educação encontra-se em expansão no Brasil porque tem sido vista como parte da solução da ampliação do ensino no vasto território nacional. As Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e cursos de Educação Superior na modalidade Ensino a Distância (EaD), estabelecidas na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 da Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, buscam "a institucionalização da modalidade EaD no Brasil, considerando sua importância política, sobretudo, se levarmos em conta os desafios

colocados pela meta 12 do PNE⁶ no tocante à expansão da educação superior" (BRASIL, 2016). Na opinião de Gatti e Barreto (2009, p. 104):

entre 2002 e 2007 o número de cursos de graduação cresceu cerca de oito vezes, [...] facilitada não só pela indução das IES públicas a adotarem EAD, como pela equiparação legal da graduação a distância à presencial, que também abre novas perspectivas de atuação das IES privadas. Dos 107 cursos que havia em 2004, passou-se a 408 em 2007, e das 59.611 matrículas em 2004, chegou-se a 369.766 alunos em 2007 [...] o que, considerando o grande investimento inicial demandado por esses cursos, leva a indagar acerca da efetiva capacidade instalada para atender adequadamente os potenciais estudantes (grifos nossos).

A expansão de cursos e o crescente envolvimento das Instituições de Ensino Superior com EaD, notadamente na formação de professores, demonstram que essa modalidade de ensino está adquirindo grande importância na política educacional. Mas, seguindo a indagação dos autores, será que os alunos estão sendo bem atendidos para uma formação acadêmica qualificada? Apesar dessa comunicação não ter a finalidade de analisar a implantação legal da EaD no Brasil no que diz respeito à mercantilização da educação, com o aumento do setor privado nessa modalidade, acreditamos necessário um pequeno apontamento e reflexão nesse sentido.

Interessante observar que publicações internacionais, apresenta o papel do professor em EaD como o de “instrutor e treinador” e aluno tem uma aprendizagem “autodirigida”:

no ensino a distância o aprendente está face-a-face com os materiais e não com o professor [...] Ele lê textos, realiza tarefas e responde às perguntas do professor por si próprio [...] esse tipo de trabalho requer um modo de ensino diferente, em que o professor é menos um instrutor e mais facilitador [...] dado que a maior parte dos estudantes possui um baixo nível de autonomia, é necessário uma orientação permanente da parte do professor [...] utiliza ferramentas de comunicação, como o telefone ou o correio eletrônico [...] deve contactar os estudantes para ajudar a quebrar as barreiras e inibições naturais. Numa aprendizagem autodirigida, o professor é o interlocutor principal e dedica-se a uma série de atividades, tais como instruir, treinar e apoiar, isto é, fornecer instrução acerca dos conteúdos da aprendizagem, clarificar aspectos específicos e fornecer apoio individual ao estudante, de modo a que este possa reconhecer as suas capacidades, ganhar confiança, identificar os

⁶ Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público [...] ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização [...] e do sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/2989/pne-meta-12> Acesso em junho de 2018.

métodos de estudo mais adequado e atuo-avaliar as aprendizagens realizadas (PEREIRA, A., 2006, p. 50, grifos nossos).

O grande investimento do setor particular talvez seja devido à redução do preço de mensalidades, pela certeza de atender um número maior de alunos e, principalmente pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que permite o uso de EaD a vários níveis de ensino, como disposto no seu artigo 8º:

Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental; II - ensino médio; III - educação profissional técnica de nível médio; IV - educação de jovens e adultos;⁷ e
V - educação especial (BRASIL, 2017).

As reflexões sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vêm mostrando transformações pedagógicas e novas exigências para o trabalho do professor no processo educativo em EaD:

Escola e professores, portanto, são instigados a integrarem as TDIC, já tão familiares aos jovens em suas práticas culturais, utilizando-as em benefício do desenvolvimento do conhecimento e de sua formação crítica, promovendo autonomia, criatividade e a possibilidade de aprender e compartilhar o conhecimento em rede. Certamente, este panorama pode influenciar novas práticas curriculares, com base na transversalidade e na interdisciplinaridade [...] integrar as TDIC nos processos educacionais significa interferir nos modos de pensar e agir, e está associada a mudanças nos modos de aprender e ensinar, as mudanças nas relações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende e entre estes e o próprio conhecimento. E é neste complexo contexto que o professor assume o papel central de desencadeador de mudanças no processo de ensino aprendizagem (STRUCHINER; GIANNELLA, 2017, p. 13-14).

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

No Brasil, o acesso ao conhecimento e ao nível superior de educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, no entanto, ainda apresentamos baixos índices de admissão às universidades. Objetivando mudar esse cenário, implantou-se o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação e instituído

⁷ Ou seja, o problema social e educacional atual em relação à implantação de EaD no sistema educacional brasileiro poderá ser agravado em virtude do que foi decretado, permitindo-se oferecer essa modalidade, pasmem! até à educação de jovens e adultos. Como indivíduos analfabetos, em geral, pobres, poderão utilizar essa modalidade de educação?

pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país" (BRASIL, 2016, p.1). Na medida em que os cursos são semipresenciais, a proposta determinava que as Universidades Federais estabelecessem parcerias com municípios e estados para instituição de polos de apoio presencial, com infraestrutura computacional e de telecomunicações e laboratórios de informática para o atendimento aos alunos em salas de aula, além de outros equipamentos necessários como bibliotecas, TV e DVD.

Para o processo de ensino e aprendizagem, instituiu-se o sistema de tutoria por docentes em todas as disciplinas de um curso, apresentado com duas modalidades: a presencial e a distância. Na primeira, os alunos teriam encontros semanais para oficinas, debates ou estudos de textos, portanto, a tutoria presencial torna-se uma docência necessária e imprescindível, significando a ligação concreta da Universidade com os alunos. De outra parte, a tutoria a distância⁸, realizada a partir da presença de professores em locais determinados nas Universidades, atenderia ao estudante pelo telefone 0800 ou por meio de comunicação na rede de internet, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual desenvolverá suas atividades de mediação docente com os alunos, ao longo do curso. Este ambiente é um espaço onde as trocas entre coordenador/professor/aluno ou aluno/aluno sejam de conhecimentos, de dúvidas e esclarecimentos, o envio de mensagens, os arquivos e as avaliações a distância (ADs) ficam registradas e organizadas, sendo a forma principal de compartilhamento de ideias.

Quer dizer, a proposta é de um programa estratégico para a ampliação de oferta do ensino superior e por consequência a democratização da educação, além de ampliar o desenvolvimento científico e da inovação tecnológica para o crescimento do país, promovendo uma educação inclusiva e cidadã. Nessa perspectiva, no que diz respeito a formação docente, é de se perguntar qual tipo de formação está sendo oferecida nos moldes da EaD. Para estudantes da classe trabalhadora? Continuando e mantendo a dualidade educacional? Alves (2017, p. 1), discute a dualidade estrutural ou dualidade educacional como elemento definidor da organização e consolidação da formação do trabalhador no Capitalismo que “restringe a educação para o trabalho ao ensino de

⁸ Ela será a mais desenvolvida nessa comunicação.

práticas meramente operacionais que pouco exigem do esforço e da capacidade intelectual dos seus aprendizes, os trabalhadores.”

EAD NO RIO DE JANEIRO: CONSÓRCIO CEDERJ/UAB

Partindo do site oficial do Consórcio CEDERJ⁹ que pertence à Fundação CECIERJ, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, sendo criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro. Segundo o próprio CEDERJ,

o avanço da tecnologia nas áreas de comunicação e informação vem oferecendo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância. Novas abordagens surgem pela utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos. Esta constatação indica a necessidade de desenvolver ações permanentes de inserção de novas tecnologias no processo educativo. Ao implementar a metodologia de educação a distância, o Consórcio Cederj permite o acesso ao ensino daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Nossos cursos de graduação a distância permitem que o aluno estude no local e horário de sua preferência, seguindo um cronograma. Para isso, ele conta com material didático especialmente elaborado, além do apoio de tutoria presencial, nos próprios polos, e a distância, por telefone (0800) ou pela internet. Não há aulas presenciais diárias, mas algumas disciplinas exigem um número mínimo de presença no polo para a execução das aulas práticas de laboratório, trabalho de campo, trabalhos em grupo, além dos estágios curriculares obrigatórios.

O CEDERJ possui 32 polos espalhados por todas as regiões do Estado, localizados em cidades do interior, em parceria com prefeituras ou outras instituições educativas. Como os propostos pela UAB, são a referência física para que os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias como aulas no laboratório, avaliações, tutoria presencial. Ressaltamos apenas os da Pedagogia da UNIRIO, num total de treze: Barra do Pirai; Cantagalo; Itaocara; Macaé; Miguel Pereira; Natividade; Niterói; Pirai; Rio Bonito; Rio das Flores; Santa Maria Madalena; Saquarema; Volta Redonda. É formado por oito instituições públicas de ensino superior: CEFET-RJ, IFF, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO e conta atualmente, segundo o site próprio, com cerca de 30 mil alunos matriculados em seus 15 cursos: Administração; Administração Pública; Engenharia de Produção; Tecnologia em Sistemas de Computação; Tecnologia em

⁹ Disponível em <http://cederj.edu.br/fundacao/consorcio-cederj/>

Gestão de Turismo, Tecnologia em Segurança Pública, e as seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas; Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; Química e Turismo.

Dos vários cursos, destacaremos o de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, ainda de acordo com o site do CEDERJ, já citado, os cursos de pedagogia têm regime semipresencial, cuja duração prevista é de 08 semestres, objetivando a

formação de profissionais para serem educadores comprometidos com a educação inclusiva e a diversidade cultural, bem como formar professores para atuar nos seguintes segmentos: ensino fundamental séries iniciais; educação infantil; ensino profissional; educação de jovens e adultos; ensino médio (formação de professores); gestão (administração, supervisão e orientação); espaços não formais de ensino.

TRABALHO DOCENTE EM EAD

Sobre trabalho docente, sabemos que, no Brasil, ele ocupa lugar central na legislação educacional, sobretudo na consolidação da profissão docente. Para averiguarmos a problemática proposta nessa comunicação, inserimos algumas especificidades do trabalho docente em EaD. Examinar o trabalho docente significa afirmar que um estudo do processo de trabalho capitalista não se esgota apenas no interior da produção capitalista direta, porquanto existem muitos processos de trabalho que não estão (ou não estão diretamente) sob o domínio pleno da lei do valor. São, por exemplo, as funções sociais periféricas, que mantêm relações indiretas com a lei do valor, difíceis de serem analisadas, apesar de terem importância central como aspectos das condições gerais sob as quais está ocorrendo a valorização do capital, exemplificado pelos processos de trabalho heterogêneos do setor público (BRIGHTON, 1976, p. 41-2, HYPÓLITO, 1997, p. 78-82). No decorrer do século XX, o Estado capitalista contemporâneo tornou-se um grande empregador. Uma parcela importante do trabalho público, aquela responsável pelo crescimento do emprego estatal, ocupa um trabalho do tipo assistencial, denominado por Therborn (1983, p. 424-7), como “trabalho de reprodução humana”. Segundo esse autor, evitou-se o termo “reprodução da força de trabalho” porque nem todos os indivíduos assistidos pelo mesmo destinam-se a serem (re)produtores de mercadorias, além de ser trabalho não submetido, senão de forma marginal, às relações capitalistas de produção. Estamos falando do setor de serviços, notadamente o da educação.

Ao falar de trabalho docente, precisamos ter em mente a profissão de professor com suas características intrínsecas – conhecimentos científicos de uma área, saberes pedagógicos, didáticos e técnicos para o ensino, formação continuada, ter amplo domínio/disciplina de sala de aula, responsabilidade social e ética e, segundo a LDB 9394/96, ter “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Essas exigências de competências são acrescidas das reivindicações normativas das políticas públicas educacionais por meio de programas, currículos, métodos, principalmente das diversas e diferentes Reformas, que requerem cada vez mais esforço do professor; isto é, pautar as relações postas entre educação e economia política. Vale dizer que, quanto mais atividades o professor realiza (planejamento de aulas, elaboração e correção de avaliações etc.), mais se estende a sua jornada de trabalho. Considerando que a docência transcende os muros da escola, resta-lhe escasso tempo para se dedicar à pesquisa científica ou participar de uma organização política, uma vez que buscam sobremaneira a sobrevivência. Essas dimensões tornam a função do professor mais complexas.

Estamos atentas às mudanças na educação das últimas décadas, vindas da reestruturação produtiva, que vêm ampliando as responsabilidades profissionais e a carga do trabalho docente, precarizando-o cada vez mais, desmotivando seu exercício do magistério. Vivemos desde final do século XX uma nova ordem mundial com a reestruturação produtiva, e implantação da nova gestão e organização do trabalho com o Toyotismo, ou acumulação flexível, que passou a exigir um trabalhador flexível e multifacetado e efetuar um controle mais intenso da força de trabalho, que acarretou o enfraquecimento dos trabalhadores e dos sindicatos e aumentou o desemprego e trabalho informal. No caso aqui relatado, o desenvolvimento tecnológico (informacional, digital e científico) e inserção das tecnologias nas relações de trabalho, vem alterando os sistemas de educação e possibilitou o alargamento da modalidade de EaD.

Essas transformações afetam o trabalho docente com a proposição de contratos temporários para professor substituto, terceirização¹⁰ do magistério, exigências de

¹⁰ No momento em que finalizávamos essa comunicação, em 30 de agosto de 2018, a maioria do Supremo Tribunal Federal autorizou a terceirização irrestrita, legalizando, portanto, a terceirização da atividade-fim. Essa decisão terá repercussão geral, pois os processos trabalhistas, em andamento ou paralisados, que questionam a terceirização, serão julgadas a partir dela. Então, no caso específico tratado nesse texto, uma escola que já podia contratar serviços de limpeza terceirizados [problemática analisada por CHAVES, 1998 e 2004], poderá também terceirizar a categoria de professores.

produtividade, avaliação externa, aumento de trabalho administrativo pela falta de funcionários de secretaria (por exemplo, a digitação de notas e de faltas nos diários de classe), e a frequente demanda de trabalho pela comunicação virtual. No caso dos professores em geral, algumas análises demonstraram uma aparente “desqualificação” e uma “proletarização”¹¹ dos mesmos e, em consequência, parece que um alheamento às questões educacionais atuais. Essas situações precárias agravam-se quando se trata de trabalho docente na EaD.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

Diante do exposto, ao titular nossa comunicação *Trabalho docente na modalidade de ensino a distância: as condições de trabalho e a precariedade do professor*, destacamos a problemática das condições de trabalho, muitas vezes, esquecidas nas discussões acadêmicas da educação. Em nosso entender, condição de trabalho envolve, dentre outras dimensões, as leis normativas, o salário, jornada de trabalho definida, o espaço físico condizente com as atividades, adequados instrumentos de trabalho – no caso específico, computadores, internet banda larga a internet é um componente básico essencial -, o tempo despendido e o transporte usado no percurso de ida e vinda do local de trabalho, as organizações representativas. Mas, também, requer condições de vida para o exercício do trabalho, como habitação, educação, tempo para lazer e acesso aos órgãos de assistência à saúde. Mais ainda, citamos a necessidade de instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores, especificamente, nos polos que precisam ter salas exclusivas para a realização das atividades de tutoria presencial, laboratórios científicos destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a utilização dos alunos, bibliotecas. Entretanto, ao visitar polos em 2015, os professores representantes do ADOPEAD verificaram que

havia somente 01 computador em uso para todos os alunos (cerca de 750); também não havia internet banda larga; a biblioteca encontra-se

¹¹ O termo proletarização originalmente referia-se, conforme lê-se no Manifesto Comunista, ao processo de “assalariamento” e subalternidade de trabalhadores, realizado com a crescente industrialização, no século XIX. No entanto, com o tempo, as péssimas condições de vida, devido aos baixos salários, à super exploração do trabalho e à desvalorização de certos setores laborais, acarretaram a apropriação dessa terminologia, indicando “pauperização” ou empobrecimento da classe média, notadamente de profissionais liberais, tais como os professores (Saviani, 1991; Fernandez Enguita 1991; Oliveira, 1994; Hipólito, 1997). Logo, “A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (Enguita, 1991, apud Oliveira, 1994: 96).

instalada em uma espaço escuro e insalubre, pois tinha calhas abertas permitindo que a água da chuva escorresse pela parede, e com poucos livros; faltavam salas para os professores tutores; sem bebedouros para os alunos; e os banheiros em condições precárias.

Na tutoria da Pedagogia aqui citada, temos uma sala onde os professores “tutores” a distância cumprem seus plantões semanais. Esse espaço dispõe de computadores em estado de razoável a bom, pois nem sempre todas as máquinas estão aptas para serem utilizadas. Também há a disponibilização de uma linha telefônica gratuita (0800), por intermédio da qual os alunos têm a oportunidade de falar diretamente com os professores tutores a distância nos horários de seus plantões.

PRECARIZAÇÃO

Podemos caracterizar a precarização em relação às novas formas de emprego e às condições de trabalho em função da perda de direitos sociais já garantidos. Inclui o trabalho a terceirização, o trabalho em tempo parcial, o informal, os contratos temporários, mas também pode referir-se ao trabalho de docência remunerado com bolsas de estudo. Pelas reflexões de Garcia e Barreto (2014, p. 6), temos que

No dizer de Antunes (1995), o trabalho sempre foi precário no sistema capitalista. O que houve é que a precariedade, num processo de “metamorfose”, passou a ter lugar estratégico na lógica de dominação capitalista: deixou de ser algo periférico ou residual para se institucionalizar em todo o mundo. Nesse sentido, precarização tem de ser entendida como algo inserido num contexto liberalizante e que busca, dentre outras coisas, transferir ao trabalhador responsabilidades que antes eram do empregador

Para mostrar o processo de precarização do trabalho docente em EaD do Rio de Janeiro, bastaria destacar que, quando falamos do Curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ/UAB, estamos pensando em ensino superior em Universidade Pública, cujo objetivo é a “formação de profissionais para serem educadores [...], bem como formar professores”. Ora, no Brasil, só pode lecionar em ensino superior quem tem diploma universitário, então, o professor de EaD é também professor de ensino superior. Porém, a esse trabalhador docente, está sendo visto como um trabalhador sem nenhum direito, inclusive os já garantidos por leis para sua profissão. Todavia, existem outras medidas na organização da EaD que demonstram, inequivelmente, a precarização do trabalho docente. A partir de nossas experiências, listamos algumas:

1- **Aprovação por concurso:** a inclusão do tutor no CEDERJ é feita por concurso com normas em editais públicos. Interessante observar o título dado ao Edital nº 002/2018: “Seleção pública destinada à concessão de bolsas e formação de cadastro de reserva de tutores a distância para atuação nos cursos de graduação fundação CECIERJ/consórcio CEDERJ graduação”. De acordo com o mesmo, são requisitos para ser aprovado:

O candidato deverá estar concluindo ou ter concluído curso de nível superior, em instituição reconhecida pelo MEC, [...] considerando-se que a titulação acadêmica é quesito da avaliação curricular e possuir acesso à internet, considerando a possibilidade de realização de algumas horas de tutoria fora da universidade, conforme definição das respectivas coordenações de disciplina [...] Na análise de currículo, serão considerados diplomas de cursos de graduação e pós-graduação (stricto e lato sensu) com reconhecimento devidamente atestado pelo MEC e diretamente relacionados à área/curso/grupo/disciplina escolhida (consultar a lista no ANEXO I). [...] Serão também valorizados outros itens relevantes para o exercício da função (...), (grifos nossos).

Os critérios de pontuação do currículo, destacam os valores da pontuação da titulação acadêmica: Graduando 2,75; Graduação (formação mínima) 3; Especialização (ou mestrando) 3,25; Mestrado (ou doutorando) 3,50; Doutorado 3,75. Contam pontos a experiência profissional em magistério e/ou experiência em tutoria em curso de nível superior reconhecido pela CAPES 2,00; experiência profissional/monitoria ou iniciação científica na disciplina, grupo ou área pretendida para tutoria 1,50. Além disso, o candidato deveria ter: a) concluído curso sobre EaD, 1,25; b) sido aluno de curso de graduação em EaD 0,5 e c) participado, nos últimos 10 anos, em congressos e seminários e/ou trabalhos publicados em periódicos, congressos e seminários na *área pretendida para atuação em tutoria*, valendo 1,50.

Quer dizer, o processo de seleção para EaD, pela avaliação curricular, exige graduação superior e valoriza/ pontua as pós-graduações, o tempo de exercício no magistério e a publicação de artigos ou participação em eventos científicos. Ou seja quem entra para atuar em EaD é um professor qualificado, habituado a efetuar pesquisas e reflexões sobre o campo de conhecimento em que trabalha.¹² Na verdade, professor a

¹² Exemplificando a qualificação dos professores do Curso de Pedagogia, do total de 284, temos com graduação (56), especialização (126), mestres (89) e doutores (13), de acordo com correspondências eletrônicas enviadas pela coordenação em 2018.

distância é um “especialista, com um bom domínio do conteúdo, inteiramente identificado com o Coordenador da Disciplina [...] deve atuar em três frentes: junto ao aluno, ao Coordenador da Disciplina e aos tutores presenciais” (CEDERJ, 2017).

2- Perda de identidade profissional: o professor selecionado fará “atuação em tutoria”, passando a ser conhecido como "tutor", negando seu trabalho de docência. Importante destacar as várias e diversas atribuições dos tutores a distância, sob a orientação do coordenador da disciplina, elencadas no edital de 2018-1, num total de 19. Ressaltamos as mais pertinentes para um trabalho docente:

2. Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo da área;
3. Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas [...] ajudar os estudantes a se manterem atualizados;
4. Conhecer a estrutura de funcionamento da sala de tutoria da universidade;
6. Atender às consultas dos estudantes, sempre os incentivando a encontrar a resposta e certificando-se de que a dúvida foi sanada;
7. Orientar os alunos, para o método de educação à distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem e sobre a importância da utilização de todos os recursos oferecidos para a aprendizagem;
8. Encorajar e auxiliar os estudantes na busca de informações adicionais nas mais diversas fontes de informação [...];
10. Auxiliar o professor coordenador de disciplina na oferta de oportunidades de aprendizagem através da plataforma (fórum, “chats”, construção de páginas da disciplina, formação de grupos de estudo virtuais, etc.), acompanhando e atualizando as informações pertinentes à sua disciplina na plataforma;
11. Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do estudante, suas principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos e registros de informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os estudantes apresentam em relação a tópicos das disciplinas e respectivo material didático e encaminhá-los ao coordenador de disciplina e ao coordenador de tutoria;
12. Auxiliar o professor coordenador de disciplina na elaboração, preparação e teste de atividades práticas presenciais;
13. Participar da correção das avaliações tanto presenciais como a distância, bem como da elaboração de gabaritos;
16. Participar de encontros, atividades culturais, videoconferências e seminários presenciais [...];
17. Realizar as orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso, [...] preferencialmente on-line [...];
18. Avaliar as monografias ou trabalhos de conclusão de curso.

Analisar essas atribuições de um trabalhador, considerado “tutor”, é uma tarefa árdua e complexa, pois significa demonstrar efetivamente que são funções nitidamente pertencentes à profissão docente ainda acrescidas de conhecimentos de EaD e, inclusive,

orientar TCC e participar de bancas. Então, uma questão que se coloca é: por que a denominação de “tutor”?

3- Remuneração por meio de bolsa: No Rio de Janeiro, existem dois tipos: uma, ligada à UAB, no montante de 765,00, sem distinção de qualificação e sem reajuste há mais de 10 anos, é paga pelo MEC/CAPES, como forma de Bolsa de Estudos, conforme declaração para imposto de renda. Outra, do CEDERJ, com prazo de validade de um ano, podendo ser renovada por até 4 (quatro) vezes¹³, cujo valor, conforme o edital mencionado, para 10 horas semanais varia de acordo com a titulação: R\$275,00/mês para graduando; R\$513,00/mês para graduado, R\$ 544,00/mês para especialista, R\$ 575,00/mês para mestre e R\$ 638,00/mês para doutor¹⁴. Muitos professores trabalham em 2 disciplinas, recebendo 2 bolsas: uma UAB outra CEDERJ, num total de 20 horas. Mas o valor não é a soma das duas, pois tem um teto máximo de remuneração que não pode ultrapassar 1200.

Em relação ao pagamento de uma “bolsa de estudo”, diríamos, paradoxalmente, “formação de quem?” se o concurso público já selecionou professores qualificados?

Todos neste sistema são remunerados com bolsas de estudo e pesquisa, o que já caracteriza uma farsa, segundo entendimento de advogados das Associações de Docentes. Outra questão é “onde” e “por quem” o trabalhador em EAD está sendo formado, se, ao contrário, ele foi escolhido para formar outros professores? Enfim, destacamos vários tipos de precarização em relação ao pagamento do trabalho do professor em EaD em forma de bolsa: não contempla problemas de saúde, não tem vínculo empregatício e plano de carreira. Nesse processo, os tutores-bolsistas são avaliados anualmente, para a renovação, ou não, de suas bolsas. Na opinião de Gatti (2009, p. 115),

Os recursos do FNDE previstos para o seu pagamento, em geral, na forma de bolsas que servem de complementação aos salários de professores, preferencialmente das redes estaduais ou municipais, não são certamente compatíveis com a montagem de um sistema regular de educação, que requer financiamento permanente para assegurar a estabilidade de seus quadros. A condição precária que está sendo expandida para a sua contratação torna o vínculo do tutor com o programa extremamente frágil e não permite investir sistematicamente no seu aperfeiçoamento em serviço.

