

ISBN: 978-65-86901-16-0

E-book:

EduSobrevivência

Organizadores:

Elenilce Gomes de Oliveira

Enéas Arrais de Araújo Neto

Océlio Jackson Braga

Antonia de Abreu Sousa

Francisco José Lima Sales



realizeventos
Científicos & Editora

Elenilce Gomes de Oliveira
Enéas Arrais de Araújo Neto
Océlio Jackson Braga
Antonia de Abreu Sousa
Francisco José Lima Sales
(Organizadores)

E-book:
EduSobrevivência

E-book:
EduSobrevivência

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 EduSobrevivência / Organizadores, Elenilce Gomes de Oliveira..[et al.]. - Campina Grande: Realize Eventos, 2021.

244 p.

ISBN 978-65-86901-16-0

1. Empregabilidade. 2. Trabalho docente. 3. Políticas educacionais. 4. Educação profissional. I. Título. II. Oliveira, Elenilce Gomes de.

21. ed. CDD 370.193

Elaborada por Giulianne M. Pereira

CRB 15/714

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração: *Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes*



REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

Sumário

Prefácio - Trabalho, educação e sobrevivência no mundo capitalista	6
---	----------

Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva

Parte I

Reflexões sobre trabalho, capital e o estado e suas manifestações na luta de classes e por empregabilidade

Capitalismo e suas formas de estado	17
--	-----------

Emanoel Rodrigues Almeida

Cezar Amario Honorato de Souza

A concepção marxiana/marxista do trabalho e os desafios das "novas" relações de trabalho na ordem regressa destrutiva do capital	31
---	-----------

Gilson de Sousa Oliveira

Tânia Machado Serra Azul

Catarina Angélica Antunes da Silva

Análise da crise dos <i>subprimes</i> de 2008 em uma análise marxista a partir de publicações da esquerda brasileira	46
---	-----------

Thiago Vasconcellos Modenesi

Emprego e juventude: a inserção do segmento juvenil no mercado de trabalho do Rio Grande do Norte	62
--	-----------

Ana Patrícia Dias Sales

Francisco José Lima Sales

Camponeses feirantes: uma forma de luta pela continuidade de sua existência na sociedade	79
---	-----------

Cristiany Barbosa Ferreira Resende

Daiane Dizielle Meireles Soares

Trabalho social no CRAS Genibaú: a visão de profissionais e usuários 92

Ticiane Gomes de Siqueira

Maria Erica Ribeiro Pereira

Parte II

Educação, o mundo do trabalho e a influência do capital nas políticas educacionais

Educação superior e trabalho docente na lógica capitalista contemporânea 109

Francisca Rejane Bezerra Andrade

Mônica Duarte Cavaignac

A educação brasileira no contexto da crise do capital: da fetichização da mercadoria à mercantilização do ensino 126

Maicon Donizete Andrade Silva

Enéas Arrais Neto

Educação em mordaza: o Projeto Escola Sem Partido e o silenciamento do pensamento crítico educacional brasileiro . 145

Demetrio Alves Melo

Erika Martins Araújo

Océlio Jackson Braga

Enéas Arrais de Araújo Neto

Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente 161

Gilson de Sousa Oliveira

Tânia Machado Serra Azul

Catarina Angélica Antunes da Silva

Gestão democrática *versus* gestão por resultado no contexto das reformas educacionais 174

Cezar Amario Honorato de Souza

Emanoel Rodrigues Almeida

Parte III

Ensino e aprendizagem e as políticas públicas no contexto da educação profissional

O lugar da educação profissional nos Institutos Federais de Educação 191

Erika Martins Araújo

Jerciano Pinheiro Feijó

Demetrio Alves Melo

Teoria vs. Prática da aplicação de programas governamentais: uma análise da realidade de programas no interior do Ceará 207

Michaell Marques Vianna

Gilson de Oliveira Sousa

Catarina Angélica Antunes da Silva

A importância do Programa Nacional do Transporte Escolar no desenvolvimento dos alunos como futuros profissionais e cidadãos 218

Ana Clara Souza Araújo

Gilson Oliveira de Sousa

Catarina Angélica Antunes da Silva

Dificuldades de aprendizagem: o acompanhamento pedagógico como um caminho possível na educação profissional 229

Antonio Alan Vieira Cardoso

Carmen Laenia Almeida Maia de Freitas

Fátima Elisdeyne de Araujo Lima

Germana de Sousa Vieira

Maria Beatriz Claudino Brandão

Prefácio

Trabalho, educação e sobrevivência no mundo capitalista

Não há dúvida de que se possa insistir sobre dispositivos que assegurem a sobrevivência de pelo menos parte de si mesmo na posteridade, classificáveis sobretudo em duas categorias; o dispositivo biológico, que permite transferir à descendência aquela parte de si mesmo que se chama patrimônio genético, e o dispositivo histórico, que permite transferir à memória e à linguagem de quem continua a viver aquele tanto ou aquele pouco de experiência que até o homem mais desprovido recolhe e acumula. Esses dispositivos podem ser vistos como um só, pressupondo-se o suceder das gerações como as fases da vida de uma única pessoa que continua por séculos e milênios, mas com isso consegue-se apenas procrastinar o problema, da própria morte individual à extinção do gênero humano, por mais tarde que esta possa ocorrer.

Itálo Calvino (CALVINO, Itálo. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.112).

Dizer algo com explicações que despertem a curiosidade do leitor sobre capitalismo, trabalho, educação, livre pensar e sobrevivência (presentes no conteúdo de um livro escrito por vários pesquisadores) é um processo de mediação que remete à vida humana. É um enlace em torno de pensamentos unidos que se espriam “[...] como o modelo das ondas,” do senhor Palomar, de Ítalo Calvino, um escritor que me ajuda a pensar, rememorando a epígrafe desse prefácio, sobre a procrastinação dos problemas do sistema capitalista e seus resultados nefastos em grande medida registrados nos trabalhos da coletânea de textos que compõem este e-book, intitulado **EduSobrevivência**.

Essa é a proposição a que me faço, preliminarmente, me questionando: que mundo é esse retratado pelos autores dos capítulos que compõem essa coletânea? Trata-se de um mundo no qual predomina uma organização estatal que consolida a necropolítica e remete o homem ao desvalio; um mundo perene de direitos negados à palavra livre, ao trabalho e à educação, onde o que é vivo se torna apenas parte de si; lugar onde o humano é fragmentado, tornado um ser sem direito à vida. A “vida” a que me refiro são no sentido e significado dados por Enrique Dussel e pelo Papa Francisco, os quais apreendo que pensam a vida de forma condizente à dignidade humana.

Então, dizer algo sobre o contexto expresso, refletido e implicado no conteúdo desse e-book ora prefaciado é desvelar conflitos materializados no mundo (contexto local e global, e virtual) apresentado pelos autores como gerido pelo sistema capitalista de produção, o qual renova, a cada crise, suas fases perversas. Ele é um sistema que se reinventa de formas cada vez mais restritivas e menos redistributivas, quando se trata de dispor para todos, em favor da vida sobre a terra, dos bens e das riquezas acumulados ao longo da história. Esse sistema que, mesmo em seus modelos manifestos em Estados de bem-estar social, traz latente a essência de si, qual seja: a lógica excludente racionalmente disseminada que corrobora à negação da vida humana de forma alienada e alienante; vida como mercadoria concebida como tal pelo capitalismo ao longo de sua história - como modo de produção predominante.

Todavia, é necessário considerar que a vida carrega em sua concretude um valor sobre o qual plasmam o trabalho e a educação de forma imanente e, para compreendê-lo, a ciência pode se utilizar de “dispositivos biológicos e históricos,” portanto, a negação desses incide sobre a negação daquela. Daí advém a necessidade de uma nova economia menos devastadora e mais humanizada. Assim, nessa luta constante, vida, trabalho, educação e livre pensamento são considerados pela ciência da história (leia-se pela visão marxista) como direitos inalienáveis em torno dos quais a realidade é situada como objeto concreto materializado nas ações humanas.

Retomo, com base nas interpelações suscitadas pelo conteúdo expresso no e-book, por sua qualidade e propósito de resguardar

escritos que em comum têm relevância pública, reflexões de Leandro Konder para quem as sociedades não vivem sem trabalho, e de Boaventura Santos, que ensina que as sociedades modernas não podem prescindir da ciência como construto humano, como um “conhecimento prudente para uma vida decente”, e que nessa a educação para emancipação tem um lugar na cartografia do mundo.