¹³ Na prática, a renovação é contínua, pois existem professores com mais de dez anos nessa atividade.

¹⁴ Como os funcionários do Estado do Rio de Janeiro, ficamos sem receber a bolsa por meses.

4- **Falta de autonomia:** conforme nossas experiências, sabemos que o professor em EAD tem uma participação passiva no processo de ensino, pois, muitas vezes, torna-se mero executor de normas estabelecidas pelas instituições sem sua participação, exemplificadas pela existência rígida de cronograma e do peso de notas das avaliações que não podem ser alteradas. Afora isso, existe uma hierarquia¹⁵ na modalidade de EaD, acarretando diferenças entre a categoria, ou seja, os professores concursados vinculados às universidades são denominados de Coordenadores das Disciplinas existentes na grade curricular de cada Curso, sendo eles os responsáveis tanto pela elaboração do plano de estudo, sua divisão no cronograma do semestre, pelo aval final das avaliações, muitas vezes, feitos a partir das sugestões dos professores tutores a distância. Assim, o trabalho docente dependerá da relação com os Coordenadores da estrutura organizacional de EAD: coordenador de Curso, de disciplina. Entretanto, os professores da disciplina Educação e Trabalho consideram de extrema importância o desenvolvimento em parceria do trabalho de todos docentes – o coordenador e a equipe de tutoria presencial e a distância, – numa concepção de tutoria ativa e alinhada com a percepção de que o professor-tutor deve necessariamente estar inserido no processo de ensino-aprendizagem na condição de docente e não na condição de um “protetor”, como o termo sugere.

5- **Desvalorização social e acadêmica:** Para os professores, as bolsas compensam cada vez menos os esforços empreendidos na formação dos alunos, pois não têm qualquer forma de reajuste previsto e, principalmente, o trabalho docente em forma de tutoria pouco impacto vem tendo em concursos prestados (vários destes não consideram esse tipo de trabalho como experiência docente de nível superior, ou a pontuam com menor valor que a experiência presencial). Além disso, em muitos casos, se vêem cerceados nas suas ações pedagógicas ou assumem mais responsabilidades que o devido e não são reconhecidos por isso! Entendemos, portanto, que a organização a estrutura e a hierarquia determinada pelo modelo atual não se coadunam com as necessidades reais dos sujeitos que atuam nesse sistema e, com certeza, este fato tem consequências graves para a formação dos alunos.

¹⁵A hierarquia de poder devido à divisão de funções nem sempre significam diferenças de classe e sim a posição social nas relações produtivas, momentaneamente ocupada pelo trabalhador, assim como os valores culturais que adquiriu em suas experiências (cf. Thompson, 1987: 10). Gramsci (1981:280) escalreceranos: “Para muitos, ser ‘alguma coisa’ significa tão-somente que outros homens sejam ainda ‘menos coisa’ (alguma coisa menor)” (1981:280).

Portanto, evidencia-se uma expressiva precarização que transita, entre outros fatores, pela insuficiente infraestrutura, pela ausência de relações trabalhistas formais e justas e pela desvalorização da categoria docente. Reforçam essa precarização os baixos valores percebidos pelo trabalho desenvolvido, pagos em forma de bolsas de estudo e pesquisa. Todos esses fatores atingem a identidade profissional e suas múltiplas facetas laborais que são desempenhadas nessa modalidade educacional. Pereira (2017), ao relatar sua experiência na tutoria, conclui

que com a falta de regulação e sindicalização do trabalho docente a distância aliado a fragilidade do financiamento da UAB, tal forma de oferta de cursos a distância em instituições públicas pode acarretar em uma súbita interrupção desses serviços se não houver uma política pública de longo prazo capaz de regular e estabilizar tal oferta, sendo fundamental igualar as condições de trabalho docente dos cursos a distância com cursos presenciais.

Enfim, Gatti e Barreto (2009, p. 115) dizem que,

a tutoria tem sido [...] um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EAD. O exame de vários editais lançados para a promoção de cursos de EAD feito por Barreto (2008, p 925) evidencia a precarização das suas atividades. O tutor [...] figura como elo mais frágil de uma cadeia de simplificações, um desdobramento do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente, “não podendo ser desvinculado da aposta centrada nos materiais ditos ‘autossuficientes’ e das tecnologias para sua produção e circulação”.

Diante dessa situação precarizadora, os professores do Curso de Pedagogia em EAD da UNIRIO têm feito movimentos de lutas, no sentido de reverter essa forma de trabalho, como greves,¹⁶ debates e reflexões internas, participado de congressos com comunicações. Mas, principalmente, no ano de 2015, a instituição de uma seção sindical do ANDES – SN, conhecida como Associação dos Docentes e Profissionais da Educação a Distância pública do Estado do Rio de Janeiro (ADOPEAD), que significou uma grande vitória, na medida em que esse sindicato, ao aceitar-nos, reconhece a categoria de professor em EAD como docentes de nível superior. A seção sindical busca lutar

pelo reconhecimento e valorização dos “tutores” como “docentes da EaD”, pela importância nas ações pedagógicas, bem como melhorias nas condições de trabalho e conquista de direitos trabalhistas, como a

¹⁶ Por conselho de advogado do ANDES, não foi realizada uma greve tradicional com paralização total das atividades e sim uma greve parcial....

formalização da relação junto aos dispositivos legais, férias, 13º salário, licenças e outras prerrogativas inerentes a condição de trabalhador formal (ADOPEAD, 2017).

2017, em face da situação conjuntural, notadamente, a remuneração de bolsa com atraso de três meses, a ADOPEAD publicizou na plataforma uma “carta aberta à comunidade acadêmica”, explicando aos alunos sua origem, o corpo docente e convidando-os a refletirem sobre a conjuntura e a necessidade de luta. Afirmou:

Nosso surgimento deu-se em face das dificuldades de precarização, efetivas e constantes, vivenciadas pelos profissionais envolvidos com a EaD, especialmente, por aqueles que desenvolvem as atividades de mediação dos conhecimentos com os alunos – os denominados “tutores” (e que, por conta de sua função e importância no processo de ensino/aprendizagem desta modalidade educativa, clamam por serem considerados e chamados de “professores da EaD”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, podemos considerar que nesta comunicação procuramos apresentar alguns elementos que contribuem com a reflexão acerca das condições de trabalho do professor no sistema de tutoria, que apresenta como um dos aspectos mais frágil, desvalorizado e aviltante na instituição de EaD, em conformidade às políticas neoliberais propostas para a educação brasileira na atualidade.

Concluimos que com a falta de regulação e sindicalização do trabalho docente a distância aliado a fragilidade do financiamento da UAB, tal forma de oferta de cursos a distância em instituições públicas pode acarretar em uma súbita interrupção desses serviços se não houver uma política pública de longo prazo capaz de regular e estabilizar tal oferta, sendo fundamental igualar as condições de trabalho docente dos cursos a distância com cursos presenciais.

De imediato, reafirmamos que EaD é exercida por professores qualificados em situação precária de trabalho. Nessa perspectiva, acreditando que a Educação a Distância é, antes de tudo, Educação e, sendo construída historicamente, deve ser analisada criticamente pela proeminência com que vem sendo instituída no presente e, aparentemente, sua grande participação futura no sistema educacional brasileiro.

A modalidade de EaD pode ser parte da solução de ampliar o ensino brasileiro, mas precisa ser pensada uma estruturação diferente que não desvalorize ainda mais os professores, já tão precarizados. Enfim, configurando-se como uma forma de educação,

porém, ela, por si mesma, não é responsável pela situação precária existente no Rio de Janeiro.

A denominação de tutor mostra uma forma de desvalorizar o trabalho docente pelo capitalismo. As condições de trabalho do professor-tutor são precarizadas tanto no que diz respeito à identidade e ao respeito profissional quanto a estrutura física do local de trabalho. A quem interessa essa nova forma de precarizar o trabalho docente?

Acreditamos que seja necessário tomar conhecimento da estrutura da EaD no Rio de Janeiro para construir uma EaD que permita resultados satisfatórios de ensino e aprendizagem aos alunos mas também condições dignas de trabalho ao professor.

Enfim, em conformidade aos questionamentos do ADOPEAD, o que é ser professor na universidade pública no Brasil de hoje, particularmente na EaD no Estado do Rio de Janeiro? Quem nós somos? O que desejamos ser em nosso movimento de reivindicação? Para além da questão remuneratória, quais são os nossos projetos políticos pedagógicos para as disciplinas que lecionamos? Quais são as nossas parcerias para além muros da universidade juntamente com os nossos alunos? Como estruturaremos na prática o tripé ensino, pesquisa e extensão?

REFERÊNCIAS

- ADOPEAD. Associação dos Docentes e Profissionais da Educação a Distância pública do Estado do Rio de Janeiro. *Caderno de Textos e Orientações Gerais. 1ª Plenária da ADOPEA*. Rio de Janeiro: ANDES, 03 de setembro de 2016.
- ALVES, Dalton. Crítica à ideia do “profissional como ensino destinado aos pobres”, modelo de organização da formação para o trabalhador no Brasil. 2017, s.n.t. (mimeo).
- ANTUNES Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, Miguel G.. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte. Tese (Concurso para Professor Titular). Faculdade de Educação. UFMG, 1985.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de março de 2006.
- _____. *Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 01 ago. 2016.
- _____. *Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 01 ago. 2016.

- _____. MEC. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: 2014. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em julho de 2017.
- _____. MEC. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm Acesso em março de 2018.
- _____. MEC. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em abril de 2017.
- _____. MEC. *Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028. Acesso em julho de 2016.
- _____. Novas diretrizes da EaD contribuem com a meta 12 do PNE. MEC. 15 de março de 2016. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/mais-destaques/507-novas-diretrizes-da-ead-contribuem-com-a-meta-12-do-pne> Acesso em julho de 2016.
- BRIGHTON Labour Process Group. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomas Tadeu. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CASTRO, Ramón Peña. *A questão do trabalho*. São Carlos: Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos, 1998. s.n.t., p. 1-16. (Mimeo).
- CHAVES, Fátima Machado. *O trabalho de merendeiras e serventes de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói: 1998.
- _____. *Vidas negras que se esvaem: Experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho*. Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2004.
- ENGUITA, F.. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria & educação*, n. 1, Porto Alegre: Palmorinda, 1990, apud OLIVEIRA, D. Qualidade total na educação: questões relativas ao processo de trabalho e a gestão da escola. In: FIDALGO e MACHADO. *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GARCIA, Ana Flávia Gomes. Trabalho Docente: anotações de estudo sobre o conceito/ideia de trabalho precário, precarização e trabalho docente. In: *Seminário Nacional de Teoria Marxista*. Uberlândia, 12 a 15 de maio de 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As licenciaturas a distância. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 89-116. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em 29 junho de 2018.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 347-366, abr 2011. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>
- LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.
- MARX, Krl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. In: Textos. São Paulo: Edições Sociais, 1977. V. III.
- _____; _____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- PEREIRA, Alda. Aspectos pedagógicos no ensino a distância. In: VERMEERSCH, (Coord). *Iniciação ao ensino a distância*. Brussel: UEA, Programa Sócrates, 2006.p.41-54.
- PEREIRA, Fabiano Lemos. A precarização do trabalho do tutor a distância na universidade aberta do brasil: relatos de um tutor a distância. EaD. *Em Foco*, 7, v. 2, p. 205–219, 30/ 08/ 2017. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/519>
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- RIO DE JANEIRO. CEDERJ. *Curso de Pedagogia*. Disponível em <http://cederj.edu.br/cederj/cursos/pedagogia/2018> Acesso em maio de 2018.
- _____. CECIERJ. Edital nº002/2018. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/05/EDITAL_Tutor-a-Dist%C3%A2ncia_002_2018_2_site.pdf Acesso abril de 2018.
- RODRIGUES Alexandre Manuel Esteves; ALVES Dalton José. Educação e Profissão: reflexões históricas sobre uma política pública republicana. In: *XII Jornada HISTEDH – X Seminário de Dezembro*. Centro de Estudos Superiores de Caxias. Universidade Estadual do Maranhão, 2014.
- SAVIANI, Demerval. Introdução. In: SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 9-15.
- _____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.
- STRUCHINER, Miriam e GIANNELLA, Tais R. *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação*. Rio de Janeiro: Fiocruz, s.n.t., 2017. Curso Tecnologias Educacionais para Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola. (mimeo).
- THERBORN, G. A análise de classe no mundo atual: o marxismo como ciência social. In: HOBBSAWM, Eric. *et al. História do Marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- ZANELLA, José Luiz. *O trabalho como princípio educativo do ensino*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Departamento de Filosofia e História da Educação. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

DO FORMAR AO INFORMAR: A NECESSIDADE DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thainá Maria da Silva Quitete¹

Resumo

O presente trabalho pretende analisar por meio de dados oferecidos de revisão bibliográfica de artigos, teses, dados, sobre a remuneração e os processos formativos dos profissionais atuantes da educação básica. O trabalho pretende pesquisar o olhar que o docente e estudante de licenciatura tem em relação às informações, dados e documentos que dizem respeito a sua formação. Também pretende abordar a atual conjuntura de implementação de programas propostos pelo atual governo brasileiro, buscando assim, entender e fazer refletir sobre o futuro da educação, do estudante e do professor. Será abordado a Reforma do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, a PEC 55 entre outros programas. No segundo momento, haverá a conceitualização sobre a formação docente, primeiramente amparada pelo princípio de trabalho de Marx, logo adiante será abordado o Programa de Residência Pedagógica, nº 06/2018 e suas perspectivas acerca do trabalho docente por meio da informação, reflexão, debates, estudo e análise sobre a educação. Além disso, por meio de uma pesquisa histórica, qualitativa e das atuais propostas de programas governamentais entender o papel crucial que a aquisição dessas informações aos professores e estudantes das licenciaturas acarreta em mudanças na sua vivência profissional e dentro da sala de aula por final será utilizado um relato pessoal. Dessa forma, na produção deste artigo foram utilizados os autores: (OLIVEIRA, 2004), (BRANDÃO; PARDO, 2016), (ALVES; PINTO, 2011), (FREIRE, 1989), (MARX, 2013) na perspectiva de refletir sobre o processo de trabalho e formação docente, tendo como princípio a informação, as opiniões desses estudantes e os documentos oficiais.

Palavras-chave: Formação docente; Programas Governamentais; Processos Formativos.

FORMAR AL INFORMAR: UNA NECESIDAD DE LA INFORMACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVO DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen

El presente trabajo pretende analizar por medio de datos ofrecidos de revisión bibliográfica de artículos, tesis, datos, sobre la remuneración y los procesos formativos de los profesionales actuantes de la educación básica. El trabajo pretende investigar la mirada que el docente y estudiante de licenciatura tiene en relación a las informaciones, datos y documentos que se refieren a su formación. También pretende abordar la actual coyuntura de implementación de programas propuestos por el actual gobierno brasileño, buscando así, entender y hacer reflexionar sobre el futuro de la educación, del estudiante y del profesor. Se abordará la Reforma de la Enseñanza Media, la Ley de Directrices y Bases de la Educación, nº 9.394/96, la PEC 55 entre otros programas. En el segundo momento, habrá la conceptualización sobre la formación docente, primeramente amparada por el principio de trabajo de Marx, luego se abordará el Programa de Residencia Pedagógica, nº 06/2018 y sus perspectivas acerca del trabajo docente a través de la información, la reflexión, los debates, estudio y análisis sobre la educación. Además, a través de una investigación histórica, cualitativa y de las actuales propuestas de programas gubernamentales entender el papel crucial que la adquisición de esas informaciones a los profesores y estudiantes de las licenciaturas acarrea cambios en su vivencia profesional y dentro del aula por final se utilizará un informe personal. De esta forma, en la producción de este artículo se utilizaron los autores: (OLIVEIRA, 2004), (BRANDÃO; PARDO, 2016), (ALVES; PINTO, 2011), (FREIRE, 1989), (MARX, 2013) en la perspectiva de reflexionar sobre el proceso de trabajo y formación docente, teniendo como principio la información, las opiniones de esos estudiantes y los documentos oficiales.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense.

Palabras-clave: Formación docente; Programas Gubernamentales; Procesos Formativos.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o saber que envolve a ideia de docência e a sua prática é resultado do que Oliveira, 2014, fala sobre os efeitos das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 em países da América Latina, inclusive o Brasil, que induziram à reestruturação do trabalho e da função dos docentes nos programas os governos regionais. Dessa forma, as reformas são atuantes em todo o sistema escolar, a partir desta década tiveram como uma das suas funções principais o princípio de equidade social. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)², é um dos exemplos dos resultados dessas reformas educacionais.

Sendo assim, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, trouxe consigo o objetivo de orientar novas reformas educacionais, realizar compromissos e estratégias a respeito da educação básica. No entanto, mesmo com essas reformas educacionais, estudos vêm revelando que há uma diminuição do números de jovens interessados em ser professores, cuja a principal causa tem haver com os baixos salários. Também é apontado a diferença de salários quanto a profissionais com o mesmo nível ou menor de formação, por meio Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)³, realizada IBGE, a fim de comparar a remuneração dos docentes com os profissionais de outras áreas.

Recentemente, o resultado de uma matéria publicada pelo Estadão, relata que somente 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professores. Explicando que esses dados são do relatório Políticas Eficientes para Professores, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os dados mostram que a profissão é a escolha de 3,4% dos jovens filhos de pais que só concluíram o ensino fundamental. Entre os filhos de pais que cursaram até o ensino superior, o porcentual cai para 1,8% (ESTADÃO, 2018).

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é um conjunto de fundos formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho.

Além dessas questões, atualmente as propostas de Reformas, como a Reforma do Ensino Médio⁴ tendem a diminuir ainda mais a demanda de jovens que anseiam em ser professores. Dessa forma, muitas outras questões que tem colocado em questão esses estudantes durante a sua graduação, como novos Programas, como o Residência Pedagógica⁵, que tem uma maior duração do estudante em regência, maiores meses e uma das maiores questões, a devolução das bolsas caso os estudantes se desliguem do projeto.

Outra questão está nas mídias e reportagens de televisões, que abordam sobre a escolha para a carreira docente muitas vezes de forma negativa. Enfatizando que os que anseiam ser professores stem notas baixas no atual Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), a principal porta de entrada para a Universidade Pública. Colocando em cheque os alunos que ainda estão no Ensino Médio sobre suas escolhas de futura profissão.

É imprescindível, portanto, a informação por meio da Universidade que traga a reflexão e desmistifique a questão da verdade absoluta desses meios de comunicação em massa. Visto que a internet e outros meios midiáticos estão cada vez mais horas caminhando ao lado da sociedade, é importante essa formação crítica dentro do Ensino Superior para todas os cursos, mas com maior atenção às licenciaturas.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI n° 9.394/96

Define-se o que é essa Reforma do Ensino Médio, a partir de uma parte de um artigo feito por Carrano, à Anped:

O Ministério da Educação provocou uma inédita reestruturação do ensino médio por Medida Provisória limitando o debate com a sociedade. Foram muitas e duras as críticas no campo educacional sobre os equívocos de forma e conteúdo da imposição de uma reforma que veio a se configurar na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (CARRANO, 2017).

Assim, nessa frase pode-se analisar que a maneira de instauração dessa lei, foi de forma estratégica, inicialmente se instaurando a discussão a partir de uma Medida

⁴ Reforma do Ensino Médio propõe a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível.

⁵ Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Provisória, para futuramente instaurar a Lei de acordo com seus objetivos. O professor continua a descrever sua visão a respeito da instauração da Lei:

Os jovens brasileiros, em especial a grande maioria dos estudantes das escolas públicas, terão diante de si o desafio da escolarização no quadro de uma orientação legislativa que pode ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento e intensificar as dificuldades para o ingresso no ensino superior para os mais pobres da sociedade. A chamada Reforma do Ensino Médio do governo Michel Temer não pode ser considerada fora do contexto de fragilidade institucional da Democracia no Brasil e retomada do avanço neoliberal contra os direitos sociais e a abertura de oportunidades de negócios no campo educacional público para o grande capital nacional e internacional (CARRANO, 2017).

Ao dissertar sobre as situações que aparentam ser inovadoras e que trarão benefícios, se identifica os anseios de um mercado que aparenta estar acima e que o público se realiza a serviço de seus desejos, projetos e capitais. No inciso 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)⁶, Art. 35-A, que diz: “A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”. Ao ler este inciso, é necessário dedicar a atenção a frase: “parte diversificada dos currículos” que significaria ser adaptada ao local ao qual ela será inserida.

O método e aplicação de alfabetização se desenvolve em cinco fases (FREIRE, 1967)⁷. Ao alfabetizar cortadores de cana de açúcar, excluindo os métodos de repetição de palavras, e se inserindo no contextos de vida de seus alunos, permitiu os valorizar por meio de seu conhecimento sobre o mundo e na realidade em que viviam. A valorização da bagagem de cada pessoa é essencial para o entendimento de maneira simples, a via da identificação pessoal. Identificação essa que constroi a identidade do sujeito.

Também no inciso 3º Art 35-A da LDB, há a asseguaração do ensino da língua portuguesa e a matemática no ensino médio para as comunidades indígenas, considerando a utilização de suas línguas maternas. Nesse inciso pode-se observar a intenção de se manter o respeito, valorização e continuidade de diversas línguas nativas. Também construindo a identidade do sujeito de maneira natural e coletiva.

⁶ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ Método Paulo Freire o processo proposto por inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade e, assim, seleciona as palavras que servirão de base para as lições.

A promessa de que será oferecida a formação integral do aluno, está relacionada a integralidade do ser, de forma construtiva, o que faz refletir sobre a educação construtiva. O construtivismo piagetiano, em que o professor é um mediador da aprendizagem do aluno. Essa maneira de entender valoriza os conhecimentos dos alunos e também quebra a visão de que o professor é a luz do conhecimento e o aluno é um “ser sem luz”.

A ampliação das horas em que o estudante deverá permanecer na escola, visto que a reforma propõe o ensino profissionalizante para o aluno segundo consta o inciso 5º do Art 35-A da LDB: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Dessa forma, os custos certamente aumentarão, tanto para a estadia, alimentação, uso de água e luz dos adolescentes inscritos nos cursos técnicos, quanto para a estrutura da escola, contratação de mais profissionais, construção de salas, laboratórios entre outras coisas.

Ou seja, esses custos que serão congelados por meio da PEC55⁸ de controle e congelamentos de gastos referentes a educação pelo tempo de 20 anos. Então aí ficam as dúvidas sobre o aumento de permanência dos alunos na escola com a diminuição dos gastos do governo pelo período de 20 anos. Não parece, mas é contraditório essa razão, visto que uma depende a outra para a realização.

Além disso, segundo o inciso 6º parágrafo I do Art. 36, que determina: “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo usos, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”. A partir dessa especificação, pode-se observar a inserção do jovem ao mercado de trabalho, quando este é inserido nos setores produtivos, sem que enfatize ou regulamente que esta inserção seja de forma remunerada ou não remunerada. Necessitando portanto, a regulação e assecuração de direitos desse jovem no mercado de trabalho. Já tendo em vista da presente lei de estágio aos alunos de curso superior, deve-se regulamentar também a lei que trata os alunos dos cursos técnicos do Brasil.

Outra questão, esse parágrafo, também fala sobre as parcerias da escola com setores produtivos privados, abrindo a reflexão da terceirização do ensino por meio da inserção de responsabilidade do Estado, repassando essas responsabilidades à empresas terceirizadas.

⁸ Ela é conhecida como PEC do Teto porque impõe um limite de gastos ao governo durante 20 anos.

Pode-se perceber que o avanço neoliberal nas escolas brasileiras, está para ser instaurado. A criação da PEC55 dos gastos, é um artifício governamental para que se inicia a tercerização do ensino plena ou parcialmente.

Outro inciso, que deve-se instigar o olhar, é o 9º, do mesmo Art. 35-A presente na LDB: “As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.” Recorrendo ao passado histórico brasileiro, ao ler esse inciso, recorro da Reforma Capanema⁹, de 1945, antes da LDB/1996, que sobre as Leis Orgânicas de Ensino instaurou o ensino industrial e criou o SENAI e SENAC.

Também, o falar sobre a educação a distância, que está presente no inciso 11º do Art 35, da LDB que diz: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação”. O ensino a distância tem ótimas referências no exterior de nosso país, por ser considerado um instrumento mais livre e de menos complexidade.

Porém, no Brasil, a educação a distância é vista como instrumento de corte de gastos, visto que em sua estrutura, o ambiente digital, as videoaulas gravadas e os custos de infraestrutura são menores, sendo assim, seus gastos com esse tipo de educação também seriam menores.

Balancear o orçamento, garantir o retorno por investimentos e fugir de prejuízos são desafios para qualquer organização. Uma alternativa para superá-los é a educação a distância (EAD), pois além de ser instrumento para qualificar mão de obra especializada, a modalidade alivia as contas. Existem diversas maneiras como o e-learning pode reduzir custos e trazer resultados¹⁰.

Outra mesma questão, presente no mesmo tema da educação a distância é que o uso de tecnologias, como notebooks, computadores, internet não abrange um número grande de alunos, visto que são materiais cujo o valor excede até mesmo a renda familiar de muitas famílias brasileiras. Sendo também algo que não está sendo debatido no momento, visto

⁹ Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁰ Disponível em: <http://webaula.com.br/index.php/pt/acontece/17-acontece/noticias/3236-ead-reduz-gastos-na-organizacao>> Acesso em: 16/11/2017.

que as realidades das pessoas são diferentes. Tudo isso devido ao sistema de desigualdade implantado e que a todo instante quer ser renovado e perpetuado.