Para coadunar com esse pensamento, ressalto que o e-book se estrutura em três partes em torno de uma temática ampla, que comporta a reunião de 15 capítulos os quais se articulam em torno da tríade *Estado, trabalho e educação* no mundo capitalista, tentando tornar a vida possível com dignidade, posto que analisam e repensam um novo modo ou modelo de produção como alternativa para garantir a sobrevivência, além de denotarem explicações acerca de novas formas de relações laborais e de formação por meio da distribuição dos bens produzidos de modo equânime, de relações mediadas socialmente dos trabalhadores com o Estado que os regula, bem como do homem com a máquina e a formação desse para um mercado cuja face se desconhece, pois está imersa na fluidez e virtualidade da economia 4.0. Tudo isso vinculado às políticas econômicas e educacionais regulamentadas pelo Estado que as formula, implanta e avalia.

Apontarei de forma breve e descritiva as três partes e os capítulos que compõem a coletânea, apenas sumariando os pontos-chaves de cada um. Para isso, me utilizo, inclusive, dos títulos, dos resumos e da terminologia empregada pelos autores sem com esses dialogar, dada a extensão dos textos, e por considerar que o já exposto é fruto da inspiração e interpretação demandada pela leitura desses.

A **Parte I** é intitulada **Reflexões sobre trabalho, capital e o estado e suas manifestações na luta de classes e por empregabilidade** e é composta por seis capítulos, conforme os apresentamos a seguir.

Em **Capitalismo e suas formas de Estado**, primeiro capítulo dessa coletânea, Emanuel Rodrigues Almeida e Cezar Amaro Honorato de Souza apresentam um texto que demonstra a correspondência entre trabalho e Estado como regulador das diferentes formas de produção capitalista. Eles trazem o trabalho como complexo fundante do ser social e suas implicações nas diferentes formas de Estado no

decorrer da história do capitalismo. Para os autores, as formas de Estado são manifestações das forças produtivas, e é o trabalho que o determina materialmente. Por isso, apresentam o Estado neoliberal como a última forma histórica de Estado capitalista.

O capítulo **A concepção Marxiana /Marxista do Trabalho e os desafios das “novas” relações de Trabalho na ordem regressa destrutiva do capital**, de Gilson de Sousa Oliveira, Tânia Machado Serra Azul e Catarina Angélica Antunes da Silva, é o segundo da primeira parte. Trata-se de um ensaio teórico que traz à discussão a categoria trabalho. As autoras defendem o caráter ontológico e histórico do trabalho em uma concepção pautada na visão marxista/marxiana para a compreensão do desenvolvimento da humanidade e suas formas de relações, pois esse tem relevância para que o homem se desenvolva como humano/social. Concluem que, no atual estágio do capitalismo, o trabalho tem se tornado desumanizador, e propõem que o trabalho seja libertado dessa dimensão alienante para que o capital perca seu domínio sobre as classes trabalhadoras.

Análise da crise dos Subprimes de 2008 numa análise marxista a partir de publicações da esquerda brasileira, é de autoria de Thiago Vasconcellos Mondenesi, é o terceiro capítulo da primeira parte. Nele, o autor analisa o que considera uma crise cíclica do capitalismo em 2008, ou crise financeira dos *subprimes*, que trouxe ao mundo capitalista uma amostra da agudização do capital e do desmonte dos Estados nacionais, forçando o capital a impor maiores sacrifícios à classe trabalhadora, retirando dessa direitos e garantias para tentar superar esse momento. Na discussão, o autor salienta que as publicações encontradas sobre a crise em análise não dão conta de forma clara do fenômeno em si, qual seja, a crise dos *subprimes* e suas implicações sobre as relações com as políticas públicas de trabalho no Brasil e no mundo, mas pôde, no âmago dessa produção, visualizar que o fenômeno não foi discutido de forma decisiva para a compreensão do *impeachment* da presidente Dilma Rouseff, em 2016, na revista do Partido dos Trabalhadores.