Desse modo, pode-se observar mais aspectos negativos, quando se é dissecado os artigos, e é pensado na humanidade e condição social dos seres a serem amparados futuramente por essa lógica. Assim, não é apenas suficiente ler sobre o assunto, mas sim debater, apresentar e se atentar a diferentes perspectivas que abrangem o seu redor.

Assim, é essencial a utilização da visão coletiva, não do senso comum, para que de fato não haja pessoas a margem dos acontecimentos que um lei pode causar. É necessário portanto, debates, reivindicações, visões distintas acerca desses artigos, mesmo quando há a imposição governamental.

CONCEITUALIZAÇÃO DE TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

No livro *'A ideologia Alemã'* de Karl Marx e Friedrich Engels¹¹, os autores destacam que “a primeira forma de propriedade é a propriedade tribal” (MARX; ENGELS, 2001, p.12) Pode-se concluir, a grosso modo, que a maioria das comunidades tribais apresentam diferentes tipos de trabalho divididos entre os seus, de modo natural. Desse modo, pode-se entender que o processo de divisão do trabalho, desde o início das civilizações é natural e depende dessas divisões.

Nessa perspectiva a respeito do trabalho, Marx¹² (2013, p.326) diz que, o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ou seja, na natureza há o processo de trabalho por meio da ação que o homem desenvolve sobre ela.

Após isso, o trabalhador entende que por vezes necessita de um produto primário para então produzir outro produto, então chamado o produto primário de ‘matéria-prima’, ao qual

Marx destaca que: “toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho (MARX, 2013, p. 328)”.

¹¹ É considerado como um dos mais importantes livros escritos por estes dois autores e marca uma fase intelectual mais avançada de Marx, além de seu rompimento com o chamado hegelianismo de esquerda. O objetivo fundamental da obra é fazer uma crítica aos "jovens hegelianos".

¹² O capital, trata-se de um minucioso exercício investigativo do autor acerca do funcionamento das relações econômicas, desde as duas mais obscuras origens até os dias atuais, procurando desvendar os conceitos universais que estão por trás da atividade econômica.

Desse modo, se a matéria prima do fio é o algodão, endaga-se qual seria a matéria-prima da educação. Será que futuros educadores compreendem que a formação do outro, por meio da sua força de trabalho pode alterar perspectivas de inúmeras crianças

Em relação ao desempenho da educação do país e o trabalho docente, destaco aqui o atual programa do governo para os estudantes no final de sua graduação. O chamado Programa de Residência Pedagógica, ao qual chama esses estudantes de ‘residentes’, oferece uma carga horária de 450 horas no qual em dez meses esse estudante deverá cumprir 320 horas na escola sendo 100 horas destinadas à regência de classe.

Quadro 1- Sugestão de cronograma do Programa Institucional de Residência Pedagógica

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	440 horas
60 horas na escola		320 horas										20 horas	40 horas						
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência		Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização				

Institucional de Residência Pedagógica, apresenta-se a seguir uma sugestão de calendário.

Dessa forma, criou-se uma certa resistência a esse novo programa, tanto por estudantes quanto por docentes. Ocasionalmente pela forma que o antigo PIBID foi retirado pelo governo, deixando diversos alunos que se autodenominavam ‘pididianos’ pelas redes sociais, sem bolsas sendo que a maioria destes necessitavam dessas bolsas para se sustentar na Universidade.

Dessa forma, outra questão também questionada pelos estudantes foi a carga horária, considerada grande e que pode indicar um desmonte da escola pública, ao incluir um aluno em processo de formação em situações em que ele ainda não estava preparado para tal.

Até o presente momento de escrita do artigo, ao observar nas mídias sociais e redes de televisão, depara-se com a seguinte matéria: ‘*Metade dos professores não recomenda a profissão aos jovens por causa da desvalorização, diz pesquisa*’. Neste conteúdo evidencia-se que:

Entre os entrevistados, 49% dos entrevistados "certamente não recomendariam" a profissão para um jovem. Entre algumas das palavras mais usadas pelos professores para as razões de recomendação ou não da profissão docente, se destacam as relacionadas à não recomendação, como a valorização, o salário e o reconhecimento (G1, portal de notícias, 2018).

Ou seja, a questão da valorização, do respeito e do próprio salário é constantemente levantada por esses profissionais, e a escolha desta carreira pelos estudantes tem um peso maior quando se é encontrado nas mídias essas pesquisas que são desmotivadoras.

Sendo assim, a partir de um relato pessoal que tinha como proposta descrever a escolha do curso relacionada à tese *Diurno e Noturno: Desigualdades de origem e formação entre estudantes de um curso de pedagogia*. (RODRIGUES, 2014) no 3º período da graduação em Pedagogia, pela disciplina de Sociologia da Educação, a fim de evidenciar a partir desse relato o que move o aluno da licenciatura a fazer o curso.

RELATO PESSOAL

“Nunca me considerei ser igual aquelas pessoas que dizem: "passei para o curso dos meus sonhos" e me sinto até mal por isso. Quando criança, vindo principalmente de uma família de professores, tive uma forte herança cultural, sobre estudo e disciplina. Então, desde criança, fui apresentada a diversas formas pedagógicas de aprendizagem, porém sempre fui levada e dispersa, e não correspondia a essas formas. Para corresponder a toda essa dispersão, inventava passos e cantava em inglês (mesmo ainda não frequentado curso de inglês), esse capital cultural incorporado, apareceu para mim por meio das mídias, como a TV, os desenhos e as cantoras estrangeiras.

Diante disso, minha mãe observando essa encenação de cantoria na língua inglesa, me matriculou no curso de inglês para que eu aprendesse a língua e também tivesse capital cultural institucionalizado, já que no fim do curso teria o certificação de proficiência, poderia dar aulas e conversar na frente das amigas dela em inglês, a fim de todos ficarem entusiasmados comigo.

Porém, mesmo que tivesse essa interação com a língua estrangeira, me senti muito mal quando entrei no cursinho de inglês. Quando no primeiro dia de aula, entrei numa sala fechada, com umas quinze crianças e uma professora, na parede uma televisão e um DVD, e a professora só falava em inglês. Quando cheguei em casa e disse que estava assustada, minha mãe não entendeu o porquê. Talvez consistiu na tal repetição das palavras "apple pie", acho que considerei inconscientemente, uma violência simbólica, por causa da imposição de uma refeição típica dos EUA e da palavra estar em inglês.

Nesse caso, terminei o cursinho, porém não quis continuar aprendendo a língua inglesa. E adentrei na mesma dedicação de sempre para a época do vestibular. Tive o ascetismo de negar festas e saídas a fim de me dedicar intensivamente para a realização da prova de vestibular e conseqüentemente do meu sonho. Advindo do pensamento atribuído a mim pela herança cultural, criei um objetivo futuro me dediquei a ele. Em busca de um bom preparo para o vestibular, saí da antiga escola e fui para uma escola maior na cidade onde morava. Para minha família, nessa nova escola eu poderia ampliar o meu capital intelectual a fim de passar no vestibular e no pior das hipóteses ampliaria também o capital social, conhecendo amigos novos e de uma classe superior a minha, com pais advogados e médicos, que viajavam para o exterior frequentemente, falavam mais línguas e andavam por lugares jamais visitados por mim.

Assim, fui estudar para o vestibular, encontrei muita dificuldade com as matérias, me sentia incapaz por diversas vezes e na hora de escolher o meu curso, escolhi o Direito. Essa escolha estava baseada na escolha dos meus amigos, que variavam de engenharia, medicina e direito. Cursos considerados de prestígio e concorridos para a maioria dos estudantes. A escolha do curso se deu pela busca de capital simbólico, de ocupar um espaço jamais ocupado por alguém na minha família. Desse modo, queria buscar a trãnsfuga, ou seja, romper com o meu destino social e ser uma nova 'referência' para minha família. Como já havia falado, venho de uma família de professores e recentemente minha irmã mais velha havia se formado em Pedagogia na UFF.

Feito essa escolha, me dediquei bastante mas mesmo assim, quando saiu o resultado, aquela dedicação não foi suficiente. O meu capital intelectual não era o suficiente para que eu passasse para o "curso dos sonhos". O campo do curso de Direito era de extrema concorrência, de notas muito superiores a minha. Depois de todos os cálculos, observei que poderia ser aprovada na Pedagogia. Então na escolha do necessário, ou seja, quando não pude escolher o Direito, me limitei a Pedagogia. Identifiquei que a oferta de emprego era maior e o diploma de curso superior seria muito importante para mim. Principalmente pelo capital cultural institucionalizado. Assim:

A conferência de um certificado possuidor de determinado capital cultural permite, de acordo com Bourdieu (2012), a comparação entre os diplomados e também fazer o que o autor chama de convertibilidade entre capital cultural e capital econômico (RODRIGUES, 2014. p. 39).

Diante disso, me impressionei que na mesma época que passei para a Pedagogia, meus amigos conquistaram as vagas de Direito, Engenharia e Medicina. Pensei que havia algo de errado comigo, mas depois analisei que eles estavam a maior tempo estudando continuamente, frequentando a melhor escola, os melhores professores, viajando anualmente, etc. Então vi que, com

o capital econômico deles, eles conseguiram manter seus lugares nas universidades, suas viagens ao exterior e conseqüentemente sua estadia ou elevação nas suas classes de origem.

Assim que entrei para a Pedagogia, fiquei muito feliz com todo o aprendizado e entendi a nossa importância como profissionais da área da educação para a formação do ser humano. A pedagogia me abraçou, no meu lado mais humano. Os estudos, os teóricos, dados pelos professores, se conectam e fazem muito sentido. Mesmo quando muitos professores emitem juízo professoral de acordo com seus critérios próprios, não permitindo a liberdade de criatividade do aluno da própria personalidade dentro da Universidade. É um curso sério e que deve ser mais respeitado. A relação do baixo salário para os profissionais da área deve ser vista com maior atenção. Lemos tanto quanto um profissional do Direito, o inglês nos chega traduzido, em todas suas teorias, porém o trabalho da prática é genuinamente nosso. O trabalho da percepção perante o outro abrange muito mais que textos, artigos, Constituições e gramática exterior. A percepção é nossa, é individual e por isso não deve ser rebaixada à outros profissionais. Formamos, advogados, engenheiros, médicos e professores de inglês. Sem a percepção e a prática, de nada seriam formados futuramente esses profissionais.”

Ou seja, esse relato, de estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, diz muito sobre o perfil de grande parte dos ingressantes. A Licenciatura é ainda para as classes médias um meio de adentrar na Universidade Pública. Alguns alunos relatam o sonho de realizar cursos privilegiados para a sociedade, como Direito, Engenharia e Medicina, porém encontram dificuldade no principal Exame de entrada para esses cursos nas Universidades Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a partir da análise de diferentes tipos de Programas, documentos, leis, relatos matérias de jornais, sobre a informação durante a formação do docente, viu-se a necessidade da reflexão do próprio estudante sobre as constantes informações que regem a docência. Diante desse fato, no mundo atual em que vivemos de grande conexão com o mundo é importante o ensino que traga essa reflexão.

Além dessa reflexão, os debates e pesquisas dentro da Universidade permitem que o estudante se aproxime da educação pública de forma diferente do senso comum. Essa aproximação permite maior relação com o outro, o que Vadenberghe (1999) denomina de “sistema de relações entrelaçadas”:

sistema de relações entrelaçadas, duas coisas são importantes: em primeiro lugar, o sistema tem de ser completo, isto é, toda a população de elementos relevantes tem de ser levada em consideração; em segundo, os

elementos têm de estar ligados uns aos outros por meio de relações internas, ou seja, de tal modo que não possam ser definidos independentemente uns dos outros, portanto de maneira que estejam mútua e conceitualmente implicados uns nos outros (VANDENBERGHE, 1999, s.p *apud* RODRIGUES, 2014).

Dessa forma, ao incentivar o aluno à escrita do relato pessoal, permite com que esse aluno de licenciatura contrua uma identidade incorporada à sua futura prática docente. Sendo o processo de escrita, um processo de reflexão e de registro do que naquele momento o ser humano passa e se vê.

Como um espelho ou uma fotografia, registrar permite concretizar valores, sonhos, anseios e diferentes perspectivas. Sendo importante a correlação da pesquisa com a reflexão sobre si perante o outro. O trabalho docente requer a constante consulta e reparo no outro para se realizar.

É imprescindível, portanto, a utilização de diversos artifícios para fortalecer para um novo fazer docente. Pelas vias informacionais, mas também pelo auto conhecimento, visando assim criar e recriar novas ideias e novos professores. Estudantes recém formados que já tenham visitado escolas públicas, que conheçam os pontos positivos e negativos que transcendem o senso comum. Somente assim, entrariamos então em um novo campo educacional com profissionais que se conhecem como docentes, conhecem os dados, documentos, programas e leis que regem a educação e que sabem refletir para trazer outros significados para uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e Características do trabalho docente no brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, nº 142. mai/ago. 2011.
- BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, nº 2, p. 313-329, abr./jun. 2016.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- ANPED. *Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>> Acesso em: 16/11/.
- BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf> .Acesso em: 29/01/ 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação* nº 9394/96. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 29/06/2018.

BRASIL. CAPES. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em 31/07/2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundo_de_Manutenção_e_Developolvimento_do_Ensino_Fundamental_e_de_Valorização_do_Magistério. Acesso em: 1/08/2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01 .Acesso em 31/07/2018.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Método_Paulo_Freire. Acesso em: 31/07/2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicílios . Acesso em 1/08/2018.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://www.infoescola.com/livros/o-capital/>. Acesso em 31/07/2018.

_____; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Ideologia_Alemã. Acesso em 31/07/2018.

PORTAL G1. *Metade dos professores não recomenda a profissão aos jovens por causa da desvalorização, diz pesquisa*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/30/metade-dos-professores-nao-recomenda-a-profissao-aos-jovens-por-causa-da-desvalorizacao-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 31/07/2018.

REFORMA CAPANEMA: Pico na oferta de línguas. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&Itemid=2. Acesso em 31/07/2018.

RODRIGUES, P. *Diurno e noturno. Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Educação)* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24880/24880.PDF> . Acesso em 31/07/2018.

Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento:
200 anos de Karl Marx e pensamento latino-americano

ENSAIOS TEÓRICOS

EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: PERCALÇOS DO USO DA EDTECH NO TRABALHO DOCENTE

(Pôster)

Erika Fiuza dos Santos de Almeida¹

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar a participação do empresariado no sistema educacional brasileiro por meio da criação da EdTech (Education Technology), a fim de compreender como que a educação tem se reconfigurado na lógica do mercado e, a partir disso, entender as implicações no trabalho docente. Essa temática faz parte de minhas pesquisas introdutórias sobre o tema que ainda está começando a aparecer no Brasil. Sendo assim, as EdTechs são percebidas pelos empreendedores como um mercado em expansão e de lucratividade, que trará toda a modernidade que o Estado não tem desenvolvido, já que ele apresenta menos agilidade e baixos índices de investimento e inovação. Com isso, as EdTechs segundo o setor empresarial, apresentam “bons materiais para serem usados na educação”, num fetiche de que essas tecnologias são capazes de “solucionar” múltiplas demandas educacionais, proporcionando aulas mais dinâmicas e garantindo a “inclusão digital” dos educandos. Entretanto, com o uso das EdTechs, além de baratear a educação, reconfigura o trabalho docente, pelo fato de não darem autonomia para os professores criarem suas aulas pois, os conteúdos e os planejamentos estão prontos e só basta ao professor controlar o tempo dos alunos com a tecnologia. Com o intuito de compreender a temática, foi feita a análise de dois ebooks disponibilizados online intitulados por: “Passo a passo para criar uma EdTech” e “EdTech: Curso a distância e novas plataformas de ensino serão apenas o começo de uma grande revolução na área educacional”, utilizando para isso a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (2001), a fim de a partir desses discursos compreender também qual educação está sendo propagada hoje.

Palavras chave: EdTech; Empresariamento da Educação; Trabalho Docente.

EMPRESARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: PERCALCOS DEL USO DE EDTECH EN EL TRABAJO DOCENTE

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo analizar la participación del empresariado en el sistema educativo brasileño a través de la creación de la EdTech (Education Technology), a fin de comprender cómo la educación se ha reconfigurado en la lógica del mercado y, a partir de eso, entender las implicaciones en el trabajo docente. Esta temática forma parte de mis investigaciones introductorias sobre el tema que aún está empezando a aparecer en Brasil. Siendo así, las EdTechs son percibidas por los emprendedores como un mercado en expansión y de rentabilidad, que traerá toda la modernidad que el Estado no ha desarrollado, ya que presenta menos agilidad y bajos índices de inversión e innovación. Con eso, las EdTechs según el sector empresarial, presentan "buenos materiales para ser usados en la educación", en un fetiche de que esas tecnologías son capaces de "solucionar" múltiples demandas educativas, proporcionando clases más dinámicas y garantizando la "inclusión digital" de los educandos. Sin embargo, con el uso de las EdTechs, además de baratear la educación, reconfigura el trabajo docente, por el hecho de no dar autonomía para que los profesores creen sus clases pues, los contenidos y los planificadores están listos y sólo basta al profesor controlar el tiempo de los alumnos con la tecnología. Con el fin de comprender la temática, se hizo el análisis de dos ebooks disponibles online intitulados por: "Paso a paso para crear una EdTech" y "EdTech: Curso a distancia y nuevas plataformas de enseñanza serán apenas el comienzo de una gran revolución en la "área educativa", utilizando para ello el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Norman Fairclough (2001), a partir de esos discursos comprender también qué educación está siendo propagada hoy.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: erika_fiuza2012@yahoo.com

Palabras clave: EdTech; De la educación; Trabajo Docente.

INTRODUÇÃO

A participação do setor empresarial na educação foi redefinida por meio da crise econômica e da reestruturação do capitalismo por volta dos anos 90 no Brasil. Por meio dessa crise, o Estado brasileiro no âmbito de arrecadar fundos, executou algumas reformas, inclusive no âmbito da educação, "das quais uma das consequências foi a redefinição do papel do Estado na gestão das políticas sociais, em particular, das políticas educacionais, ampliando ou criando mecanismos de participação do setor privado na esfera pública da educação" (LUZ, 2009, p.24). Para isso, o poder público passou a incentivar a participação das empresas por meio de regalias como, por exemplo, garantindo a isenção fiscal. Após a descentralização da educação para o mercado, as ações empresariais passam a criticar tanto a fragilidade da escola na qualificação de sua força de trabalho, quanto aos limites da atuação do Estado na administração das verbas públicas e com isso, vem pensando em formas de "melhorar" a educação. Desse modo, utilizam os espaços escolares para: (1) Ministrando cursos profissionalizantes; (2) Dar apoio financeiro e técnico na capacitação de professores e gestores; (3) Desenvolver as avaliações externas, (4) Criar tecnologias educacionais, dentre outras.

Focando na EdTech, elas são consideradas como softwares, plataformas online ou games que apresentam algum fim educativo, num fetiche de que podem: (1) Trazer um enorme potencial didático/pedagógico; (2) Ampliar as oportunidades onde os recursos são escassos; (3) Familiarizar o cidadão com as tecnologias; (4) Trazer respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação e; (5) Oferecer um meio de atualizar rapidamente o conhecimento. Apostando numa transparência na linguagem de seus materiais, os tornando autoexplicativos, passam a ser percebidas como objetos de aprendizagem (OA), podendo ser utilizado várias vezes, independente do contexto e sem a ajuda de um professor. Esse uso, além de baratear a educação, padronizará o processo de ensino/aprendizagem a partir da ideologia que os empresários acreditam que são importantes para serem aprendidas. Com isso, há uma substituição do trabalho docente, que pode ocorrer de duas formas: (1) Substituição total pela EAD (Educação à distância), pois as atividades acontecem sem a necessidade de ter o encontro aluno/professor; (2) Substituição parcial, onde o professor perde a autonomia, passando a controlar às relações entre os alunos e as tecnologias.

A partir dessa temática percebe-se o quanto a educação tem se transformado em objeto do interesse do grande capital, sendo pensada de modo exportável, portátil e negociável. Pensando nisso, esse estudo tem por objetivo analisar a forma como o sistema educacional tem sido mercantilizado pelo setor empresarial para, a partir disso, tentar compreender as implicações no trabalho docente.

METODOLOGIA

Foi utilizada a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001), que apresenta como preceito verificar as construções de sentido que são utilizadas nas imagens, na linguagem oral ou escrita, com o objetivo de pensar o quanto a linguagem reflete ou refrata as práticas sociais. Fairclough (2001) propõe a essa análise uma abordagem tridimensional do discurso, utilizadas como pista linguística necessária para compreender o discurso no contexto social que são: a semântica, a sintática e a pragmática. A semântica se atenta a escolhas de palavras que são utilizadas nos textos, a sintática faz relação à maneira como irá se estruturar a frase a fim de perceber as formulações que escondem ou legitimam diversos conceitos e a pragmática irá analisar o grau de comprometimento do sujeito com relação ao seu discurso e suas implicações sociais.

Para compreender a temática, foi feita a ACD de dois ebooks disponibilizados na internet intitulados por: “Passo a passo para criar uma EdTech” e “EdTech: Curso a distância e novas plataformas de ensino serão apenas o começo de uma grande revolução na área educacional”. A escolha desses ebooks foi feita mediante a ideia de se escolher um material que falasse de modo geral sobre o tema e como os dois abordam dessa forma, foi desenvolvido a análise dos dois a fim de perceber a semântica e a sintática das escolhas lexicais de dados discursos disseminado nesses textos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os dois ebooks além de não utilizarem nenhum teórico para embasar seus conceitos, exprime uma tendência neotecnicista ao valorizar uma educação “produtiva”, reforçando a ideia de um aluno passivo e reproduzidor de conhecimentos e exprimindo um sentido mercadológico ao encarar os problemas educacionais como possibilidades de negócio. Com isso, em ambos os textos há uma relexicalização de termos historicamente associados ao setor empresarial na educação, dentre os exemplos, temos: “setor educacional”, “private

equity” (modalidade de investimento) ou a “precificação” (determina o preço das vendas). Essa lógica empresarial na educação também é expressa na repetição de palavras como “mercado” que foi repetida treze vezes, “negócio, cliente e produto” que foram repetidas seis vezes e “solução” que foi repetida nove vezes.

Deste modo, foi perceptível nos dois ebooks a lógica da instrumentalização da educação pelo estreitamento curricular, “impostas como soluções verticais que não levam em consideração as condições, as complexidades, o cotidiano, a experiência, os saberes dos professores e alunos, a cultura e a escola” (BARRETO, 2006, p.39). Essa reconfiguração do trabalho docente acaba por desvalorizar sua formação, pois “o professor não precisa dominar o conteúdo a ser ensinado, não tem mais lugar no planejamento, nem da avaliação do que foi aprendido, ficando restrita a escolha de materiais, quando as condições objetivas permitem, ou até mesmo ao controle do tempo e do contato dos alunos com os materiais disponíveis” (BARRETO, 2016, p.7). Apesar da “roupagem nova” da escola, questões importantes como as sociais encontram-se intactas, pois “as política educacional são produzidas para articular a necessidade de se qualificar para as novas formas de organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação (FREITAS, 2014, p.52)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola na premissa de garantir a “eficácia” a “eficiência” e a “produtividade” acabam por manter os mesmos padrões que antes eram criticados, mecanizando ainda mais a educação. Muito ainda precisa ser feito a garantir uma educação que seja adequada a alunos e professores, mas o essencial seria uma educação que valorizassem ambos e respeitassem suas particularidades e suas culturas durante o processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G.. A substituição tecnológica na padronização do ensino. In: *XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, 2016. Cidade do México. 2016. v. 1. p. 1-16.

_____. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.

EdTech: *Curso a distância e novas plataformas de ensino serão apenas o começo de uma grande revolução na área educacional*.

Disponível em: <http://materiais.startse.com.br/ebook-edtech> Acesso dia: 23/08/18

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 6, n. 1, jun. 2014, pp. 48-59.

LUZ, Liliene Xavier. Participação do empresariado na educação no Brasil e Argentina. Campinas, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

Passo a passo para criar uma EdTech . Disponível em:<http://pages.folhadirigida.com.br/ebook-como-criar-uma-edtech-inoveduc>. Acesso dia23/08/18

O CONSENSO FABRICADO PELA OCDE NO INTERIOR DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

Fernanda Denise Siems¹

Resumo

Esse estudo tem por objetivo refletir sobre o papel do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEESC) na legitimação de reformas educacionais ocorridas no Estado de 2010 a 2017, sob uma concepção “Gerencialista”, e alinhadas com as orientações expressas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apoiamos as reflexões aqui apresentadas na revisão da literatura e em análise documental, que desse modo puderam constatar que tais reformas, que ocasionaram modificações na estrutura organizacional da Educação pública de Santa Catarina, no que concerne ao Estatuto do Magistério, a carreira docente e a formação dos professores, ocorreram pela mediação do Conselho Estadual de Santa Catarina às recomendações desta organização internacional.

Palavras-chave: OCDE. Gerencialismo. Conselhos Estaduais.

INTRODUÇÃO

Ao egermos como tema central desta pesquisa uma mediação entre uma instituição, o CEESC e uma organização, a OCDE, pretendemos também abrir a discussão para as diferenças de natureza entre elas e a enorme contradição que aí se encontra posta, pois como aponta Chauí (2001),

Uma instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos. Nessa perspectiva, a instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade (CHAUÍ, 2001).

Uma instituição tem sua marca, pela rede que forma com as outras, pela busca de reconhecimento e legitimidade contínuas, é uma temporalidade aberta. A organização opera num tempo e espaço pré-determinados, delimitados e tem um tempo efêmero. Não tem relação com a temporalidade da história. A instituição é sempre histórica!

A instituição, portanto, nas palavras de Chauí, é o lugar das relações da continuidade, da transformação, enquanto a organização é o lugar da fragmentação, da particularização, da descontinuidade e do efêmero. O neoliberalismo opera com as organizações. Ele opera pela destruição das instituições e substituição das instituições pelas organizações.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: fernandads@sed.sc.gov.br

As reformas educacionais implementadas na Rede Pública Estadual de Santa Catarina têm sido justificadas pelos diagnósticos das avaliações em larga escala e permitiram a percepção de uma política pública alinhada às recomendações da OCDE, publicadas num relatório para o Estado de Santa Catarina, a pedido do então Governador do Estado, Luiz Henrique da Silveira. Tais reformas contaram com o apoio do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) que serviu de “interlocutor” à OCDE legitimando propostas que não correspondiam a real situação da educação pública naquele momento e ainda norteiam as decisões das políticas educacionais até hoje, como por exemplo o Plano Estadual de Educação.

As reflexões ora apresentadas apoiam-se na análise documental, a fim de compreender os discursos políticos contidos nos textos, na perspectiva de suas relações com a sociedade e buscando entender as concepções que os sustentam.

Compreendemos a educação escolar como constitutiva da totalidade social, e determinada pelas relações sociais de produção, essencial à produção na sociedade capitalista, pelo seu papel formativo de trabalhadores para compor o exército de reserva, garantindo assim a expansão da produção e acumulação do capital.

Diante das exigências do mercado de trabalho, nas novas formas de produção na base industrial e tecnológica, surge a contradição do grupo dominante de ter que ofertar educação para formar a classe trabalhadora, sem, no entanto, educá-la a ponto de permitir que deixem a condição de subordinação. Uma educação que permita o mínimo de conhecimento necessário para a realização de tarefas do mundo do trabalho, que possa formar um sujeito flexível e adequado à exploração do capital. Nesse sentido, as constantes reformas educacionais representam, em última instância, reajustes necessários à manutenção da exploração e acumulação burguesa, que reduzem as disputas ao plano econômico corporativo, subsumida a uma lógica gerencial. Desse modo, métodos são criados para sustentar a nova forma de vida, na condição de exploração capitalista, onde os usos das novas tecnologias de produção aprofundam a extorsão do trabalho excedente.

METODOLOGIA

Para Poulantzas, (1981, p.67) “nada existe, para esse Estado, que não esteja escrito, e tudo que nele se faça, deixa uma marca escrita em alguma parte”, (...) que se justifica por representar mais que “papelada da organização estatal moderna, que não é simples detalhe

pitoresco, mas um traço material essencial à sua existência e funcionamento, cimento interno de seus intelectuais funcionários” (1981, p.67).

Nessa perspectiva, a pesquisa por documentos que nos dessem as pistas do movimento das reformas anunciadas acabou por demonstrar que todos esses fenômenos vinham de um processo mais profundo, ordenados logicamente por relatórios oficiais norteadores e instituições que realizaram a mediação de propostas que, paulatinamente, foram sendo implementadas.

A principal fonte documental aqui analisada é uma publicação do Conselho Estadual de Educação intitulada **Proposição de novos rumos para a qualidade da Educação de Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE**, publicado em 2012, que tomou como base um relatório da OCDE, encomendado pelo Governo do Estado de Santa Catarina entre 2008 e 2010.

RESULTADOS

A experiência brasileira no campo da educação, mostra que todos os conselhos historicamente se constituíram para amortecer os conflitos sociais. Para Leher (2004) , em que pesem os fracassos na maior parte das vezes, os conselhos lançaram raízes profundas na memória dos movimentos sociais, no entanto, a apropriação feita pelo capitalismo e pelo pensamento liberal- e também pelo “ neoliberalismo”, “atribui aos conselhos um sentido completamente diferente daquele da esquerda: enquanto para a esquerda os conselhos objetivam assegurar a auto-organização e a autodeterminação dos trabalhadores, para os liberais, e sobretudo, para os neoliberais, os conselhos são instrumentos para ampliar a privatização do Estado, conforme a lógica do capital” (LEHER, 2004, p. 30).

Nesse sentido, a visão neoliberal tendenciosamente leva à instrumentalização da instituição, o Conselho Estadual de Educação, encolhendo o espaço público de direitos à medida que amplia o espaço privado da prestação de serviços, nesse caso, a educação.

O documento em tela não é um documento formal do CEE, como os pareceres e resoluções. Trata-se de um documento que deixa uma lacuna: qual o papel assumido pelo Conselho nesse processo que resultou em uma série de reformas educacionais, notadamente em áreas que não são de sua atuação ou responsabilidade direta como a definição de Estatuto dos servidores, forma de contratação de pessoal e mudanças na carreira do professor?

O documento é justificado pelo CEE: “por considerar a urgência de promover mudanças” (CEE, 2012, p. 45), e pondera que se deve considerar “a complexidade e a demanda de tempo necessárias à implementação de algumas propostas” (CEE, 2012, p.12). De fato, a política não é feita e finalizada num mesmo momento legislativo e necessitam serem lidas e entendidas como intervenções textuais, também repletas de limitações materiais e possibilidades. Shiroma, Campos e Garcia (2005) concordam que “as recomendações presentes nos documentos de política educacional não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade”.

Contraditoriamente à alegação de que a “educação é uma questão de Estado” (CEE, 2012, p. 11), o documento foi produzido por intelectuais do setor privado, que ocupavam também cargos de confiança na esfera pública. De acordo com Valle (1991, p.278), a legitimidade do Conselho Estadual de Educação “possibilita a consolidação de grupos fragmentários ou de interesses”, pela nomeação de pessoas de “notório saber” indicados pelo Governador do Estado, e abrangem figuras com significativas ligações institucionais, vinculadas a instituições públicas, privadas e de ensino superior. Esta sistemática é entendida por Valle (1991, p. 279) como grupos que formam complexos “anéis burocráticos que visam legitimar seus próprios interesses”.

De acordo com Gramsci, todo grupo social, emergindo da história a partir da estrutura econômica, encontra ou encontrou “categorias intelectuais preexistentes, que se apresentam como figuras de uma continuidade histórica ininterrupta, que não é questionada nem pelas mais complexas mudanças sociais e políticas” (...) que constituem a categoria tradicional” (GRAMSCI, 1982, p. 4).

Desde 1962, os intelectuais que faziam parte do CEE foram assimilados pela nova ordem capitalista que se apresentava, na ditadura, de forma autoritária, militarista convivendo sem problemas com o novo cenário que se apresentava. Nesse sentido, tendo em conta que a classe social que se propõe a ser dominante, cria seus próprios intelectuais, na função de cimentar sua ideologia nas várias camadas da sociedade

O pilar da implantação da lógica empresarial nos processos de gestão proposto é o diretor de escola, pautado no fato da escola ter se tornado, segundo o CEESC “refém de interesses corporativos diversos que dificultam o exercício de competência e cidadania”, e

aponta que a atual forma de provimento dos diretores não favorece a autonomia da escola sugerindo maior autonomia financeira e “gestão centrada no mérito e na competência”. (CEE, 2012, p.34). A alteração na forma de provimento dos cargos de Diretor de escola toma fôlego na crítica que a própria OCDE explicita em sua avaliação, defendendo que a escolha de diretores por apadrinhamento político, encontra-se “sujeita às inconstâncias que caracterizam a política partidária”, embora considere também as dificuldades inerentes às “inconstâncias da preferência popular”.

Se a OCDE se refere à profissão docente como uma carreira “pobre e em declínio”, desvalorizada pela sociedade, “onde os próprios professores contribuem para alimentar sua imagem negativa”, o CEESC direciona seu ataque aos cursos de licenciatura, através de um discurso de desqualificação dos cursos de formação. Nesse sentido defende um currículo coerente com a prática, propondo um programa de Residência pedagógica, para estudantes das licenciaturas, de modo que, em turno alternativo aos estudos acadêmicos, seja destinado um turno para interação dos formandos ao ambiente escolar. Emerge, nesse contexto, a definição de “Professor aprendiz” (SIROMA, MICHELS, EVANGELISTA, GARCIA, 2017) sempre inacabado, em eterna formação, cuja atuação se torna utilitarista, esvaziada do campo teórico.

As lutas dos professores por melhores condições de trabalho e plano de carreira com remuneração digna tem um longo histórico de disputas no magistério estadual de Santa Catarina. Os direitos historicamente conquistados pela classe, no documento em tela, adquirem novo sentido na linguagem da classe dominante: “Preso a mecanismos que não promovem o profissional e a carreira, e refém de conquistas trabalhistas [...], que se tornaram um aglomerado de direitos e amarras sem apelo, comparabilidade e valorização profissional.”.

O CEE arremata: “a estrutura do Estado está a serviço dos servidores, na condição de seu empregador, deixando de ser visto como o espaço público assumido por carreira centrada na competência técnica (CEE, 2012, p.20). Resta clara a intenção para o ajuste de políticas educacionais lastreadas por uma concepção de mundo aliada às pressões econômicas das agências internacionais.

O CEE sugere a “implantação de novo Estatuto do Magistério e Plano de Carreira e Cargos e Salários com critérios de acesso e valores salariais competitivos” (CEE, 2012, p.46). Os novos Planos de Cargos e salários foram aprovados no final de 2015, após um longo período de greves e manifestações, dividindo a classe definitivamente entre efetivos e temporários e, de forma perversa, resultou na retirada de direitos conquistados desde 1992.

A ausência de representação do setor público nesta comissão avaliadora do CEE denota a preocupação com a manutenção e reprodução dos interesses do setor privado, e desconsidera as vozes das instituições que se tornam objeto das referidas reformas. Nessa perspectiva, o CEE teve papel ativo para validação da hegemonia discursiva da OCDE, com o propósito de institucionalizar e levar a cabo as reformas educacionais propostas através de uma interpretação dialética entre a política global e a local.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena: A Universidade Operacional. *Caderno Mais! Folha de São Paulo*, de 9 de maio de 1999.
- EVANGELISTA, Olinda: *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2014.
- FERREIRA, M. G. (1990). *Conselho Federal de Educação: O coração da reforma*. Tese, Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- GRAMSCI, Antonio: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira, 1982
- OCDE: *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina*. 2010. Disponível:<http://www.oecd.org/education/school/avaliaoesdepoliticasnacionaisdeeducaoestadode santacatarinabrasil.htm>. Acesso em 12 set 2017.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980
- SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE*. DIOESC: Florianópolis, 2012.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, dez. 2005. disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999>
- VALLE, I. R. *Burocratização da educação: um estudo sobre Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1996.

A CIDADANIA AVILTADA – A LUTA PELA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE AOS TRABALHADORES COM DEFICIÊNCIA

Mauro Marcos Farias da Conceição¹

É...

A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade...

É...

A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação...²

Resumo

As observações que desenvolvemos neste artigo referem-se, fundamentalmente, às relações sociais e políticas, à inclusão e acessibilidade e, ainda, à efetiva cidadania estabelecida aos indivíduos que demandam necessidades de atendimentos diferenciados. A deficiência visual, auditiva, motora, mental ou múltiplas deficiências que requerem, não obstante, procedimentos diferenciados que venham a possibilitar o gozo e a efetivação da cidadania participativa. O Estado e a sociedade brasileira minimizam a sua imprescindível participação à realização de políticas que constituam a inserção cidadã dos indivíduos com deficiência. O cotidiano das pessoas com alguma limitação corporal, nos mais diversos ambientes – nos espaços escolares, laborais, culturais, ou qualquer outro –, é tomada por impedimentos de acessibilidade e de inclusão. O acesso configura-se, em nossa perspectiva, uma das imprescindíveis formas de dar visibilidade e, por conseguinte, humanidade àqueles no qual a inacessibilidade constitui-se uma realidade frequente. Considerar a humanidade e a existência do outro em suas manifestas necessidades e nos aspectos inerentes à sua existência, como o direito ao exercício da cidadania, deve se realizar como uma obrigação que o estado e a sociedade, de forma incessante, venham a estabelecer. Não restam dúvidas, na atual configuração sistêmica, que o capital, e seu modelo econômico, não se configura acolhedor em sua realização. A exclusão econômica, política e social é uma das mais nefastas realidades do capitalismo. A plena efetivação da cidadania, nem sempre realizada, é obstaculizada àqueles indivíduos que demandam algum tratamento diferenciado. As notícias e as imagens propagam, dia após dia, fatos após fatos, a deterioração no tratamento e nas condições que o Estado e as classes dominantes relegam aos mais humildes. Estas infaustas condições ampliam-se, sobremaneira, ao considerarmos a invisibilidade, ou a desídia motivada, que estas estruturas delegam às pessoas com deficiência. Os termos inclusão e acessibilidade e cidadania, solicitam, na escrita deste artigo, definições e saber conceitual que possam demonstrar, em tese, a ausência ou ineficiência à efetiva aplicabilidade social dos conceitos. A perspectiva, a realidade e a existência quanto ao emprego destes conceitos conformam-se, considerando a efetividade dos termos aos indivíduos com deficiência, em suplantam os oblíquos e tortuosos percursos que se estabelecem em uma sociedade, e em um Estado, que prima pela desigualdade.

Palavras-chave: cidadania, deficiência, inclusão e acessibilidade.

¹Doutor em História pela UERJ; Professor de História Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ). *E-mail:* mauroibc.13@gmail.com

² Música de Gonzaguinha, gravada em 1988.

Resumo

As observações que desenvolvemos neste artigo referem-se, fundamentalmente, às relações sociais e políticas, à inclusão e acessibilidade e, ainda, à efetiva cidadania estabelecida aos indivíduos que demandam necessidades de atendimentos diferenciados. A deficiência visual, auditiva, motora, mental ou múltiplas deficiências que requerem, não obstante, procedimentos diferenciados que venham a possibilitar o gozo e a efetivação da cidadania participativa. O Estado e a sociedade brasileira minimizam a sua imprescindível participação à realização de políticas que constituam a inserção cidadã dos indivíduos com deficiência. O cotidiano das pessoas com alguma limitação corporal, nos mais diversos ambientes – nos espaços escolares, laborais, culturais, ou qualquer outro –, é tomada por impedimentos de acessibilidade e de inclusão. O acesso configura-se, em nossa perspectiva, uma das imprescindíveis formas de dar visibilidade e, por conseguinte, humanidade àqueles no qual a inacessibilidade constitui-se uma realidade frequente. Considerar a humanidade e a existência do outro em suas manifestas necessidades e nos aspectos inerentes à sua existência, como o direito ao exercício da cidadania, deve se realizar como uma obrigação que o estado e a sociedade, de forma incessante, venham a estabelecer. Não restam dúvidas, na atual configuração sistêmica, que o capital, e seu modelo econômico, não se configura acolhedor em sua realização. A exclusão econômica, política e social é uma das mais nefastas realidades do capitalismo. A plena efetivação da cidadania, nem sempre realizada, é obstaculizada àqueles indivíduos que demandam algum tratamento diferenciado. As notícias e as imagens propagam, dia após dia, fatos após fatos, a deterioração no tratamento e nas condições que o Estado e as classes dominantes relegam aos mais humildes. Estas infaustas condições ampliam-se, sobremaneira, ao considerarmos a invisibilidade, ou a desídia motivada, que estas estruturas delegam às pessoas com deficiência. Os termos inclusão e acessibilidade e cidadania, solicitam, na escrita deste artigo, definições e saber conceitual que possam demonstrar, em tese, a ausência ou ineficiência à efetiva aplicabilidade social dos conceitos. A perspectiva, a realidade e a existência quanto ao emprego destes conceitos conformam-se, considerando a efetividade dos termos aos indivíduos com deficiência, em suplantar os oblíquos e tortuosos percursos que se estabelecem em uma sociedade, e em um Estado, que prima pela desigualdade.

Palavras-chave: cidadania, deficiência, inclusão e acessibilidade.

No livro “Cidadania no Brasil – o Longo Caminho”, José Murilo de Carvalho procurou definir, na introdução, os espaços e as condições sociais, políticas e econômica nos quais o exercício da cidadania, em uma sociedade, manifesta-se de forma plena. Com a qualidade da simplicidade na escrita definiu, sem restar dúvidas subjetivas, a existência pragmática e exteriorizada do termo. Observamos, não obstante, que o reconhecimento e a efetivação da cidadania, evidenciado no exercício pleno dos direitos e o respeito aos deveres, não deve se configurar como retórica discursiva a ser pronunciado em momentos solenes.

Carvalho, contudo, nas análises desenvolvidas neste livro, deixa de observar a condição de cidadania àqueles pessoas com deficiência; segmento da sociedade ao qual cabe a indagação se se trata de esquecimento e/ou de exclusão deliberada pelo estado brasileiro? O estudo que Carvalho desenvolveu destaca, fundamentalmente, àqueles indivíduos aos quais as condições sociais e/ou econômicas motivam ações excludentes por

parte deste estado e da classe dominante. Podemos afirmar que aos indivíduos com deficiência, sua invisibilidade e/ou esquecimento, a negligência do estado acarreta sua interdição à realização das atividades humanas.

Encontramos por parte da sociedade e do estado, como ação voltada a estes indivíduos, procedimentos que, não raramente, ocultam ou restringem a capacidade de vivência social. A desassistência e despreparo, dos poderes constituídos, e assentada privação conduz à negação da existência cidadã às pessoas com deficiências. O estado, nestes casos, não falha apenas em razão da omissão de políticas inclusivas, mas, sobretudo, por não promover condutas que acolha e assegure a inclusão social àqueles com necessidade de atendimento especializado. Não se negam apenas os meios à efetividade da vida cidadã, se obsta, ainda, direitos básicos aos indivíduos em condições de atendimento distinto; assegurar a mobilidade, a informação social quanto à abordagem, comunicações, nas apropriadas interlocuções, às pessoas cegas, surdas, aos que fazem uso de “cadeira de roda”, aos idosos. A estes segmentos a cidadania inclusiva, mesmo em espaços sociais inimagináveis, ainda é uma demanda de restrito clamor social.

A realização de procedimentos que ratifiquem e solidifiquem a cidadania inclusiva dar-se-á por intermédio de disposições que asseverem a igualdade social. A estabilidade de uma sociedade será atingida na medida em que se compreenda e se valorize as formas distintas de abordagem, aos menos favorecidos e aos indivíduos com deficiência. Em uma sociedade, social e economicamente, desigual, a igualdade de conduta preserva e amplia as distinções sociais. Para extinguir ou reduzir a desigualdade há por se tratar os desiguais de forma desigual. Aos indivíduos com deficiência e aos menos favorecidos há que lhes proporcionar, em maior proporção, o amparo e a assistência dos entes públicos como mecanismo à obtenção de uma sociedade equânime, inclusiva e socialmente justa.

Portanto, entendemos que o conceito de cidadania requer, em sua aplicação da vida diária e nos significados e consequências sociais, práticas que dilatam as obrigatórias atribuições do estado. Desenvolveremos algumas observações a respeito do conceito de cidadania antes de abordá-lo em seu significado pragmático, e efetivo, às pessoas com deficiência e as especificidades que adquire neste caso. Não obstante, afirmamos que a realidade objetiva entre deficiência e cidadania inclusiva suplanta a simples cognição e alterações conceituais do termo.

Não se procura com a ‘plumagem’ do termo tornar-se, em algumas ocasiões, mais garboso na ‘fotografia’ ou destacar-se, com os termos e trajes da ‘cidadania’, entre os convidados de uma eventual celebração. Cidadania é a ‘pele’ que protege e abriga os organismos sociais dos ventos da tirania, das injustiças, das desigualdades, das violências praticáveis, por particulares e pelo estado, aos indivíduos. Indivíduos que não podem ser diferenciados em razão de sua condição econômica ou de gênero, de nascimento, da cor da pele, face às manifestações de escolha, ou não, do exercício político ou, como desenvolveremos neste artigo, pelas deficiências orgânicas – objetivas ou subjetivas – que atingem determinadas pessoas. Considerando estes aspectos em uma sociedade observamos a afirmação de Carvalho:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual.³

Os percalços à existência de uma sociedade que estenda e transforme a teoria na práxis social continua sendo um dos maiores desafios às sociedades contemporâneas. As sociedades nacionais, ainda que industrial e economicamente desenvolvidas, foram pouco capazes – ou desinteressadas – em assegurar ambiência social e política desenvolvidas que, de tal forma, impedissem o arbítrio, a violência, a desassistência social, a insuficiência de políticas à saúde, à educação, à segurança e ao exercício da cidadania política. O estado – ao tornar-se o principal agente a aderir, propagar e promover incentivos ao desenvolvimento econômico – mostrou-se comedido ao criar mecanismos, sociais e políticos, que assegurassem a existência eficaz da cidadania.

³CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2002, p. 9.

A apresentação crítica do conceito de cidadania prescinde da exposição de algumas modalidades de se pensar o conceito. Observá-lo quanto a sua cognição e à efetividade expositiva nas sociedades atuais e, também, em momentos pretéritos. Thomas Marshall em palestra sobre cidadania referiu-se, para contrapor-se e ampliar as perspectivas do termo, às análises do economista britânico Alfred Marshall. O economista Marshall apresentava, segundo o sociólogo Marshall⁴, um ponto de vista polêmico e discutível em suas referências atinentes à efetivação do conceito de cidadania; para o primeiro autor;

há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade — ou, como eu diria, de cidadania — o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida.⁵

Contrapondo-se a esta análise, o sociólogo Marshall, afirmara que: “A igualdade humana básica da participação... tem sido enriquecida com nova substância e investida de um conjunto formidável de direitos. Desenvolveu-se muito além do que Marshall previra ou teria desejado.”⁶

Veremos que esta segunda interpretação adquirirá mais amparo compreensivo entre autores e estudiosos da cidadania. A busca e as lutas sociais objetivando conquistar direitos, mas também exercê-los, manifestou-se com vigor desde a segunda metade do século XIX. Os anos e os acontecimentos no decorrer do século XX foram significativos para o desenvolvimento da cidadania. Contudo, o conceito de cidadania não manifestou, em sua realização, a percepção apresentada pelo economista Marshall. Os mais simbólicos e históricos acontecimentos, do século XX, criaram abalos, mas não chegaram a romper com a filosofia do pensar econômico no modelo empreendido pelo capitalismo.

As representações do sistema capitalista, não obstante, são pródigios à promoção de obstáculos que dificultem ou impeçam a cidadania como instrumento político participativo. Para Karl Marx, na obra “Contribuição à crítica da economia política”, as condições de produção material da vida condicionam as formas e os aspectos à formação do pensar. O respeito e o reconhecimento à existência do ser à capacidade de usufruir de direitos, que dignifiquem sua condição humana, ocorrem na exata medida que estes não se

⁴ Conferência “*The Marshall Lectures*” – Conferência dedicada a Alfred Marshall – Cambridge, 1949.

⁵ MARSHALL, T. H. – *Cidadania, Classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores; 1967, p. 62.

⁶ Op.cit.

contraponham às necessidades materiais e usurárias de reprodução do capital. A cidadania tomada e radicalizada, considerando a percepção de Thomas Marshall, poderia vir a se tornar um obstáculo aos propósitos sistêmicos do capitalismo. Observando Marx pode-se aferir, não obstante, a capacidade de o regime capitalista estabelecer o pensar social subordinado ao modelo de produção de riqueza na sociedade. Esta “estrutura econômica da sociedade” – o modelo econômico e as disposições de poder e mentais do estado burguês – determina as circunstâncias materiais de produção que o sistema capitalista estabelece à sua preservação. Este um dos entendimentos que se aplicam à conhecida afirmação de Marx:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.”⁷

José Murilo de Carvalho, na obra supracitada, concebe um quadro analítico, do estado brasileiro, que se aproxima da tese apresentada pelo sociólogo Marshall. Observando a manifestação e a efetivação do poder no Brasil, em sua longa trajetória de desleixo e afronta aos direitos dos cidadãos, Carvalho, afirma que as desigualdades permanecem sendo uma das principais chagas ao exercício pleno da cidadania. A longa permanência deste quadro de desigualdade social, após “178 anos de história do esforço para construir o cidadão brasileiro” mantem-se o sentimento, segundo o autor, de algo inconcluso e devoluto, “uma sensação desconfortável de incompletude”⁸ (2012, p.219). O autor conclui sua perspectiva expondo as razões à insistente preservação das distinções sociais e do estabelecimento de um poder discricionário, privilegiando e empoderando determinados segmentos em detrimento de outros;

...a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros

⁷ MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular; 2008, p. 47.

⁸ CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil – O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2012, p. 219.

em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor. José Bonifácio afirmou, em representação enviada à Assembleia Constituinte de 1823, que a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação. A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática. A escravidão foi abolida 65 anos após a advertência de José Bonifácio. A precária democracia de hoje não sobreviveria à espera tão longa para extirpar o câncer da desigualdade.⁹ (2012, p. 229).

As breves alusões e exposição de autores e ideias, neste trabalho, intenta realçar as modalidades de percepção e diagnose de cidadania: de suas correlações e imbricações ao sistema econômico quanto às modalidades de governança – política e social – aplicada em um estado. Estas referências expõem, em uma vasta ambiência conceitual temática, a amplitude de significados e de percursos que confirmem ao indivíduo a realidade e efetivação da cidadania. O estado, pelo menos em tese, deve acolher e assegurar a inserção daqueles que pactuam, com seu espaço de poder, relações de mútua responsabilidade, de independência e de complementariedade. Há que se relativizar, portanto, o princípio à exclusividade da soberania, arrogado por Hobbes, ao afirmar que “os cidadãos teriam poucos direitos contra seu soberano... democracias podem ser extremamente brutais com seus próprios cidadãos” (2003, XLIII)¹⁰.

Para reforçar a acepção contemporânea do vocábulo cidadania, em sua substantiva e adjetiva formulação, seja na literária ou nas representações artística, encontrar-se-ão referências à realização de uma vida social. Esta condição de realização cidadã ocorrerá na medida em que se considerem os aspectos, imprescindíveis ao viver social: no qual o estado desempenhe, estimule e possibilite o cumprimento dos direitos e deveres de indivíduos concebendo sua cidadania. Em um sistema de governo no qual haja a prevalência da desigualdade, condição inerente ao capitalismo, não faltarão espaços sociais e culturais que exponham esta realidade. A pregação pela igualdade, nas sociedades contemporâneas, irão se manifestar, não obstante, na escrita ou nas melodias musicais. Portanto, para além da expressão do termo, em um sistema comunicativo, observa-se que a desigualdade (retro) alimenta a luta pela igualdade que a cidadania possibilita.

Na composição musical do grupo “Sr. Banana”, a letra da composição “Dignidade”, configura-se como um protesto, uma crítica ou um desagravo à modalidade de inserção

⁹ Op. Cit.

¹⁰ HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Ed. Brasileira/ Marlins Fontes; 2003, p. XLIII.

social no estado brasileiro. Também na letra musical “É...”, criada e cantada por Gonzaguinha, encontram-se apreciações que transportam à poesia melódica as repreendas ao exercício da cidadania no Estado brasileiro.

Dignidade é um sentimento inexistente
No coração dessa gente que não sabe o seu poder
O problema é a pobreza que invade a cidade
Que não para, que não para de crescer
Passando fome não espere que o homem
Tenha capacidade de refletir e opinar
Ficando muito mais fácil pra quem domina,
Já que o povo se escraviza pra poder se alimentar
Dignidade já não faz mais parte do vocabulário
Dessa língua que se chama português
Há muito tempo esquecida no Brasil,
Essa palavra significa luta contra o poder
Passando fome não espere que o homem
Tenha capacidade de resistir e enfrentar
Ficando muito mais fácil pra quem domina,
Já que o povo analfabeto não tem como protestar
Eeh...
dignidade, foi se embora pra onde?
Ninguém sabe onde se esconde.
Eeh...
dignidade, foi se embora pra onde?
Ninguém sabe onde se esconde.¹¹

Canções como “Cidadão” de Zé Ramalho ou, ainda, “Brasil” cantado por Cazusa, encontram-se tomadas, em sua exposição musical, de juízo de valores quanto aos percalços sociais à consolidação da cidadania. Os conteúdos musicais exprimem os dissabores à efetivação do conceito, críticas ao modelo, às condições de existência, ao estado provedor e garantidor e, ainda, à capacidade pragmática de aplicabilidade social, no país, da dignidade humana inerente à tomada do termo.

A inclusão e a acessibilidade, aos indivíduos com deficiência, constituem-se vocábulos que requerem dispositivos sociais e políticos imprescindíveis à construção e ao gozo da plena cidadania participativa. Fundamentalmente considerando ações que se impõem, e que necessitam ser praticáveis, para a efetivação de ambos os termos. Assim, há por objetar argumentos de uma oratória que, desapegada de ativos engajamentos, demonstre-se descompromissada de práticas que conduzam à sua efetividade social e política. Porque é político a decisão de tornar factível e real o comprometimento com os

¹¹ Música, “Dignidade”; gravado em 1995.

objetivos intrínsecos à materialidade das expressões. As eloquências verborrágicas expressas precisam, à realização das orações supracitadas, afastar-se da repetida desarmonia que se dá entre a ideia manifesta e a práxis. Neste caso, não bastam referências às iniciativas inclusivas ao não se viabilizar, o estado e a sociedade, os mecanismos que assegurem a acessibilidade participativa. Depara-se, para nossa triste constatação, com a ausência destas disposições nas instituições e espaços – que deveriam ser exemplos – voltados ao debate e à prática alusiva ao ensino/educação.

Considerando o espírito e a projeção conceitual dos termos – inclusão e acessibilidade – sua aplicabilidade prática encontra-se evidenciado apenas em publicidades, manifestações retóricas e nas intenções ilusórias apresentadas em momento solenes. Há que se empregar, além das ‘falas’ e dos frágeis e inaplicáveis compromissos, a objetividade na efetivação de instrumentos e meios de inclusão e acessibilidade em nossa ambiência social e política – os espaços escolares, associativos e sindicais. A validade e a valoração de um discurso, ou dos propósitos elencados, dar-se-ão na medida em que se realizem e não se desprezem, em nossos recintos, as ferramentas que patrocinem a inserção e a comunicabilidade dos indivíduos que demandam procedimentos diversificados. O aviltamento da cidadania – título deste artigo – poderá ser ratificado diante da omissão de procedimentos inclusivos e acessíveis, em nosso campo de classe social, àquelas pessoas com deficiência ou com necessidade de atendimentos diferenciados.

O conceito pragmático referente à cidadania perpassa, para diversos e distintos autores, por assegurar a realização dos direitos civis, políticos e sociais a todos os indivíduos. A questão controversa que se coloca refere-se em como torna-los efetivos, em sua realização, às pessoas com deficiência. A reiteração desta oração indica, não obstante, sua parca, dificultosa e desdenhosa realidade. A sociedade, incluindo os movimentos sociais e sindicais, obscurecem as necessidades humanas diferenciadas: sejam as deficiências ou as especificidades em razão da idade. Realizar-se cidadão suplanta qualquer condição de existência objetiva; aos indivíduos, tornar-se cidadão, nasce com a vida, é apegado e inerente à existência e as subjetividades humanas. Há que buscar a construção de uma ambiência social que faça valer e existir, de fato, o conteúdo societário e político da frase formulada por Norberto Bobbio, a “sociedade dos cidadãos”¹². Aplicando uma localização prática e um sentido conceitual ampliado Thomas Marshall

¹² BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

afirma que a efetivação da cidadania requer, “um sentido direto de inclusão numa comunidade, baseado na lealdade a uma civilização que é propriedade comum”¹³. Para a efetivação desta tríade que regula e confirma a existência coletiva – os direitos civis, políticos e sociais – há que se observar, não obstante, as condições que uma sociedade e estado estabelecem ao seu efetivo exercício, principalmente, àqueles indivíduos que demandam procedimentos diferenciados.

As deficiências humanas, congênitas ou adquiridas, e o envelhecimento requerem dispositivos sociais e políticos que asseverem o acolhimento e a assistência. As questões orgânicas, geradoras de algumas limitações corporais, necessitam de atitudes que adaptem os espaços e os dispositivos participativos. Estas condutas não se configuram uma cordialidade e sim, sobretudo, uma obrigação que assegure a todos os desiguais – iguais em sua humanidade – o exercício pleno da cidadania. Consideramos, portanto, que impor ao estado garantia à plena efetivação participativa, às pessoas com deficiência, constitui-se um dever dos movimentos sociais, políticos e sindicais. Reputamos, ainda, que este compromisso necessita ser extensivo, também, aos espaços de composição e efetivação da cidadania ativa e construtiva nas ambiências associativas e sindicais.

Uma breve apreciação do sistema econômico, político, social e jurídico, em que vivemos, traria um pouco mais de sentido às observações que se desenvolvem. O regime econômico dominante em nossa sociedade, o sistema capitalista, em sua continuada reprodução e preservação de uma lógica usurária se utiliza, na produção de bens e valores, de indivíduos que atendam a este propósito. O capital, por sua natureza especulativa, não se volta a outras preocupações, exceto àquelas que possam afetar a capacidade exploratória, usurária e mantenedora dos princípios que fundam a irracionalidade capitalista – ganhar sempre e a qualquer custo.

Ao abordar as características inerentes ao sistema econômico e as oposições e reações advindas, apreciando as relações opressivas de uma a outra classe social – dos capitalistas ao proletariado –, compreende-se que a contestação política deverá ocorrer no bojo dos enfrentamentos políticos: classe versus classe. As possibilidades de reformas, no capitalismo, objetivando melhores condições de vida, e adaptações às necessidades humanas e de bem estar laboral, deverão considerar as vantagens que advirão à preservação da sua lógica usurária. Portanto, por menor que seja a reforma, como de

¹³ MARSHALL, T. H. – apud BARBALET, J. M. – A Cidadania; op. cit. p.107. 1989.

adaptação e locomoção aos indivíduos com deficiência, sua realização, entende-se, deverá seguir o raciocínio e a lógica pragmática própria da astuta objetividade econômica. Nesta forma de pensar considera-se, sobretudo, manter a submissão e a exploração do trabalho a partir de uma nova base econômica.

Considerando o caráter seletivo e excludente do capital – as mais ignóbeis e peculiares características, que se consubstanciam ao selecionar formas de ganho e rentabilidade e excluir aquelas que não assegurem estas possibilidades – o prof. Antônio Pereira, em artigo publicado na “Revista Educação Especial”, estabeleceu pontos de análise quanto aos aspectos deste binômio deficiência/inclusão no sistema capitalista. Para o autor, por sua natureza usurária e seletiva, este regime econômico não prima por erigir processos que não objetivem a obtenção de vantagens financeiras e patrimoniais. Ainda que possam, tais procedimentos, representar perdas humanas e/ou firmam princípios inerentes à humanidade e à cidadania. Este o sentido da afirmação de Lênin (1979, p. 28): “uma república democrática com igualdade é uma mentira, uma fraude, porque na realidade, a igualdade não existe nem pode existir, em virtude da propriedade privada dos meios de produção, do dinheiro e do capital”.

As questões apresentadas por Antônio Pereira robustecem as supracitadas peculiaridades do capitalismo. Contempla a ausência das condições e do caráter (ou sua ausência) equânime deste sistema; indaga quanto à efetiva existência da inclusão social e laboral, de indivíduos com deficiência, nos espaços produtivos deste modelo econômico;

É possível se falar em inclusão dessas pessoas em um mundo do trabalho que historicamente é excludente? Como defender a inclusão de pessoas deficientes no mundo do trabalho se elas ainda são excluídas do mundo da educação? São questões que precisamos refletir com densidade, tendo como pano de fundo uma crítica ao sistema capitalista, que se constituiu defendendo a exclusão e não a igualdade entre os cidadãos – a cidadania na sua acepção mais ampla. (Pereira, 2008).

Assim, o sistema está determinado em maximizar sua capacidade de gerar resultados (lucros) que uma mão-de-obra (trabalhador) possa proporcionar. Ao regime não importa a condição social e econômica dos indivíduos. Interessa ao sistema explorar e assegurar a extração de mais-valia sem dispender qualquer recurso, além da aviltante remuneração paga ao trabalhador. Cidadania é um tema que, para o capital, representa riscos aos intrínsecos objetivos do sistema. Para o capitalismo o ser pensante e atuante não

é a melhor das qualidades que um trabalhador possa apresentar; “admirável gado novo”¹⁴ representa o mais desejado predicado que os indivíduos devem possuir. Nos primórdios da Revolução Industrial inexistia esta perspectiva inclusiva; nos dias atuais o capital o desenvolve em razão da força dos movimentos sociais e sindicais e de algumas frágeis, e por vezes inócuas, legislações existentes.

Não raramente ouvem-se, dos agentes econômicos, que “tempo é dinheiro”. Esta não é a lógica da classe operária. O nosso “tempo” encontra-se associado à capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores. Agimos sem a pressa inconsequente, mas com ousadia em construir os meios às transformações das estruturas existentes. Estas atitudes devem ser direcionadas, também, à promoção dos meios que asseverem a acessibilidade e a inclusão cidadã às trabalhadoras e trabalhadores com deficiência e aos idosos. Considerando o tema e a problemática que apresentamos, nossa perspectiva direciona-se aos profissionais e partícipes dos ambientes que dialogam e refletem os temas atinentes à educação.

De que valeriam, portanto, os conteúdos discursivos apartados de procedimentos que estabeleçam sua efetiva materialidade? Como assegurar a democracia operária – ou mesmo a democracia burguesa – quando parcela dos trabalhadores na educação – assim como em outros segmentos produtivos – encontram-se obstaculizados ao seu pleno exercício? Como assegurar “as condições mínimas para a solução pacífica de conflitos”, tomando por referência a afirmação de Norberto Bobbio, quando não se aplicam às pessoas com deficiência o reconhecimento basilar dos direitos fundamentais? Às indagações apresentadas, que por certo darão seguimento a outras tantas, segue-se a convicção da insignificância e da despreocupação que este tema demanda ao estado, à sociedade civil e, desafortunadamente, aos movimentos sociais e sindicais. A inclusão e a acessibilidade a cegos, surdos, indivíduos com deficiência motora e aos idosos dar-se pela existência e/ou estabelecimento de mecanismos que garantam o seu direito à plena participação social: o ir e vir; comunicabilidade compreensível; pavimentação adaptada; assistência e mobilidade apropriada, nos espaços sociais, ao público com deficiência ou com necessidades diferenciadas; segurança assistencial e médica aos idosos...

Por certo pensar o “outro” nos aspectos inerentes à sua humanidade pressupõem, preliminarmente, compreender as necessidades à existência orgânica, social, cultural e

¹⁴ Título e fragmento da música “Admirável gado Novo” de Zé Ramalho.

política deste “outro”. Neste ponto destaco as apropriadas análises que Tzvetan Todorov apresenta quanto aos estranhamentos e aos procedimentos – ou sua ausência – que as distinções ao “outro” estabelecem.

Quero falar da descoberta que o eu faz do outro. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie.¹⁵

A por se destacar que as observações do autor encontram-se historicamente determinadas. Entretanto interessa-nos a afinidade do tema às observações que construiu nesta ambivalência cognitiva e de alteridade entre o “eu/nós” e o “outro”. As análises que desenvolve designam referências às relações que europeus, ao chegarem ao novo continente (América), estabeleceram com os povos nativos. Para Todorov o “outro” foram os povos encontrados na “América”. Neste documento as referências ao “outro” reportam-se aos indivíduos com deficiência e aos idosos. A pauta da ‘conquista e do esbulho’ motivou a violência e a intolerância europeia ao diferente/outro. Já na atualidade do debate, e às questões postas neste texto, verifica-se que a letargia e a indiferença ocasionam ao “outro” – surdos, cegos, pessoas com deficiência motora e os idosos – lesão ao exercício e ao desempenho dos atos da vida social e política. Em proporções distintas, e com peso histórico e social dispare, a agressão e os desrespeitos à alteridade contribuem ao inegável apartheid e segregação de segmentos humanos.

Para o autor as relações excludentes ao “Outro” dar-se-ão através de três níveis relacionais: no julgamento de valor, ao relativizar a deficiência e suas necessidades; ao

¹⁵ TODOROV, Tzvetan. A conquista da América – a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes; 1988, p.3

estabelecer uma aproximação ou distanciamento do “Outro” e de suas especificidades e, ainda, ao adotar a neutralidade ou a indiferença diante das alteridades inerentes às pessoas (1982, 183)¹⁶. Afirmamos que estes níveis relacionais ocorrem, com significativa ênfase, aos indivíduos com deficiência.

A hipocrisia é outro aspecto que se faz presente ao se abordar questões atinentes às deficiências. Ouvem-se os argumentos, levantam-se demandas, concebem-se espaços e fóruns aos debates, publicam-se deliberações. Todos estes percursos não são suficientes para transformar as intenções em efetividade, dar vida e práxis a uma realidade que bate ‘à nossa porta’. É imprótelável afastar-nos da retórica descompromissada; estabelecer dispositivos às práticas inclusivas e aos procedimentos de acessibilidade às pessoas com deficiência e aos idosos.

Sem a intenção em propiciar qualquer expectativa ou ilusão às intenções dos inimigos de classe, quanto à assunção às demandas dos trabalhadores, dar-se conhecimento às iniciativas, abordando as deficiências, que o estado burguês apresentou nos últimos anos. Elencamos, por efeito demonstrativo, normas e dispositivos destinados à regulamentação da inclusão e acessibilidade: três (3) Normas Constitucionais, trinta e três (33) leis federais e dezenove (19) decretos referentes a legislações que abordam e regulamentam aspectos relacionados às deficiências.¹⁷ Encontram-se, ainda, convenções e documentos internacionais que foram incorporadas ao arcabouço jurídico brasileiro.

Não faltam, portanto, ‘cartas de intenções’ quando se trata dos problemas confrontados pelos indivíduos com deficiência. A problemática que perpassa este conjunto de normas diz respeito à sua realização pragmática. Com procedimentos acauteladores o estado burguês toma a iniciativa legal. Visa, sobretudo, manter o controle das ações, a primazia e a autoridade acauteladora dos rumos deste debate. Busca, sobretudo, mantê-los na esfera de temas e preocupações que não transijam aos limites de classe social.

Atribuindo substância ao raciocínio desenvolvido instamos aos envoltos no debate apresentado a colocar-se, por instante, em iguais condições de acessibilidade. Dever-se-ia por algum momento, aos indivíduos sem deficiência, encontrar-se diante de circunstâncias e limitações à mobilidade que cotidianamente se estabelecem às trabalhadoras e trabalhadores com deficiência. Encontrar-se num espaço público e não poder visualizar o

¹⁶ Op. Cit, p. 183.

¹⁷ Site para a localização das legislações existentes sobre a deficiência <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>; acessado em 02/03/2018.

local para o qual se pretenda ir e os obstáculos a se encontrar; não ouvir os sons naturais e produzidos em um determinado ambiente, e as dificuldades comunicativas; ou não conseguir livremente transitar sobre um piso inapropriado aos indivíduos com dificuldade motora. Por certo, esta experiência comportamental exporia, às pessoas sem deficiência, as complexas jornadas do dia a dia destas pessoas. Como proporcionar a cidadania, enquanto um conceito e prática que valoriza a essência humana dos indivíduos, quando às pessoas com deficiência não são acessíveis os fundamentos básicos de inclusão e de existência?

Às pessoas com deficiência entender a cidadania, e senti-la respeitada em sua essência política, social e humana, pressupõem a existência de condições que lhes possibilitem a realização soberana de sua liberdade e autonomia que a vida pode asseverar. A liberdade, já nos demonstrou o sistema escravocrata, é um valor e princípio universal intrínseco à existência humana. O cego, o surdo ou o indivíduo com privação motora (cadeirante) não se encontram impedidos pela deficiência, mas sim pela ignorância, menosprezo e a inércia humana. Desumaniza o “outro”, arranca-lhe sua essência vivente, com a ausência de condutas sociais, com atitudes de desprezo e empáfia, ou com a simbólica violência – império da desumanidade – que a invisibilidade provoca.

BIBLIOGRAFIA

- BARBALET, J. M. – A Cidadania; op. cit. p.107. 1989.
- BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LÊNIN, V. I. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. 2. ed. São Paulo: Global, 1979.
- MARSHALL, T. H. – Cidadania, Classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores; 1967.
- TODOROV, Tzvetan. A conquista da América – a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes; 1988, p.3.
- GOVERNO FEDERAL – legislações sobre deficiência
<http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>;
- PEREIRA, Antônio. Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? **Revista Educação Especial**. Santa Maria/RS; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 21, n. 32, 2008.
- Outras Fontes de pesquisa
- Músicas:
- Título e fragmento da música “Dignidade”; ‘Sr. Banana’.
- Título e fragmento da música “É”; Gonzaguinha.
- Título e fragmento da música “Admirável gado Novo”; Zé Ramalho.

O PAPEL DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NA INSERÇÃO DE POVOS TRADICIONAIS NA ECONOMIA DE MERCADO

Ledson Luiz Gomes da Rosa¹
Katarina Ribeiro da Silva²

Resumo

A desagregação do modo de produção capitalista, expressa pela sua interação social, se mostra insuficiente para agregar comunidades tradicionais, o que estimula a busca por abordagem diferenciada. Partindo deste pressuposto a Economia Solidária (EcoSol) com as suas premissas de igualdade, cooperação e solidária, voltando seu modo de produção para uma experiência de bem viver. Desta forma, a pesquisa foi elaborada visando responder a questão: como os povos tradicionais podem se inserir na Economia Solidária, como uma alternativa ao modo de produção capitalista? A partir de uma revisão bibliográfica, acerca dos conceitos de EcoSol, critica a economia capitalista e comunidades tradicionais. Portanto, as considerações sintetizaram as referências destes três campos e estimulam uma visão ampliada da problemática.

Palavras-Chave: Economia Solidária; Povos Tradicionais; Capitalismo

EL PAPEL DE LA ECONOMÍA SOLIDARIA EN LA INSERCIÓN DE PUEBLOS TRADICIONALES EN LA ECONOMÍA DE MERCADO

Resumen

La desagregación del modo de producción capitalista, expresada por su interacción social, se muestra insuficiente para agregar comunidades tradicionales, lo que estimula la búsqueda por abordaje diferenciado. A partir de este presupuesto la Economía Solidaria (EcoSol) con sus premisas de igualdad, cooperación y solidaria, volviendo su modo de producción para una experiencia de bien vivir. De esta forma, la investigación fue elaborada para responder a la pregunta: ¿cómo los pueblos tradicionales pueden insertarse en la Economía Solidaria, como una alternativa al modo de producción capitalista? A partir de una revisión bibliográfica, acerca de los conceptos de EcoSol, critica la economía capitalista y las comunidades tradicionales. Por lo tanto, las consideraciones sintetizaron las referencias de estos tres campos y estimulan una visión ampliada de la problemática.

Palabras-Clave: Economía Solidaria; Pueblos Tradicionales; Capitalismo

INTRODUÇÃO

Se dispor a discorrer sobre capitalismo, desprende ao pesquisador uma série de abordagens possíveis, portanto vale salientar que na narrativa proposta se visa observar o modo de produção capitalista, sobre a ótica da crítica marxista, com a mediação da economia solidária. Tendo isso posto, percebe-se que o modo de produção capitalista ao entrar em contato com demais modos de produção, historicamente, os desarticulou, em um primeiro momento pelo comércio, com sua pujante concorrência sustentada pela maquinofatura e pela

¹Graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Federal Fluminense – Polo Campos dos Goytacazes. E-mail: ledson4@gmail.com

²Mestranda no Programa de Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas (PPGDAP) pela Universidade Federal Fluminense. Email: katarinaribeiro@id.uff.br.

exploração do trabalho, posteriormente pela sua própria implantação sobre as antigas estruturas de produção. (MARX, 1996, p. 32)

Ao mesmo tempo que, o avanço do capitalismo, representa a conversão em massa dos trabalhadores de modos de produção pretéritos em assalariados, sob condições de trabalho que se patenteiam na transformação do homem em uma extensão da máquina, onde a mais completa subsunção impera (MARX, 2013, p. 103). Na vigência do mesmo, antes de uma formação de uma frente de luta concisa e unida da classe trabalhadora, impera a mortalidade pela estafa, a precariedade e demais outros abusos dos capitalistas para com os trabalhadores. (MARX, 2013, p. 132)

Pari passu ao surgimento do capitalismo também se apresenta a Economia Solidária, como uma alternativa a esse modo de produção, pois “A economia solidária surge como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho” (SINGER, s.d, p.2). . A forma nascente do empreendimento solidário se deu na forma de cooperativas, as quais desenvolviam as mais diversas atividades, e proporcionaram uma organização mais igualitária entre os trabalhadores, além da propriedade comum dos mesmos sobre os meios de produção nos quais trabalhavam (SINGER, 2002, p. 27).

Vale salientar porém, que o modo de produção capitalista mesmo tendo se universalizado, não é capaz de contemplar a realidade vivenciada em sociedades tradicionais, forçando-os a desistirem de seus modos de vida ou buscarem alternativas econômicas viáveis. Ao mesmo tempo que vale ressaltar a convivência paradoxal enfrentada dentro da economia convencional, por um lado se atrelando fortemente a um território; e por outro procuram formas de manter seus hábitos hereditários ao mesmo que buscam uma viabilidade economia para a reprodução da sua cultura.

Povos tradicionais, mesmo muitas vezes possuindo parcelas de sua produção voltada para o mercado, por meio do comércio de gêneros agrícolas, pecuários, dentre outros; se encontra marginalizada frente ao mesmo. Marginalização esta referente a forma acessória de inserção, tanto quanto vendedores, já que seu poder de negociação normalmente é fragilizado dada a precariedade de suas formas de organização, e como consumidores, já que o poder de compra dos mesmos é menor do que os trabalhadores urbanos. (BRANDÃO, 2018, p. 606)

O corriqueiro é que a Economia Solidária é vista somente como uma segunda opção, uma nova forma de trabalhadores que estavam em um regime de trabalho assalariado

capitalista conseguirem manter sua subsistência (SINGER, 2002, p. 10). Contudo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a Economia Solidária como possibilidade de integrar os comunidades tradicionais a uma Economia de Mercado sem que os mesmos se apresentem marginalizados. A pergunta colocada é: como os povos tradicionais podem se inserir na Economia Solidária, como uma alternativa ao modo de produção capitalista? A hipótese é que essa inserção é viabilizada pois os princípios da Economia Solidária são compatíveis com as atividades desenvolvidas por esses povos. A metodologia utilizada será a de uma revisão bibliográfica, dos desdobramentos da economia solidária em relação ao modo de produção capitalista, assim como uma abordagem da participação dos povos tradicionais na Ecosol.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os princípios que regem a Economia Solidária (EcoSol) se baseiam segundo Singer (s.d), na igualdade, solidariedade, cooperação e autogestão, tendo portanto o fazer solidário presente empreendimentos solidários, redes de cooperação e consumo diferenciado. Ao mesmo tempo Corragio (2016, p. 18), se dispõe a definir a Economia Popular e Solidária (EPS)³, da seguinte forma: “*Es el sistema histórico de instituciones, valores y prácticas (recurrentes, por costumbres, por eficacia comprobada, jurídicas...) mediante el cual cada comunidad, conjunto de comunidades o sociedad, organiza y coordina el proceso económico [...]*” (Ibid, p. 18)

Se dispondo também a descrever fases sobre as quais a EPS vai passar, as quais seriam : (i) racionalização produtiva, havendo pluralidade de formas de organização, tendo como elemento de destaque a complementaridade técnica e cooperação dos trabalhadores, concomitantemente, impera a gerência baseada na autonomia e autogestão; (ii) a distribuição e redistribuição da riqueza produzida em conjunto (iii) primazia não pela concorrência dos empreendimentos, mas sim visando o intercâmbios dos meios produtivos; (iv) tomar a relação entre o homem e a natureza como harmônica, de modo que essa perspectiva aos hábitos de consumo, tendo em vista a liberdade individual e o acesso a uma vida digna; (v) uma organização consciente e democrática do processo econômico

³ Corragio (2016) julga a terminologia Economia Solidária muito delimitadora para este movimento de modo de vida e fazer econômico analisado.

combinando regulamentação do mercado somadas a decisões coletivas. (CORRAGIO, 2016, p. 19-20)

Uma outra particularidade entre os autores que vale salientar é que enquanto Singer (s.d), enxerga a EcoSol através do indivíduo: trabalhador marginalizado, em busca de soluções para a sua sobrevivência e que se organiza em cooperativas autogestionárias; Corragio (2016) parte de uma visão que transcende o cunho econômico. Ou seja, o autor se constrói uma categoria própria nomeada de unidades domésticas, a qual contempla na sua visão a verdadeira dinâmica sociocultural da EPS, que não se limita a esfera mercadológica, e sim se foca no bem viver dos seus membros .

Tendo isso em mente, a percepção de Coraggio (2016), da capacidade geração de bem viver através da EPS, se reafirma na visão de Houtart (2011) através da dicotomia de produzir ou viver bem, o que é o ponto fundamental para a adesão da EcoSol nas sociedades tradicionais. Pois considerando por exemplo os povos indígenas, assim como algumas comunidades quilombolas, que partem da lógica de produzir apenas o necessário para a reprodução da vida, sobrepondo o valor de uso ao valor de troca; um raciocínio que prepondera fatores que transpassam a esfera econômica, elencando questões como a sua vinculação com o território e o ambiente, se incompleto e mesquinho o modo de produção capitalista.

E desta forma que a economia solidária, ao propiciar que a produção seja conduzida em termos de uma organização não-patronal, com o envolvimento do trabalhador na atividade, não só tão somente na realização da atividade, mas também na construção da forma como os processos de trabalho se desenvolvem e por partilharem de forma comum e igualitária, em muitos casos, os meios de produção, se torna uma opção viável de sistema econômico para os povos tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inferir que os povos tradicionais estão crescentemente fragilizados pela extensão do capitalismo, que coloca os mesmos em xeque, ao incorporar os mesmos de forma subordinada a sua lógica. Sendo que essa integração levada a cabo por meio de uma condição acessória que coloca essas populações à margem da economia de mercado, tanto quanto ao reduzido poder de compra, quanto as condições de venda.

No entanto, a heterogeneidade dessa gama de povos que se enquadram na categoria de tradicionais, que *a priori* não possuem elementos em comum, quando encarados quanto a certas tendências gerais, apresentam modos de produção convergente em pontos fundamentais, tal como o trabalho coletivo e a partilha dos meios de produção. Fazendo com que os indígenas, quilombolas, assim como os demais grupos que compõem essa diversidade, os quais possuem identidade étnico-cultural distintas, se apresentam abaixo do mesmo cabedal, o qual permite se congregarem em torno de um empreendimento solidário, o qual viabiliza que esses povos tenham uma capacidade competitiva maior no mercado e que o consumo dos mesmos se dê de forma compatíveis com suas necessidades, não se situando de forma marginal dentro de uma Economia de Mercado.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodriguez. *A comunidade tradicional*. Acesso em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/a%20comunidade%20trad160.pdf>. 05 de Outubro de 2018.
- CORAGGIO, José Luis. La economía social y solidaria (ESS): niveles y alcances de acción de sus actores. el papel de las universidades In: PUIG, Carlos (Coord.). *Economía Social y Solidaria: conceptos, prácticas y políticas*, Lankopi, S.A., 2016.
- HOURTART, François. Los indígenas y los nuevos paradigmas del desarrollo humano In: FARAH, Ivonne; VASAPOLLO, Luciano. *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*. La Paz, Bolivia, CIDES:UMSA, 2011.
- MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política. Livro II: O processo de circulação do capital. v.II*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SINGER, Paul. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
- SINGER, Paul. *Economia solidária: um modo de produção e distribuição*, s.d. p.1- 15. Disponível em: <https://financassolidarias.files.wordpress.com/2012/10/economia-solidc3a1ria-paul-singer.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2016.

ESCRITORES NA SECRETARIA DE NEGÓCIOS ESTRANGEIROS: A TRAJETÓRIA DO TRABALHO INTELECTUAL BRASILEIRO NO SÉCULO XIX

Célio Diniz Ribeiro¹

Resumo

Esta pesquisa procura refletir sobre a atuação de escritores na Secretaria de Negócios Estrangeiros no decurso do século XIX. Naquele momento, de fundação da diplomacia brasileira, destacaram-se os intelectuais polímatas cujo trabalho ajudou na configuração do país como um novo ator no campo das relações internacionais. Esses escritores mostravam, ademais, um caráter inquietante quanto ao papel de representar o Estado ao mesmo tempo em que tentavam manter uma relativa autonomia de pensamento. E o pano de fundo foi um contexto histórico de embate entre modernização e manutenção das antigas estruturas sociais, políticas e econômicas, havendo uma tensão expressa por um movimento intelectual trânsfugo, i.e., de afastamento e de uma remissão constante a uma identidade imaginária que esses autores configuravam. A perspectiva que se estabelece através do conceito de cooptação, por conseguinte, visa a superar a tão propalada crença romântica num caráter missionário por parte do funcionário público, apresentando, dessa maneira, uma interpretação menos ingênua do papel desempenhado por esse ator social. Mas ao invés de privilegiar apenas um dos polos envolvidos nesse amplo processo histórico, procura-se reconhecer a importância das diferentes partes que constituíram uma complexa rede de interfluências, de condicionamentos e de embates entre tradição e atualização movida pela ideia de progresso. Este foi o motivo pelo qual se decidiu trabalhar com uma ótica mais sistêmica. Nessa linha de pensamento, tradição e historiografia tangenciaram-se na formulação de justificativas, dentro de uma esfera específica, para sustentar determinados modelos, padrões e sistemas. Por certo, tanto a escrita da história como também a literária, com destaque para a poesia, evidenciaram-se como um dos mais importantes instrumentos de relações internacionais na fase de fundação da diplomacia brasileira, construindo e divulgando a ideia de nação.

Palavras-Chave: intelectual, diplomacia cultural, século XIX

ESCRITORES EN LA SECRETARÍA DE LOS NEGOCIOS EXTRANJEROS: LA TRAYECTORIA DEL TRABAJO INTELECTUAL BRASILEÑO EN EL SIGLO XIX

Resumen

Esta investigación busca reflexionar sobre la actuación de escritores en la Secretaría de Asuntos Exteriores en el transcurso del siglo XIX. En aquel momento, de fundación de la diplomacia brasileña, se destacaron los intelectuales polímatas cuyo trabajo ayudó en la configuración del país como un nuevo actor en el campo de las relaciones internacionales. Estos escritores mostraban, además, un carácter inquietante en cuanto al papel de representar al Estado al tiempo que intentaban mantener una relativa autonomía de pensamiento. Y el telón de fondo fue un contexto histórico de embate entre modernización y mantenimiento de las antiguas estructuras sociales, políticas y económicas, habiendo una tensión expresada por un movimiento intelectual trânsfugo, es decir, de alejamiento y de una remisión constante a una identidad imaginaria que esos autores que configuran. La perspectiva que se establece a través del concepto de cooptación, por lo tanto, pretende superar la tan propalada creencia romántica en un carácter misionero por parte del funcionario público, presentando de esa manera una interpretación menos ingenua del papel desempeñado por ese actor social. Pero en vez de privilegiar sólo uno de los polos involucrados en ese amplio proceso histórico,

¹Graduado em Letras. Português-Literaturas (UERJ), Pedagogia e História (UNIRIO/CEDERJ). Doutor em Literatura Brasileira (UFF). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais/Pedagogo (CEFET-RJ, *Campus Nova Friburgo*). Professor do Estado/RJ. *E-mail:* dinizribeiroc@gmail.com

se procura reconhecer la importancia de las diferentes partes que constituyeron una compleja red de interfluencias, de condicionamientos y de embates entre tradición y actualización movida por la idea de progreso. Este fue el motivo por el cual se decidió trabajar con una óptica más sistémica. En esta línea de pensamiento, tradición e historiografía se tangencian en la formulación de justificaciones, dentro de una *sociosfera* específica, para sostener determinados modelos, patrones y sistemas. Por cierto, tanto la escritura de la historia como también la literaria, con destaque para la poesía, se evidenciaron como uno de los más importantes instrumentos de relaciones internacionales en la fase de fundación de la diplomacia brasileña, construyendo y divulgando la idea de nación.

Palabras Clave: intelectual, diplomacia cultural, siglo XIX.

De José Bonifácio de Andrade e Silva a Múcio Teixeira² houve uma atuação profícua de escritores-funcionários públicos em diferentes áreas do saber justamente num contexto em que o Brasil precisava constituir-se não apenas como nação independente, mas como um novo ator no cenário internacional. Investir, dessa forma, na divulgação do “caráter civilizacional do Império, afeito às novas tecnologias e ideias de progresso” (SCHWARCZ, 2013, p.18) tornava-se uma das metas do governo.

Neste sentido, ao se estudar o comportamento da *intelligentsia* brasileira que atuou junto à Secretaria de Estado de Negócios Estrangeiros, reorganizada em 1822 por Bonifácio, no período da chamada diplomacia de fundação, sobressai um aspecto que, embora pouco estudado, constituiu um modo de atuação intelectual integrado ao projeto de modernização do país: a polimatia.

Para aqueles indivíduos eruditos, donos de uma rica bagagem cultural construída no Velho Continente, atuar em variadas áreas do saber significava uma práxis cujo escopo era retirar o país do atraso econômico e cultural em relação à Europa e aos Estados Unidos. Este país, aliás, já representava um exemplo instigante para esses intelectuais oriundos de classes oligárquicas, até porque, no início do século XIX, havia chegado ao nível de desbancar, ao lado da França e da Alemanha, o monopólio industrial inglês. (GOUVÊA, 2010, p.75)

Foi nessa época que começou a se configurar, por aqui, a imagem do escritor como trabalhador, ou seja, alguém que passava a retirar o seu sustento, ou parte dele, do labor com a palavra impressa. O espaço onde essa profissionalização dava seus primeiros passos ainda claudicantes era o jornalístico, que englobava noticiário e, mais comumente, libelos contra o governo dos Bragança. Basta lembrar que, no início de 1830, havia cerca de cinquenta

² Em termos cronológicos, refere-se ao período que compreende a reorganização da Secretaria de Negócios Estrangeiros (1822) até a República Velha, em que ressalta a figura do Barão do Rio Branco (1902-1912) como mentor da consolidação da diplomacia brasileira.

jornais “agressivos” no país (SEABRA, 2006, p.118) e que veiculavam artesanalmente as posturas políticas de diferentes grupos ideológicos.

Essa atitude panfletária faria com que o jornalismo, apesar de toda censura sofrida em seu período de implantação no Brasil, tivesse papel fundamental na configuração de uma intelectualidade brasileira relativamente autônoma bem como em fatos históricos importantes como a Revolução Pernambucana, a Independência ou a abdicação de D. Pedro I, por exemplo.

Tal condição, de relativa liberdade, também estava ligada ao fato de que a implantação de um aparelho administrativo burocrático no Brasil necessitava de indivíduos intelectualmente preparados para a ocupação dos cargos da imprensa e do funcionalismo público. Como destaca Antonio Candido (2012, p.84),

os letrados formavam grupos equivalentes pelas funções sociais, nível de instrução, diretrizes mentais e gostos, separando-se da massa na medida em que integravam os quadros dirigentes na política, na administração, na religião.

O sociólogo ainda destaca o fato de haver na colônia, desde o século XVIII, o exercício incipiente do que ele mesmo chamou de nossa *Aufklärung*, em um contexto no qual se verificava um número ínfimo de letrados, da quase totalidade da população analfabeta, da proibição régia de publicações e de circulação de jornais, da condição colonial e, além de tudo, do vastíssimo território desconhecido pelos próprios habitantes da *terra brasilis*.

Todavia, o amparo a um desenvolvimento cultural mais amplo só viria a ocorrer, de fato, com a chegada de D. João VI, em 1808, transferindo-se a administração imperial portuguesa para o Brasil. O motivo desse apoio era óbvio: a necessidade de formar um pessoal capacitado para assumir funções político-administrativas. Importa lembrar, todavia, que até o final da década de 1820, a formação superior era um privilégio para os poucos indivíduos que pudessem trasladar-se para a Europa.

Contrastavam na sociedade de então, por conseguinte, não apenas o trabalho braçal e o intelectual³ como também, neste último caso, já se demonstrava um forte idealismo quanto ao papel político e social do escritor. Este aspecto é interessante, pois delineava-se

um modelo de intelectual como alguém consciente e capaz de conscientizar pela palavra poética e jornalística. Essa ideia está presente, por exemplo, em uma missiva de 28 de setembro de 1843, enviada a Alexandre Teófilo, em que Gonçalves Dias afirma: “... não impunemente nos metemos nesta vida de Literatura – para que me chama – não gênio, que nenhum tenho, mas vocação – mas amor – mas consciência!” (idem, *ibidem*, p.1039)

Nas condições em que se organizava a sociedade, naquele contexto histórico específico, já com o surgimento, ainda que incipiente, de uma burguesia brasileira, o trabalho braçal, menos valorizado, cabia mesmo aos escravos e às classes mais pobres da população. Por outro lado, o de comandar e o intelectual ficavam para as elites letradas, cujos privilégios englobavam também o acesso à formação no exterior ou, como já vinha se tornando mais comum na época, a consecução da mesma em sua própria pátria. Lançando mão de um conceito de Luciano Gallino, esses indivíduos compunham o que se poderia chamar de uma “comunità di destino” (2012, p.4).

O bacharelismo, por conseguinte, era a própria manifestação de um sistema elitista no Brasil. Como destacam Sérgio Miceli e Carlos Guilherme Mota, o curso de Direito, naquele cenário excludente dos oitocentos, tinha um papel fundamental na formação intelectual da classe oligárquica. Ou seja, não apenas oferecia profissionalização, permitindo aos jovens bacharéis a assunção de funções mais rentáveis e valorizadas socialmente, mas também funcionava como divulgador das novas ideias filosóficas, políticas e artísticas que surgiam na Europa. Inclusive, já no final dos oitocentos, delinear-se-ia, por influência das escolas de Direito, principalmente do Rio de Janeiro e de Recife, cuja fundação está diretamente relacionada ao processo de Independência do Brasil, uma mentalidade marcadamente positivista, suporte ideológico da proclamação da República.

Por certo, o

progresso decisivo é a fundação de cursos técnicos e superiores – o naval, o militar, o de comércio, o de medicina e, já no reinado de D. Pedro I, os de direito – que permitiam afinal a formação completa no próprio país, fora da carreira eclesiástica (CANDIDO, 2012, p.242).

Num quadro de favoritismo elitista, em que o próprio sistema liberal, que dava seus primeiros passos na colônia, constituía-se como uma condição promotora de privilégios, os bacharéis oriundos das classes oligárquicas eram os indicados para as funções jornalísticas e de servidor público.

Não há como negar que,

na monarquia eram ainda os fazendeiros escravocratas e eram os filhos dos fazendeiros, educados nas profissões liberais, quem monopolizava a política, elegendo-se ou fazendo eleger seus candidatos, dominando os parlamentos, os ministérios, em geral todas as posições de mando e fundando a estabilidade das instituições nesse contestado domínio (HOLANDA, 1995, p.73).

Embora já circulassem por aqui, entre a intelectualidade oitocentista, as ideias liberais que ecoavam das revoluções americana e francesa bem como dos pensamentos de Tocqueville, Henry Thoreau⁴ e John Stuart Mill, mantinha-se o forte padrão oligárquico tradicional. A questão é que o desenvolvimento do capitalismo e o avanço concomitante do liberalismo no Brasil era diferente do que ocorria na Europa.

Verificava-se, no Velho Continente, uma reação ao *Ancien Régime*. No contexto brasileiro, as ideias de “libertar o país das restrições impostas pelo Estatuto Colonial, assegurar a liberdade de comércio e garantir a autonomia administrativa” (COSTA, 2010, p.60) não iam de encontro à tradição agrária e oligárquica. Por isso mesmo, os intelectuais da época, “formados na ideologia da Ilustração, expurgaram o pensamento liberal das suas feições mais radicais, talhando para uso próprio uma ideologia essencialmente conservadora e antidemocrática” (idem, p. 11).⁵

Desse modo, o sistema apenas permitia que se arrematassem para os quadros jornalísticos e de funcionalismo público esses poucos intelectuais privilegiados por sua condição social. Esse fato continha dois significados básicos: por um lado, tratava-se de uma forma de garantir uma produção escrita dentro dos padrões considerados próprios ao

⁴ Destaca-se, neste contexto, a frase de Thoreau, publicada em 1849, no jornal *Aesthetic Papers*: “*That government is best which governs last*” (1993, p. 4) Além disso, é preciso lembrar que algumas traduções realizadas por intelectuais oitocentistas foram, sem dúvida, importantes instrumentos de divulgação das ideias liberais no Brasil. Destaque-se, por exemplo, a tradução, feita pelo diplomata brasileiro Sérgio Teixeira de Macedo, em 1830, da obra de Pierre Daunou, *Essai sur les garanties individuelles que réclame l'état actuel de la société*.

⁵ Para uma discussão mais ampla, convém lembrar a explicação de Amado Luiz Cervo, segundo o qual, o liberalismo defendido no Brasil, na primeira metade do século XIX, significava tão somente a procura pela liberdade para o comércio e as manufaturas. (2008, p.16) Cervo ainda vai falar em um paradigma liberal-conservador que dominaria o cenário brasileiro. (idem, p.17) Isabel Lustosa, por sua vez, reconhece naquele momento histórico brasileiro um “liberalismo político institucional hobbesiano” (2000, p. 420).

consumo elitista da época, com seus excessos beletristas⁶; por outro, um modo de se evitarem posições conflitantes por parte desses indivíduos em relação ao poder instituído.

Alfredo Bosi, em “Um testemunho do Presente”⁷, lembra que esses homens, saídos das pouquíssimas faculdades de Direito existentes no país, precisavam unir, para um sucesso econômico e social, sua condição de “cidadão prestigiado pela oligarquia e a de intelectual eficiente”.

No entanto, é interessante pensar essa relação entre intelectuais e Estado, no contexto de desenvolvimento burocrático que se instaurava no Brasil, como um fenômeno de bases liberais que brotou da relação tensa entre o desenvolvimento das crenças democráticas e a economia de mercado (DAHL, 2000, p. 158). E foi naquela ambiência histórica em que a escrita como trabalho, através do jornal, despontava como mais uma mercadoria no impulso da expansão pelo capital.

De acordo com Nelson Werneck Sodré, aliás, “a história da imprensa é a própria história do desenvolvimento capitalista” (SODRÉ, 1999, p. 1), desenvolvimento este que viria a impor suas regulamentações, com uma lógica que correspondia ao sistema.

Foram as reformas joaninas e de D. Pedro I, no início do século XIX, por conseguinte, a base do desenvolvimento de uma moderna produção cultural no Brasil e que iria possibilitar politicamente, inclusive, a divulgação do movimento romântico por aqui. De acordo com Antonio Candido,

muitas das aspirações mais caras aos intelectuais brasileiros da segunda metade do século XVIII foram aqui realizadas nos primeiros anos do século XIX com o apoio do próprio governo que as combatera... Imprensa, periódicos, escolas superiores, debate intelectual, grandes obras públicas, contato livre com o mundo (CANDIDO, 2012, p. 239).

É importante, por outro lado, pensar criticamente esse processo. Conquanto assinala, à primeira vista, um sentido de ruptura ou de revolução, em contraste a um passado arcaico e aparentemente estável (LATOURET, 1994, p.15), dadas as condições em que se operou toda a sequência de acontecimentos, é possível reconhecer o fenômeno como uma “modernização conservadora”, segundo Marco Napolitano (2014, p.42), uma vez que se mantiveram

⁶ Termo utilizado por Cláudia Nina em *Literatura nos Jornais: a crítica literária dos rodapés às resenhas* (2007, p. 9).

⁷ Citado por Carlos Guilherme Mota na obra *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. (1977. p. iii)

praticamente as mesmas bases do sistema colonial. Em certo sentido, a própria ideia de progresso, tão necessariamente propalada no decurso das primeiras décadas dos oitocentos, tornou-se uma espécie de discurso hegemônico das elites brasileiras aliada à propagação das crenças liberais.

No que tange à aproximação entre jornalismo e literatura, é importante salientar que foi a partir desse momento, justamente quando a imprensa começava a adquirir uma dimensão mais industrial, que esse fato aconteceu. Não existia ainda um *locus* na sociedade para o escritor de literatura profissional, i.e., que vivesse unicamente dos direitos autorais de suas obras, até porque a maioria da população era analfabeta. Além disso, praticamente não havia meios para a difusão de livros, como editoras e bibliotecas, sem contar com a debilidade e a dispersão do pequeníssimo público consumidor disponível para o texto literário.

Naquela ambiência social, ainda que o trabalho jornalístico incrementasse a renda do escritor, era a assunção de funções públicas, dentre elas a diplomacia, que iria trazer, efetivamente, a segurança almejada. Destaque-se, à guisa de exemplo, a situação de Aluísio Azevedo. Embora tenha sido um escritor que conseguiu viver da literatura por um período breve, não lhe foi possível manter essa situação profissional por mais tempo, tanto que, para dar prosseguimento a sua arte, o mesmo Aluísio optou, em 1895, por concorrer a uma vaga de diplomata, como também o fez seu ídolo, Eça de Queirós. Segundo Massaud Moisés⁸, inclusive, o fato de o escritor português ter produzido a maior parte de sua obra literária enquanto exercia essa função, teria sido o maior incentivo a Aluísio na decisão pela carreira diplomática.

Sobre esta questão, é fundamental destacar do mesmo modo que, embora ele não tivesse uma formação superior, tal fato não o tornava um caso *sui generis* de intelectual, naquele momento. Basta lembrar que o sucesso literário com *O Mulato* não apenas lhe permitiu deixar o Maranhão e se estabelecer na Corte como também o integrou numa rede de interrelações sociais que o levaria à assunção de um cargo público, em 1891, na Diretoria

⁸ Conforme o ensaio “Aluísio Azevedo: a literatura como destino”, de Massaud Moisés. In: SILVA, Alberto da Costa e. op. cit., p.177-207.

dos Negócios do Estado do Rio de Janeiro, e a ter aulas de Direito Internacional com o então diplomata Graça Aranha, a fim de prestar, mais tarde, os exames para o Itamaraty.

Diferentemente do que ocorreu no Brasil, a literatura como trabalho intelectual, na Europa, foi um fato próprio da modernidade, i.e., algo que havia se processado no final do século XVIII, quando, inclusive, se efetivou o termo “romance” (WATT, 2010, p. 10). Naquele momento também se estabelecia o primeiro mercado de consumidores de livros (idem, p.38) destacando-se o estrondoso sucesso de *Os Sofrimentos do Jovem Wether* (1774), de Goethe, e de *Razão e Sensibilidade* (1813), de Jane Austen, só para citar os mais famosos.

No contexto europeu, com um mercado consumidor de livros obviamente bem melhor que o brasileiro, a figura do escritor como trabalhador, ou seja, produtor de bens consumíveis dentro de padrões e valores capitalistas, era fruto do desenvolvimento vertiginoso da industrialização que já se operava desde o início da segunda metade dos setecentos. Segundo o pensamento de Lukács, a formação e a própria consolidação do romance enquanto gênero específico foi, por isso mesmo, a personificação ideológica do capitalismo.

Reconhecendo a estrutura social brasileira excludente e profundamente contrastante, assim como o processo de formação do Estado no decurso do século XIX, com todo o seu aparato administrativo e burocrático, torna-se claro que essa “opção” do serviço diplomático é algo bem mais complexo. Aproveitando as palavras de Alfred Schütz, num sentido social mais amplo, “os interesses têm como característica o fato de serem inter-relacionados com outros em um sistema” (SCHÜTZ, 2012, p.164).

Por conseguinte, fruto de prerrogativas outras, e aquém de um simples desejo pessoal de realizar um serviço no exterior em prol de seu país, de um talento para aprender vários idiomas ou de uma capacidade especial para a negociação, optar por uma profissão glamurosa e de difícil acesso como a diplomacia poderia ser interpretada, tradicionalmente, como uma coincidência com as decisões do sistema (RUIZ, 2003, p. 59).

O ingresso desses intelectuais no corpo diplomático brasileiro conformava, sem dúvida, também uma necessidade do governo. Era preciso ter junto aos seus quadros de funcionários públicos indivíduos com formação suficiente para o funcionamento da administração do Estado e de suas relações exteriores.

Naquela ambiência, não apenas a formação bacharelesca era importante, como também a produção intelectual contava muito para a assunção de cargos diplomáticos. No contexto da diplomacia de fundação, i.e., de José Bonifácio a Barão do Rio Branco, no comando da Secretaria de Negócios Estrangeiros, o trabalho dos diplomatas brasileiros com a literatura e a história, por exemplo, era uma estratégia fundamentada no projeto político de modernização do país. E pode-se dizer ainda que as próprias áreas econômica e política da jovem nação necessitavam da diplomacia cultural, uma vez que da imagem de um Brasil capaz de produzir ciência e obras artísticas de qualidade dependia o grau de confiança e aceitação como ator político na arena das relações internacionais.

Gonçalves de Magalhães, Torres Homem, Araújo Porto-Alegre e Gonçalves Dias, só para lembrar os de maior relevo no contexto oitocentista de formação da diplomacia nacional brasileira, implementaram variadas práxis, dentre elas poesia e diplomacia, de forma que configuraram um enorme esforço pela construção de uma identidade nacional e consequente impulso à cultura do país. Os três primeiros não apenas editaram a revista *Nitheroy* em 1836, na França, atuando na construção de uma identidade brasileira, como também foram colaboradores de periódicos, como a *Révue des Deux Mondes*, fundada em 1829, e de institutos franceses. Importa, por isso mesmo, pensar o exercício da diplomacia cultural como um *locus* de análise que vai além do estritamente artístico, mas que inclui modos específicos de vida e também institucionais pelo que se engendram e articulam a produção e recepção de bens simbólicos.

De qualquer modo, fosse o trabalho científico ou artístico, para esses intelectuais não havia separação entre essas atividades e o projeto de modernização brasileiro. Dessa forma, as escolhas de José Bonifácio e dos outros que lhe seguiram no comando da Secretaria de Negócios Estrangeiros no decurso do século XIX, para compor o quadro de diplomatas, iam ao encontro dos anseios de uma elite social e intelectual, conformando uma coesão ideológica própria daquele momento.

Em parte, esse esforço intelectual servia ao projeto imperial de compensar, no Brasil, as perdas sofridas na Europa pela monarquia portuguesa. Daí o seu caráter artificial, exclusório e de confronto assimétrico, de que fala Enrique Dussel (2011, p. 17). Ademais, a relação desses intelectuais que se direcionaram para a carreira diplomática não se conformou numa totalidade ideológica harmoniosa com o governo. Suas práxis artísticas acabariam por

evidenciar, no contraste com as exigências da diplomacia, de um modo geral, um fluxo que consistiu em correspondência e embate, atração e rejeição.

Esse “projeto imperial”, com suas características sociais e políticas, apoiou ainda a fundação de espaços privilegiados de produção intelectual, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Fundado em 1838, o IHGB foi, indubitavelmente, um elemento fundamental para a manutenção do poder monárquico e das oligarquias no processo de independência brasileira. Conseguiu assegurar a reconstrução do passado nacional e a origem comum de seu povo, a partir de uma perspectiva europeia, estabelecendo liames históricos e étnicos que fundamentassem a construção de uma nacionalidade.

Vale observar que o próprio surgimento dessa instituição deu-se num momento em que o governo começava a enviar estudiosos aos arquivos europeus em busca de documentação sobre a história do Brasil, sendo Gonçalves Dias e Varnhagen seus maiores expoentes. Este último, inclusive, já havia realizado esse tipo de pesquisa por conta própria no Acervo da Torre do Tombo, em Portugal, fato este que o tornou um forte candidato a ingressar na carreira diplomática. Não por acaso, suas narrativas históricas funcionaram, naquele contexto, como peças-chave na consolidação de uma ordem centralizadora e monárquica pela defesa de que Portugal teve uma ação civilizadora nas terras brasileiras.

O conceito de civilização desses intelectuais da primeira fase da diplomacia brasileira herdara do projeto iluminista francês e do liberalismo inglês suas bases ideológicas. Daí terem sido os escritores românticos, daquele período, os responsáveis pelo início de um verdadeiro combate intelectual para se libertar a mentalidade brasileira do dogmatismo jesuítico e realizar uma transformação cultural no país, inclusive pela laicização das narrativas sobre o Brasil.

Gonçalves de Magalhães, por exemplo, foi um intelectual compromissado com o projeto de fundar, no país, uma verdadeira elite intelectual, embora seu nome seja, comumente, relacionado somente ao início do Romantismo por aqui. Além da revista *Nitheroy* (1836), que divulgou entre nós as novidades estéticas que circulavam pela Europa, destaca-se o livro *Fatos do Espírito Humano* (1858), uma obra de investigação filosófica, onde o autor já exigia a liberdade de pensamento no uso teórico da razão (CERQUEIRA, 2002, p. 105).

Dessa forma, é possível reconhecer que, de ambos os lados, i.e., Estado e intelectuais, existia um conveniente nexos político, social e econômico. Em outros termos, para o governo havia a necessidade de recrutar pessoal qualificado para o funcionamento burocrático estatal e, no caso dos escritores, existia o anseio de alcançarem uma condição financeira e *status* que lhes permitisse produzir literatura, promovendo-se, conseqüentemente, a recepção positiva de suas obras.

Esse *status* artístico ainda ajudava a propagar pela Europa notícias da transformação cultural porque passava o país, que se constituía como novo ator no cenário das relações internacionais. Ilustra bem esse fato uma carta endereçada a D. Pedro II, datada de 2 de março de 1858, em que o poeta informava ao monarca sobre a imagem do Brasil na Alemanha:

Quanto a notícias da Alemanha que podem interessar a Vossa Majestade, nada há de novo a não ser a recrudescência da mania de se dizer mal do Brasil. Ainda isso é vantagem; porque, quando eles acabarem de dizer o que podem fantasiar, começarão a se informar melhor do que por lá se passa... Depende que não há na Alemanha jornais a nosso favor, apesar de quanto com isso se despende... A Europa pode conservar-se em paz durante estes cinquenta anos próximos, ou achar-se em guerra amanhã: para este caso é que convém que o Brasil esteja preparado, que seja conhecido na Europa... Estou em véspera de partir para a Bélgica e daí para Londres, onde vou esperar as ordens do Governo de Vossa Majestade, para poder liquidar as contas de encomendas já feitas, e fazer as compras que ainda faltam para a Comissão de exploração (DIAS, 1998, p. 1099).

Sem dúvida, quando Gonçalves Dias afirmou que os europeus logo “começarão a se informar melhor do que por lá se passa...”, i.e., no Brasil, referia-se, subliminarmente, à carga de responsabilidade dos intelectuais brasileiros em produzir cultura nos moldes equiparáveis às nações mais adiantadas. Por outro lado, tratava-se de uma forma de cobrar do governo monárquico o incentivo a essa produção e os meios de divulgação das obras no contexto europeu.

Mas foi a iniciativa de estrangeiros interessados em publicar, em maior escala e diversidade, a literatura brasileira que traria não apenas consagração para diversos autores da época como ajudaria a expor internacionalmente a imagem do Brasil como um país civilizado nos moldes que haviam se propalado na época.

Aliava-se a essa produção artística crescente e a sua divulgação para além das fronteiras nacionais aquilo que foi um dos benefícios concedidos pelos governos dos

Bragança aos intelectuais de então: uma boa dose de tolerância no que se refere às divergências de pensamento em relação ao próprio poder imperial.

O artigo do poeta e diplomata Francisco de Sales Torres Homem, publicado em Paris, em 1836, na Revista Brasiliense, é bem significativo neste sentido, dada a crítica irônica com que se refere à condução governista do país:

Os homens que dirigem os destinos do Brasil, sem compreender as condições de sua missão, parecem ter dado as mãos a todas as influências do mal, para agravar o estado da triste época em que vivemos. Cada dia que corre, receamos seriamente ler nas gazetas que, por mandado da sábia e liberal administração, o fogo fora lançado aos estabelecimentos consagrados aos progressos da inteligência e da civilização (MAGALHÃES, 1987, p. 37).

Mas a questão é que não havia um ideário crítico estruturado e direcionado, pelos intelectuais da época, durante o primeiro quinquênio do século XIX, à luta pela transformação da condição de injustiça social. Na perspectiva de Antonio Candido (2004, p. 145), seria apenas entre 1880 e 1920, especificamente, que se daria o desenvolvimento, de fato, de uma reflexão mais sistemática sobre o Brasil, com Joaquim Nabuco, Silvio Romero, Eduardo Prado e Oliveira Lima.

Por certo, essa relação entre o intelectual e o exercício de uma função pública, inclusive, não é uma característica de países latinoamericanos. É mister lembrar que no contexto europeu, tradicionalmente, “os embaixadores provinham quase que exclusivamente de ambientes próximos ao soberano e, portanto, da aristocracia.” (BIANCHERI, 2005, p.7), tendo destaque a indicação de Richelieu, em 1626, na França, para chefiar o primeiro Ministério do Exterior que se tem notícia.

Mas o fato é que se trata de um fenômeno social que evidencia, segundo Pierre Bourdieu (2012, p. 11), um *ethos* naturalizado por determinados discursos e valores próprios de uma elite, legitimando as distinções. Para Bourdieu, aliás, o papel social de uma instituição política é justamente naturalizar o que é, em realidade, resultado de uma configuração histórica e social.

Daí a práxis literária ter se configurado, para esses poetas diplomatas, como algo muito além de um simples exercício de fruição estética, uma vez que, conectados ao aparato burocrático estatal, evidenciavam a necessidade de afirmar, através de um exercício crítico da palavra, sua liberdade de pensamento.

REFERÊNCIAS

- AMADO, André. Negociar. In: AMADO, André. *Por Dentro do Itamaraty: impressões de um diplomata*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão (FUNAG), 2013. p.103-112.
- ANJO, João Alfredo dos. *José Bonifácio, Primeiro Chanceler do Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008. 424 p.
- BARBÉ, Esther. *Relaciones Internacionales*. Madri: Tecnos, 1995. 307 p.
- BERRIDGE, G.R. *Diplomacy: theory and practice*. New York: Palgrave, 2010. 282 p.
- _____. *A Dictionary of Diplomacy*. New York: Palgrave, 2003. 296 p.
- BIANCHERI, Boris. *Conciliar o Mundo: a diplomacia na era global*. Trad. Denise Agostinetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CANDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012.
- CERQUEIRA, Luiz Alberto. *Filosofia Brasileira: ontogênese da consciência de si*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*. 9.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- DAHL, Robert. *Poliarquia: participação e oposição*. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: EDUSP, 1997. 234 p.
- _____. *On Democracy*. USA: Yale University Press, 2000.
- DIAS, Gonçalves. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Trad. Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 2011.
- GALLINO, Luciano. *La Lotta di Clase dopo la Lotta di Classe*. Roma: Editori Laterza, 2012. 213 p.
- GOMES, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Ed.Fino Traço, 2012. 366 p
- GOUVÊA, Fernando da Cruz. *Um Diplomata e Político do Império: o conselheiro Sérgio Teixeira de Macedo*. Recife: CEPE, 2010.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. O Homem Cordial. In: _____. *Raízes do Brasil*. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais à Brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979.
- NAPOLITANO, Marcos. No exílio, contra o isolamento: intelectuais comunistas, frentismo e questão democrática nos anos 1970. *Estudos Avançados*, vol.28, n.80, p.41-58, São Paulo, 2014.
- PIMENTEL, José Vicente de Sá. (Org.). *Pensamento Diplomático Brasileiro: formuladores e agentes da política externa (1750-1964)*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2013. 3 vols.
- SÁ, Vicente de (Org.). *Pensamento Diplomático Brasileiro: formuladores e agentes da Política Externa (1750-1964)*. Vol. II. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2013.
- SCHÜTZ, Alfred. *Sobre Fenomenologia e Relações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

- _____. *Éléments de Sociologie Phénoménologique*. Trad. Thierry Blin. Paris: L'Harmattan, 1998.
- SEABRA, Roberto; SOUZA, Waldo de. (Orgs.). *Jornalismo Político: teoria, história e técnicas*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

TEORIA DA DEPENDÊNCIA E SUBDESENVOLVIMENTO NA AMÉRICA LATINA

Maria Tereza Mesquita Siqueira da Rocha Duarte¹

Resumo

Este trabalho se pretende em uma exposição de aspectos gerais das teorias que emergiram na América Latina pela busca de sua independência política e econômica que viabilizasse seus Estados nacionais, seu desenvolvimento e seu bem-estar (SANTOS, 2015). Após o fim da Segunda Guerra Mundial, teorias sobre o desenvolvimento começaram a ser criadas pelos cientistas sociais, pois se via na Europa ocidental e Estados Unidos da América um modelo de sociedade a ser copiado. Esse ideário vem de uma concepção evolucionista que absorve o modo como o capitalismo ia se desenvolvendo nessa região do globo, como um estágio superior –quase natural- da evolução das forças produtivas. Através da mecanização e das relações sociais implicadas pelo capitalismo desenvolvido, se obteria um Estado nacional adequado. O Brasil conseguia divisas suficientes para importar bens de consumo a partir de uma economia agroexportadora, processo histórico no qual os países latino-americanos passaram a se introduzir no mercado mundial. O interesse das economias centrais era pelos países que possuísem –até início do século XX- já um processo de mecanização avançado e situação política estável. Desse modo que o capital internacional viu em países como Chile, Argentina e Brasil, boa oportunidade de investimento em um processo de industrialização mais avançado. Os projetos econômicos e políticos dos países latino-americanos que se inseriram nesse mercado, obtiveram êxito no início do século XX devido ao crescimento da demanda dos países centrais por matéria-prima, no entanto, o subdesenvolvimento não se resolveu como um estágio passageiro, como aconteceu em outros países trazendo a necessidade de estudos sobre o assunto que explicassem as impossibilidades de independência econômica e desenvolvimento avançado no Brasil e em outros países latino-americanos.

Palavras-chave: Teoria da dependência; Teoria Marxista da Dependência; América Latina.

TEORÍA DE LA DEPENDENCIA Y SUBDESENVOLVIMIENTO EN AMÉRICA LATINA

Resumen:

Este trabajo se pretende en una exposición de aspectos generales de las teorías que emergieron en América Latina por la búsqueda de su independencia política y económica que viabilizase a sus Estados nacionales, su desarrollo y su bienestar (SANTOS, 2015). Después del fin de la Segunda Guerra Mundial, las teorías sobre el desarrollo comenzaron a ser creadas por los científicos sociales, pues se veía en Europa occidental y Estados Unidos de América un modelo de sociedad a ser copiado. Este ideario viene de una concepción evolucionista que absorbe el modo en que el capitalismo se desarrollaba en esa región del globo, como una etapa superior -quase natural- de la evolución de las fuerzas productivas. A través de la mecanización y de las relaciones sociales implicadas por el capitalismo desarrollado, se obtendría un Estado nacional adecuado. Brasil logra divisas suficientes para importar bienes de consumo a partir de una economía agroexportadora, proceso histórico en el que los países latinoamericanos pasaron a introducirse en el mercado mundial. El interés de las economías centrales era por los países que poseían-a comienzos del siglo XX- ya un proceso de mecanización avanzado y situación política estable. De modo que el capital internacional vio en países como Chile, Argentina y Brasil, una buena oportunidad de inversión en un proceso de industrialización más avanzado. Los proyectos económicos y políticos de los países latinoamericanos que se inserta en ese mercado obtuvieron éxito a principios del siglo XX debido al crecimiento de la demanda de los países centrales por materia prima, sin embargo, el subdesarrollo no se resolvió como

¹Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* falandocommaria@gmail.com

una etapa pasajera, se produjo en otros países trayendo la necesidad de estudios sobre el tema que explicaran las imposibilidades de independencia económica y desarrollo avanzado en Brasil y en otros países latinoamericanos.

Palabras clave: Teoría de la dependencia; Teoría Marxista de la Dependencia; América Latina.

Para compreender o que é a Teoria da Dependência é necessário fazer uma análise do que foi o processo de industrialização da América Latina. Os projetos econômicos e políticos dos países latino-americanos que se inseriram no mercado mundial, obtiveram êxito no início do século XX devido ao crescimento da demanda dos países centrais por matéria-prima. É pela demanda desses países que a economia dos países subdesenvolvidos pôde ter êxito ou crises. Essa é uma fragilidade chave na compreensão do capitalismo subdesenvolvido, Ruy Mauro Marini esclarece: “(...) nos países dependentes o mecanismo econômico básico provém da relação exportação-importação, de modo que, mesmo que seja obtida no interior da economia, a mais-valia se realiza na esfera do mercado externo” (MARINI, 2012).

Essa economia agroexportadora, além de dependente das demandas dos países centrais, cresceu devido a pesados investimentos e empréstimos de capital internacional, que por sua vez, comanda a produção. Vale agora ressaltar o papel da burguesia nos Estados nacionais com características dependentes.

O “entreguíssimo” burguês de seus recursos ao capital estrangeiro é um fator decisório para a questão da dependência. Neste ponto, convergem Fernando Henrique, Enzo Faletto e Ruy Mauro Marini quanto à necessidade de que as “classes dominantes locais” se assegurem de controlarem “as decisões de investimento”, para que certa independência – de autossuficiência mínima seja atingida. Ruy Mauro aponta que ainda assim, existiria uma dependência “frente ao mercado mundial” (MARINI, 2012).

Em suma, o modus operandi do subdesenvolvimento dependente latino-americano foi apreendido por Ruy Mauro Marini em “Subdesenvolvimento e Revolução”:

Deste modo, com maior ou menor grau de dependência, a economia que se cria nos países latino-americanos, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do seguinte, é uma economia exportadora, especializada na produção de alguns poucos bens primários. Uma parte variável da mais-valia que aqui se produz é drenada para as economias centrais, pela estrutura de preços vigente no mercado mundial, pelas práticas financeiras impostas por essas economias, ou

pela da ação direta dos investidores estrangeiros no campo da produção. As classes dominantes locais tratam de se ressarcir desta perda aumentando o valor absoluto da mais-valia criada pelos trabalhadores agrícolas ou mineiros, submetendo-os a um processo de superexploração. A superexploração do trabalho constitui, portanto, o princípio fundamental da economia subdesenvolvida, com tudo que isso implica em matéria de baixos salários, falta de oportunidades de emprego, analfabetismo, subnutrição e repressão policial (MARINI, 2012).

Sob as especificidades das economias subdesenvolvidas surgiram, por esforço de muitos intelectuais, o que são chamadas de “escolas da dependência”. Apesar de o objetivo ser a compreensão do capitalismo latino-americano, há conflitos teórico-metodológicos no trabalho desses autores, o que acabou por dividi-los em grupos, que por sua vez se unem por terem premissas e metodologias concordantes. Entre esses intelectuais vale citar Vânia Bambirra e sua contribuição com "O Capitalismo Dependente Latino-americano" que:

A luz da publicação e discussão sobre os trabalhos de André Gunder Frank, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, Edelberto Torres Rivas e Ruy Mauro Marini, formou-se no CESO, sob a direção de Teotônio SANTOS, um grupo de pesquisa sobre as relações de dependência na América Latina, composto por Vânia Bambirra, Orlando Caputo, Sérgio Ramos e Roberto Pizarro (SEABRA, 2013).

Surge a CEPAL como uma escola de pensamento sobre a dependência que não possui aspectos revolucionários, do ponto de vista marxista, o que aproxima suas propostas - como a diversificação da indústria e políticas nacionalistas - mais das propostas de FHC e Faletto do que das propostas de Marini. Segundo Teotônio SANTOS, a CEPAL é:

(...) um órgão encarregado da proposição de políticas e assessoria a governos. Seus estudos se concentraram nas políticas capazes de viabilizar o processo de industrialização procurando superar os obstáculos ao desenvolvimento. Suas propostas de políticas preservavam, contudo, as estruturas de poder existentes (SANTOS, 2015).

Outra percepção da dependência tem um caráter desenvolvimentista. Teotônio SANTOS chama atenção como a “teoria do desenvolvimento” começou a ser levada em consideração para compreender o capitalismo latino-americano:

A teoria do desenvolvimento buscou localizar os obstáculos à plena implantação da modernidade e definir os instrumentos de intervenção,

capazes de alcançar os resultados desejados no sentido de aproximar cada sociedade existente desta sociedade ideal. (SANTOS, 2015).

Podemos perceber que o paradigma desenvolvimentista (evolucionista) esbarrou nas condições materiais da América Latina no que tange ao crescimento da industrialização, afinal, politicamente e economicamente estávamos cada vez mais afastados do modelo da Europa Ocidental e do crescimento exponencial das forças produtivas dos Estados Unidos da América. No Brasil, por exemplo, as consequências de ter se tornado um país agroexportador de economia dependente foram várias: a permanência e aumento do latifúndio, a “superexploração” dos trabalhadores, o déficit econômico gerado pelos momentos de crise quando os países compradores não demandavam tanto das exportações, entre outras. Estamos longe de uma mínima independência econômica e política aos moldes dos países desenvolvidos. Outras consequências são apontadas por Teotônio SANTOS:

A urbanização se torna cada vez mais metropolização e ‘favelização’, isto é, marginalidade e exclusão social, que assume muitas vezes o caráter de um corte étnico, o que explica a força das reivindicações étnicas dos centros urbanos da região. De fato, o renascimento da questão indígena e dos movimentos negros sob novas formas cada vez mais radicais, são uma expressão desta situação. O abandono do esforço científico e tecnológico regional levou também ao abandono do setor de bens de capital, onde se concentra a chave do processo de revolução científico-técnico e a possibilidade de um desenvolvimento autossustentado (SANTOS, 2015, p. 38).

Consideraremos a título de localização temporal, junto com Teotônio dos Santos e Ruy Mauro Marini, que o princípio da Teoria da Dependência enquanto debate se deu nos anos 1960. A Teoria da Dependência tem influências tanto do marxismo quanto do estruturalismo Cepalino (SANTOS, 2015).

(...) a teoria da dependência, surgida na segunda metade da década de 1960, representou um esforço crítico para compreender as limitações de um desenvolvimento iniciado num período histórico em que a economia mundial estava já constituída sob a hegemonia de enormes grupos econômicos e poderosas forças imperialistas, mesmo quando uma parte delas entrava em crise e abria oportunidade para o processo de descolonização. (SANTOS, 2015, p. 26).

Por isso, ao falar de Teoria da Dependência, é preciso compreender a ordenação de um sistema mundial de integração capitalista. O subdesenvolvimento e a dependência são condições necessárias à manutenção da acumulação capitalista dos países centrais: “[...] dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo.” (LÊNIN, 1975). O Imperialismo é uma questão de necessária compreensão para a análise das economias dependentes, afinal é um sistema de dominação política e econômica de monopólios que se encarrega de aglutinar as outras economias em ordenação de um “Sistema-Mundo” de divisão internacional do trabalho.

Desse modo, cabendo aos países latino-americanos a parte dependente dessa divisão, mesmo que se avancem os progressos técnicos e industriais. Através do imperialismo os países centrais, em especial dos Estados Unidos da América, articulam política e economicamente o papel de subordinação para os países periféricos, ou seja, esse sistema mundial de articulação imperialista. O conceito de “Sistema-Mundo”, apresentado por Teotônio SANTOS é a união do conceito de imperialismo e de noções de outros autores que partilham da concepção de um “sistema mundial capitalista” que age de maneira hegemônica:

O enfoque do Sistema-Mundo busca analisar a formação e a evolução do modo capitalista de produção como um sistema de relações econômico-sociais, políticas e culturais que nas no fim da Idade Média europeia e que evolui na direção de se converter num sistema planetário e confundir-se com a economia mundial. Este enfoque, ainda em elaboração, destaca a existência de um centro, uma periferia e uma semiperiferia, além de distinguir entre as economias centrais, uma economia hegemônica que articula o conjunto do sistema (DOS SANTOS, 2015, p.53).

Algumas questões apontadas por Florestan Fernandes, marxista e patrono da sociologia brasileira foram de suma importância para o início desse estudo, pois o interesse pela questão da dependência e desenvolvimento da América Latina, especificamente do Brasil, surgiu através do contato com “A Revolução Burguesa no Brasil”. Contrário à repetição de modelos, Florestan nos esclarece que seria equivocado tentar compreender o desenvolvimento do capitalismo no Brasil através do que ele chamou “modelo básico democrático-burguês”.

Importante autor sobre a formação política e social brasileira, foi professor de Fernando Henrique Cardoso durante sua graduação. O desenvolvimento de uma sociedade

para o capitalismo depende de algumas condições intrínsecas a esse sistema. Para alguns, a partir de certo estágio essas condições seriam mais avançadas e o capitalismo seria bem sucedido, seria avançado. Nessa linha de raciocínio poderíamos concluir que países subdesenvolvidos estariam caminhando pelo processo de se tornarem desenvolvidos, ou seja, estariam num estágio inferior e anterior do processo, mas que isso seria superado com o tempo.

Florestan critica a ideia de estágios de desenvolvimento. O desenvolvimento capitalista depende da economia, mas não só dela. Há relações histórico-sociais a serem levadas em conta. O que parece um caminho a ser percorrido até o pleno desenvolvimento do capitalismo esconde pormenores característicos do país, que limitam esse desenvolvimento e vão influenciar no “padrão concreto de dominação burguesa”.

Segundo Florestan, ainda falta considerar as consequências do imperialismo para os países periféricos e compreender que o subdesenvolvimento, na verdade, não é um estágio a ser superado. O subdesenvolvimento e a dependência são condições necessárias à manutenção da acumulação capitalista dos países centrais. O modo como ocorre a ascensão da burguesia nos países de economia dependente e subdesenvolvidos também é uma questão levantada por Florestan Fernandes. A dominação burguesa não ocorre de maneira igual em todos os países capitalistas.

A burguesia crescente de um país deve absorver o capitalismo, ou seja, o modo de reger a economia, a política e as questões sociais do país. Para o autor, a burguesia possuía o poder econômico e político, a concentração nas mãos dessa classe era de renda e de poder político, poder de decisão, ou seja, a democracia burguesa não era para todos. A burguesia é a classe que possui os meios de produção e, naturalmente, quer expandir as forças produtivas em seu benefício. No entanto, nos países periféricos essa classe está subjugada à burguesia dos países centrais. Essa relação é econômica, mas além de tudo uma articulação política.

Desse modo, o autor trabalha o conceito de “dupla articulação” para falar do modo de organização e funcionamento das forças produtivas. A burguesia subdesenvolvida caminha para a expansão do capitalismo, porém de forma diferente, dependente, ajustada às demandas dos países centrais. Mesmo que a burguesia nacional se empenhasse para industrializar-se e romper com o atraso tecnológico, ainda assim, não

dissolveria o duplo caráter da economia brasileira, este é o tipo de dependência que, segundo autor, é intrínseco ao capitalismo monopolista. O capitalismo monopolista necessita de países em subdesenvolvimento, não há, em um modelo capitalista universal, a possibilidade de que todos os países alcancem o status de desenvolvimento pleno.

Assim sendo, a burguesia molda a economia nacional a partir da racionalidade típica da classe, não se preocupando com as consequências que a economia de dependência desigual traria para o país. Ele defende que o processo de transição do capitalismo para tomada de poder pelo proletariado depende também de que o próprio proletariado tenha as condições para isso, através da luta organizada, no caso, a luta armada. Influenciado por Lênin, no que tange a tentar despertar a consciência política do proletariado para que este esteja à frente da luta. “Para levar aos operários os conhecimentos políticos, os sociais democratas devem ir a todas as classes da população devem enviar em todas as direções os destacamentos de seu Exército” (LÊNIN, 1979).

Dessa forma podemos perceber que ele compreende que o processo político da democracia burguesa tem compromisso em manter a dominação burguesa, ou seja, ideias reformistas não seriam suficientes. Outro autor que fala sobre a condição de subordinação da burguesia local é André Gunder Frank, considerada por ele o “inimigo imediato” da libertação da América Latina. Grande expoente da Teoria da Dependência, em uma perspectiva diferente, foi o ex-presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso que junto com o sociólogo e historiador chileno Enzo Faletto escreveram “Dependência e Desenvolvimento na América Latina: Ensaio De Interpretação Sociológica.” No capítulo introdutório desta obra, os autores falam da perspectiva inicial que se tinha para o Brasil, onde o processo de industrialização seria:

Uma espécie de alternativa forçada para os períodos de contração do mercado internacional, a uma formulação teórica e a um conjunto de expectativas, apoiadas na convicção de que o industrialismo sucederia à expansão das exportações, complementando assim um ciclo de crescimento e inaugurando uma fase de desenvolvimento autossustentado (CARDOSO; FALETTTO, 2011).

Por desenvolvimento autossustentado se entende a ideia de que a partir do processo de industrialização o Brasil deixaria de depender dos países centrais iniciando “o ciclo denominado de substituição de importações”. Para a economia, a substituição de

importações leva a “produção de bens de capital”, que juntamente com a diversificação da economia são os motores que faltavam para impulsionar o desenvolvimento do Brasil e de outros países da América Latina. Essa ideia se encontra ligada ao parâmetro ideológico keynesiano do *modus operandi* econômico, como esclarece Octavio Rodríguez:

Assim, pois, consideradas no plano da abstração, as ideias sobre o desenvolvimento econômico coincidem com as contidas em linhas gerais nas teorias do crescimento de origem neoclássica e keynesiana, que o concebem como um processo de acumulação de capital estreitamente ligado ao progresso técnico, mediante o qual se obtém a elevação gradual da densidade de capital e o aumento da produtividade do trabalho e do nível médio de vida. (RODRÍGUEZ, 2009).

Rodríguez ainda corrobora a ideia de estrutura em que o sistema econômico de todos os países está inserido, de modo que desenvolvimento e subdesenvolvimento, enquanto categoria analítica passa a ideia de que existem estágios, quando para ele, na verdade, existe uma relação “sistema centro periferia”. Nessa relação o “subdesenvolvimento é visto como um modo de ser específico de certas economias”.

Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto explicitam a perspectiva em que América Latina, em busca de sua independência econômica, deveria chegar a um estágio no qual a industrialização suprisse o mercado interno e produzisse excedentes suficientes para abastecer o mercado externo e manter a balança comercial favorável. Para isso acontecer, teria que ser através de políticas de desenvolvimento de caráter nacionalista, visto que cada país tem suas preocupações específicas.

A instalação de ‘indústrias exportadoras’ continuaria sendo necessária para manter a ‘capacidade de importar’, mas o sentido fundamental do desenvolvimento não seria dado pelo mercado externo, mas pelo interno. (CARDOSO; FALETTTO, 2011).

Após a década de 1950, os países latinos que se propuseram a alcançar esse “desenvolvimento autossuficiente e autônomo” não tinha obtido o êxito esperado. Cardoso e Faletto se debruçaram sobre as possibilidades que causaram essa falha através do método que ele chama de “análise integrada do desenvolvimento”. Essa análise, segundo os autores, seria o melhor meio para compreender e avançar o desenvolvimento, pois propõe não isolar as ciências. Análises economicistas ou puramente sociológicas não contemplariam todas as questões.

Durante o discurso que fez em 1995, em conferência na cidade de Washington, Fernando Henrique justifica que é papel das ciências sociais acompanhar os processos humanos para a formulação de teorias. Nesse mesmo discurso, toca na questão política enquanto diferencial para o crescimento de qualquer país subdesenvolvido. É através das “opções políticas que levariam a situações de maior liberdade de escolha” que a possibilidade de desenvolvimento autossustentado se tornaria concreto.

Em tal perspectiva, por exemplo, o ‘efeito de demonstração’ incorporar-se-ia à análise como elemento explicativo subordinado, pois o fundamental seria caracterizar o modo de relação entre os grupos sociais no plano nacional- que, por suposto, depende do modo de vinculação ao sistema econômico e aos blocos políticos internacionais que podem produzir consequências dinâmicas na sociedade subdesenvolvida. (CARDOSO; FALETTTO, 2011).

Isso posto, fica claro que Fernando Henrique e Enzo Faletto não levam em consideração os impedimentos que o imperialismo poderia causar nas economias subdesenvolvidas. Para eles, essa perspectiva é determinista ou “funcionalista”, de modo que indica a impossibilidade da relação entre os países centrais e periféricos ser mudada e se torne menos exploratória ou que a situação de subdesenvolvimento seja superada.

Com uma concepção à esquerda e marxista, Marini, junto com intelectuais como Vânia Bambirra e Teotônio Dos SANTOS, se insere no estudo da América latina e escreveu diversas obras dedicadas a essa compreensão. Entre elas estão as duas obras trabalhadas para a construção do presente trabalho: “Subdesenvolvimento e Revolução” e “Dialética da Dependência”.

A Dialética da dependência contém o fulcro de sua concepção sobre o capitalismo periférico, ao criticar as limitações – já evidentes nos anos 60 – da concepção Cepalina e formular uma teoria que articula o processo de inserção das formações sociais periféricas no sistema capitalista mundial com as modalidades de acumulação e de exploração da força de trabalho. (MARINI, 2000).

O autor atenta para a necessidade de analisar todos os condicionantes da economia capitalista latino-americana. A economia enquanto fator último de necessidade analítica da organização de uma sociedade, se organiza através da política. Para ele, a questão latino-americana se desdobra em parte na dinâmica política e em parte na economia enquanto uma articulação. Marini deixa isso claro em “Dialética da Dependência” no seguinte parágrafo:

A nós nos parece que nenhuma explicação de um fenômeno político é boa se o reduz apenas a um de seus elementos, e é decididamente ruim se tomar como chave, justamente a um fator que o condiciona de fora. É um mundo caracterizado pela interdependência e, mais do que isso, pela integração. (MARINI, 2000).

Para Marini é se torna claro que o Brasil se inseriu no capitalismo mundial de maneira periférica e dependente. Através de uma análise “(...) entre os grupos políticos, das contradições de classe que se desenvolviam em base a uma configuração econômica dada...” (MARINI, 2000) o autor se destaca no grupo dos estudiosos do tema. Independentemente de a realidade latino-americana ser muito ampla, pois se compõe de diversos países, para o diagnóstico correto solucionaria o problema de maneira geral.

No período compreendido entre 1930 e 1964, o Brasil mudou enquanto força econômica, pois se iniciou um processo de industrialização e mecanização muito intenso das forças produtivas. Esse processo se deu por incentivo do Estado e de multinacionais, ou seja, através de concessões e facilidades estatais, onde o capital estrangeiro investiria. Dessa forma, construindo uma forte burguesia industrial que se esforçava para ter “(...) o aparato do Estado e os recursos econômicos disponíveis, rompendo, ou pelo menos transgredindo com as regras do jogo que se havia fixado em 1937.” (MARINI, 2000).

Para Teotônio SANTOS, o capital estrangeiro via a oportunidade de se expandir nos países latino-americanos com oportunidades de pouca ou nenhuma concorrência além da mão de obra abundante e barata. Marini propõe que o governo brasileiro incentivava essa noção de Estado burguês que contribuía para a entrada de capital estrangeiro para que a ascensão da classe industrial fosse “(...) estimulada pela burguesia que se apoia nela para quebrar a resistência das antigas classes dominantes.” (MARINI, 2000).

A ordem nesse período era de que o Brasil se tornasse um país altamente industrializado, tanto na área fabril quanto na agropecuária. Isso se sucederia através de políticas nacionalistas, sob forte influência de governos como os de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, ainda que todo esse incentivo pareça focado no crescimento privado, o autor esclarece:

Ainda que contasse com facilidades alfandegárias e estímulos fiscais à iniciativa privada, o Plano se apoiava, principalmente, nos investimentos públicos em setores básicos e no ingresso de capitais estrangeiros. (MARINI 2000).

A análise política de Ruy Mauro Marini aponta para a necessidade de compreensão do caminho de dominação política e econômica que os Estados Unidos da América construíram na América Latina. O pós-guerra trouxe para a economia norte-americana a necessidade de expansão econômica através de um programa “antiinflacionário”. Essa política tinha como base a expansão do capital norte-americano na indústria dos países latino-americanos:

A consequência é, através da repatriação de capitais, um aumento suplementar do excedente, que impulsiona a novos investimentos no exterior, recomeçando o ciclo em nível mais alto. Ampliam-se assim incessantemente as fronteiras norte-americanas, intensifica-se o amálgama de interesses nos países contidos nelas e se torna cada vez mais necessário que, de distintas maneiras, o governo de Washington estenda mais além dos limites territoriais a proteção que dispensa a seus nacionais. (MARINI, 2000).

Os países latino-americanos se tornaram o modo de escoar a crise de 1929 e continuar a fazer crescer o capital estrangeiro. Para o Brasil, por exemplo, essa situação se tornaria favorável de modo a diversificar a indústria brasileira e aumentar as divisas para que pudesse construir fundo de troca para importação de bens de consumo. O Brasil se tornou um grande exportador, dessa forma se tornando também dependente do “comercio exterior”, a quem se incumba a capacidade – e necessidade – de “(...) absorver a economia brasileira para atender as importações necessárias à industrialização.” (MARINI, 2000).

Todas essas questões acentuaram as contradições de classe e “radicalizações” políticas no Brasil, culminando no Golpe de 1964. Mesmo que a burguesia nacional se empenhasse para industrializar-se e romper com o atraso tecnológico, ainda assim, não dissolveria o duplo caráter da economia brasileira, este é o tipo de dependência que, segundo autor, é intrínseco ao capitalismo monopolista.

O capitalismo monopolista necessita de países em subdesenvolvimento, não há, em um modelo capitalista universal, a possibilidade de que todos os países alcancem o status de desenvolvimento pleno. O Brasil e outros países latino-americanos se tornaram dependentes do capital estrangeiro, devendo a sua organização política se adaptar às necessidades do Imperialismo norte-americano. Importante perceber como o Brasil se tornou o braço principal da construção do Imperialismo na América Latina:

Em sua política interna e externa, o governo militar de Castelo Branco manifestou não apenas uma decisão de acelerar a integração da economia brasileira à norte-americana, mas expressou também a intenção de se converter em centro de irradiação da expansão imperialista na América Latina, criando inclusive as premissas de um poderio militar próprio. Nisso se distingue a política externa brasileira que se pôs em marcha depois do golpe de 1964: não se trata de aceitar passivamente as decisões norte-americanas (ainda que correlação real de forças leve muitas vezes a esse resultado), mas de colaborar ativamente com a expansão imperialista, assumindo nela a posição de país-chave.(MARINI, 2000).

Ruy Mauro Marini, como representante do aspecto marxista no estudo da América Latina faz críticas pertinentes ao desenvolvimento dos estudos que se utilizam do método e premissas marxistas para compreender a região. Ele aponta que a maior dificuldade se dá porque os teóricos quiserem "encaixar" a América Latina -principalmente países como Brasil e Argentina- em modelos preestabelecidos. Isso causa prejuízos para a teoria e, conseqüentemente, para a *práxis*.

Um dos equívocos decorrentes disso é acreditar que vivemos uma fase "pré-capitalista", desse modo, ainda não alcançamos o que foi alcançado pelos países capitalistas. Isso daria margem para concepções revisionistas e desenvolvimentistas como a CEPAL e o trabalho de Cardoso e Faletto. O outro lado disso coube aos "marxistas ortodoxos", criticados pelo que aponta como um rigor teórico fiel ao materialismo histórico dialético. Nas palavras de Marini:

O segundo tipo de desvio foi mais frequente no campo da sociologia, no qual, diante da dificuldade de adequar a uma realidade categorias que não foram desenhadas especificamente para ela, os estudiosos de formação marxista apelam simultaneamente a outros enfoques metodológicos e teóricos; a consequência necessária deste procedimento é o ecletismo, a falta de rigor conceitual e metodológico e um pretense enriquecimento do marxismo, que na realidade se trata da sua negação (MARINI, 2000).

O autor aponta que o estudo do "capitalismo sui generis" (Marini, 2000) encontrado na América Latina exige que seja um estudo das tendências do capitalismo, ao passo que se observe as articulações internacionais as quais esses países estão inseridos. A América Latina foi "forjada ao calor da expansão

comercial promovida, no século XVI, pelo capitalismo nascente" (MARINI, 2000) se tornando desde o princípio, adequada ao capitalismo mundial.

A dependência dos países latino americanos é uma relação de subordinação econômica e política como dito anteriormente. Ao contrário do que as teorias baseadas na "negação do marxismo" poderiam apontar, o subdesenvolvimento não é um corpo estranho dentro do grande organismo vivo e dialético que é o capitalismo mundial. Pelo contrário - e isso inclui a dívida externa contraída pelos países - a dependência econômica se faz necessária para o funcionamento do capitalismo mundial, através da "divisão internacional do trabalho". Nas palavras do autor:

Os fluxos de mercadorias e, posteriormente, de capitais tem nesta seu ponto de entroncamento: ignorando-se uns aos outros, os novos países se articulariam diretamente com a metrópole inglesa e, em função dos requerimentos desta, passarão a produzir e a exportar bens primários, em troca de manufaturas de consumo e - quando a exportação supera suas importações- de dúvidas (...) O caso do Brasil é revelador: a partir da década de 1860, quando saldos da balança comercial se tornam cada vez mais importante, o serviço da dívida externa aumenta: de 50% sobre esse saldo nos anos 60, para 99% na década seguinte. Entre 1902 -1913, enquanto o valor das exportações aumenta em 79,6%, a dívida externa brasileira o faz em 144,6% e representa, em 1913, 60% do gasto público total. É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, determinará o curso do desenvolvimento posterior da região. (MARINI, 2000).

A divisão internacional do trabalho citada por Ruy Mauro Marini se explica pelo que seria a função da América Latina para o capitalismo mundial: uma economia agroexportadora, responsável por manter as relações de divisas econômicas através da dívida externa e na qual o trabalho é superexplorado. A superexploração do trabalho é uma estratégia fundamental para o aumento da mais-valia, de modo que o aumento da capacidade de produção não seja o guia para o aumento da mais-valia, mas sim essa exploração maior. Essa estratégia é identificada por Marini de três formas:

Pois bem, os três mecanismos identificados - a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho - configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador e não no desenvolvimento de sua

capacidade produtiva. (...) isto permite diminuir a composição-valor do capital, o que, agregado à intensificação do grau de exploração do trabalho, faz com que se elevem simultaneamente as taxas de mais-valia e de lucro. (MARINI, 2000).

Dessa forma, podemos concluir que Marini se apresenta como um marxista que preza pelo rigor teórico necessário para a compreensão da região através do materialismo histórico. Isso se mostra pois, para ele, a construção do desenvolvimento capitalista na América Latina se deu de forma dependente em diversas esferas da sociedade, trazendo para o capitalismo da região um aspecto subdesenvolvido.

Esse subdesenvolvimento, ao contrário do que outros teóricos propõem, não seria uma anomalia ou um estágio do sistema, mas uma condição necessária para o desenvolvimento do próprio sistema em escala mundial. Para demonstrar sua teoria, Marini aponta o endividamento dos países latino-americanos, a superexploração enquanto estratégia de aumento de mais-valia e a condição de economia agroexportadora, construída através da divisão internacional do trabalho. Ele usa o exemplo de alguns países específicos:

(...) em países como a Argentina, o México, o Brasil e outros, não chegou nunca a conformar uma verdadeira economia industrial que, definindo o caráter e o sentido da acumulação de capital, produzisse uma mudança qualitativa no desenvolvimento econômico desses países. Pelo contrário, a indústria seguiu sendo ali uma atividade subordinada a produção e à exportação de bens primários, que constituíam, estes sim, o centro vital do processo de acumulação. É apenas quando a crise da economia capitalista internacional, correspondente ao período entre a primeira e a segunda guerras mundiais, obstaculiza a acumulação baseada na produção para o mercado externo, que o eixo da acumulação se desloca para a indústria, dando origem a moderna e economia industrial que prevalece na região (MARINI, 2000).

Para além da teoria, é importante ressaltar que Marini aponta para uma revolução em busca da independência política - e conseqüentemente, econômica- da América Latina. Ao longo do tempo, a tendência é que a superexploração do trabalho se agrave, tendo como consequência pequenas revoltas, principalmente na cama social chamada por Marini de "pequena burguesia assalariada". Para conter isso, o aumento da interferência do Estado na economia e a "militarização do capitalismo brasileiro" se faz necessária.

O autor de "Subdesenvolvimento e revolução" considera necessário que para uma revolução política na América Latina, as demandas do proletariado estejam a frente, de modo que demandas pequeno-burguesas sejam eliminadas da estratégia revolucionária:

A hegemonia do proletariado faz com que necessariamente sejam seus interesses os que primem no programa revolucionário, uma vez que o contrário implicaria a pretensão de mobilizar o proletariado em função de reivindicações que, não sendo as suas, correspondem às de outras classes, o que - independentemente de propor ou não o caminho armado - significaria reincidir no reformismo e na colaboração de classes (MARINI, 2012).

Em "Dialética da dependência", Marini dedica um capítulo a réplica das críticas que Fernando Henrique Cardoso e José Serra fizeram de sua teoria no livro "As desventuras da dialética da dependência". De maneira bastante incisiva, Marini aponta que tal livro tem motivações políticas em menosprezar as teorias de base marxista. Ao passo que segue a crítica de Marini, ele expõe que a estratégia de Cardoso e Serra "deforma quase sempre" o que Marini propõe, negando a superexploração do trabalho como condição do capitalismo dependente e as impossibilidades estruturais nesses países.

Ruy Mauro Marini também fala sobre a globalização como um novo processo do desenvolvimento capitalista em sua face imperialista. Ele define globalização:

O processo mundial em que ingressamos a partir da década de 80 e que se convencionou chamar de globalização caracteriza-se pela superação progressiva das fronteiras nacionais no marco do mercado mundial, no que se refere às estruturas de produção, circulação e consumo de bens e serviços, assim como por alterar a geografia política e às relações internacionais, a organização social, as escalas de valores e as configurações ideológicas próprias de cada país (MARINI, 2000).

Desse modo, à medida que o capitalismo se desenvolve “ante o caráter monopólico e a decidida integração ao imperialismo que caracterizavam a economia brasileira “, cabe aos teóricos marxistas alinharem os caminhos da “estratégia” revolucionária, único caminho que efetivamente traria ao Brasil e aos países latino-americanos a verdadeira autonomia política e econômica. Podemos

observar que a obra de Ruy Mauro Marini, para além da teoria, ressalta a importância da *práxis*, tão importante para os marxistas.

Fernando Henrique Cardoso apontou que o desenvolvimento do capitalismo nas regiões consideradas periféricas poderia mudar sua situação de subdesenvolvimento através da industrialização. Fazendo crítica ao determinismo - que ele também chama de funcionalismo - econômico que aponta impossibilidades estruturais, para ele as decisões políticas poderiam resolver essas “impossibilidades”. Cardoso atribui à “gestão governamental” a principal responsabilidade para a solução da dependência tendo “o desenvolvimento como a mais política das questões econômicas”. Ele não aponta a dependência como um intenso problema latino-americano de imediata solução, pois que a partir do processo de globalização todos os países seriam “interdependentes”. Nas palavras de Cardoso:

Um outro dado contemporâneo, é o de que imaginávamos que a dependência fosse um fator homogeneizador das possibilidades dos países em desenvolvimento sair de sua condição de pobreza. Haveria, lembro, diferença nas possibilidades de crescimento basicamente em função do controle do processo de acumulação de capital. Mas, em sua essência, os capitalismo central e periférico se afastam. Mesmo que um país periférico crescesse - e meu livro foi convertido porque admitia a simultaneidade da dependência e do desenvolvimento -, o faria de forma distorcida. Era como se condição periférica se tornasse fatal, um destino de injustiça. Hoje, sabemos que isso não é verdade. Países que souberam gerenciar suas economias com sensibilidade para as transformações dos modos de produção do capitalismo e para as questões sociais tiveram rumos mais favoráveis do que outros. O caso dos Tigres Asiáticos é notório. O que restava de “determinismo”, talvez um resquício marxista na teoria da dependência - e eu fui crítico do determinismo-, certamente terá que ser fundamentalmente reformulado. O grau de influência da escolha política sobre a estrutura da economia é maior do que nos parecia nos anos 60 (CARDOSO, 1995).

Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil entre 1995 e 2003, tendo seu mandato considerado “o continuador do projeto neoliberal” (NEGRÃO, 1996) iniciado no governo de Fernando Collor. Seu governo foi marcado por privatizações e concessões de muitas empresas brasileiras, ou seja, contrário ao desenvolvimentismo nacionalista apontado em “Dependência e Desenvolvimento na América Latina” como de extrema importância para alcançar uma autonomia mínima nos países latino-americanos.

entendemos a dependência e o subdesenvolvimento, como uma condição do capitalismo enquanto sistema mundial de integração política e econômica. Marini, em sua crítica à crítica de Cardoso e Serra aponta que:

[...] para um marxista, as crises correspondem a saltos do capitalismo para sua destruição, mas não se confundem com a estagnação; totalmente ao contrário, resultam da própria acumulação capitalista, isto é, do desenvolvimento capitalista (MARINI, 2000, p. 169)

Fatores como a divisão internacional do trabalho e a superexploração do trabalho na periferia do Sistema-Mundo, nos faz perceber a necessidade da superação do capitalismo, visto que a tendência é o agravamento desses fatores.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Fernando Henrique, FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. Desenvolvimento: o mais político dos temas econômicos. *Revista de Economia Política*, v. 15, nº 4 (60), out./dez. 1995.
- LÊNIN, V.I. *O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo*. Lisboa: Avante. 1975
- MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Organização e apresentação Emir Sades. Petrópolis (RJ): Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.
- _____. *Subdesenvolvimento e Revolução*. Florianópolis: Insular, 2012.
- NEGRÃO, João José de Oliveira. O Governo FHC e o Neoliberalismo. *Lutas Sociais NEILS*, Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais, São Paulo, nº 1, 103-112, 1996.
- RODRÍGUEZ, Octavio. *O Estruturalismo Latino-Americano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- SANTOS, Teotônio dos. Teoria da dependência: balanço e perspectivas. *Obras Escolhidas*. v.1. Florianópolis: Insular. Reedição ampliada e atual 2015.
- SEABRA, Raphael L. O capitalismo dependente latino americano 40 anos depois. *Soc. Estado*, v. 28, nº 2. Brasília, mai./ago. 2013.