Emprego e juventude: a inserção do segmento juvenil no mercado de trabalho do Rio Grande do Norte, de autoria de Ana Patrícia Dias Sales e Francisco José Lima Sales, traz os resultados de uma

pesquisa desenvolvida em 2018 acerca da força de trabalho dos jovens de 25 a 29 anos, bem como da situação ocupacional desses na capital do Rio Grande do Norte de 2009 a 2017. Esse estudo apresenta uma contextualização histórica da reestruturação do capital em suas relações com o trabalho amparada na legislação que acomoda os interesses do mercado, tornando-o cada vez mais flexível. Assim, para os autores as garantias do trabalhador vão se tornando escassas e produzindo uma atipia que confabula com a terceirização e a precarização, ampliando o leque de subempregos para mascarar o desemprego em larga escala no país. Na capital potiguar, para os autores, não é diferente, os jovens empregados estão em sua maioria no setor de serviços e ocupam subempregos em situações consideradas "atípicas" delineadas por contratos flexíveis e sem garantia de vínculos, o que impulsiona a desigualdade social.

Camponeses Feirantes: uma forma de luta pela continuidade de sua existência na sociedade, o quinto capítulo da primeira parte, de autoria de Cristiany Barbosa Ferreira Resende e Daiane Dizielle Meireles Soares, mostra uma das formas de preservação da existência na sociedade capitalista. Consideram que as feiras livres significam resistência do uso social nos espaços públicos, pois essas se apresentam como uma forma de comércio resistente ao tempo por permitir ao camponês escoar a produção de seu trabalho em espaços urbanos, criando para si meios de sobrevivência.

O capítulo **Trabalho Social no CRAS Genibaú: a Visão de Profissionais e Usuários** é o sexto e último capítulo da primeira parte. É de autoria Ticiane Gomes de Siqueira e Maria Erica Ribeiro Pereira, que analisam a Proteção Social Básica um dos níveis da Política de Assistência Social do Brasil. O estudo sinaliza para a fragilidade de entendimento dos usuários sobre a política de assistência social, o que impede reivindicações por direitos que são assegurados por lei. As autoras consideram que é necessário lutar por uma sociedade mais justa e que tenha o Estado como garantidor dos direitos constitucionais.

A Parte II é intitulada **Educação, o mundo do trabalho e a influência do capital nas políticas educacionais** e é composta por cinco capítulos.

O primeiro capítulo, **Educação Superior e Trabalho Docente na Lógica Capitalista Contemporânea**, é de autoria de Francisca Rejane Bezerra Andrade e Mônica Duarte Cavaignac. Elas discutem, inicialmente, o momento do golpe de 2016, que retirou da presidência do Brasil, Dilma Rousseff, e deu início ao desmonte das políticas sociais para a área da educação. Prosseguem demonstrando que a lógica capitalista contemporânea permitiu a expansão da educação superior como mercado educacional, não como forma de diminuir as desigualdades educacionais, mas como meio de garantir financiamento público para a educação privada. Concluem sinalizando que tais políticas sob a regência capitalista têm gerado condições de trabalho docente desiguais, desvalorizando a profissão e fragilizando a ciência e a tecnologia aqui produzidas.

A educação brasileira no contexto da crise do capital: da fetichização da mercadoria à mercantilização do ensino é o segundo capítulo da Parte II, de autoria de Maicon Donizete Andrade Silva e Enéas Arrais Neto. Nesse capítulo, analisam, em meio à nova crise capitalista, as forças produtivas do sistema, que tendem a transformar tudo que está ao seu alcance em mercadoria em suas fases de agudização, incluindo-se nessa os bens construídos social e historicamente pela humanidade. Os autores abordam, a título de esclarecimento, que para se estabelecer uma análise melhor situada acerca da questão, é necessário compreender o fetichismo da mercadoria como categoria de análise para que se possa demonstrar as variadas nuances da mercantilização do ensino, objeto que eles selecionaram para analisar, considerando que o capital, em suas crises, imprime em suas formas de coisificação do trabalho humano, novos objetos para a compra e venda e daí surge a supervalorização da mercadoria – educação - como suporte para se ter trabalho no mercado, pela mercadorização do ensino.

O terceiro capítulo da Parte II é **Educação em Mordaza: o Projeto Escola Sem Partido e o Silenciamento do Pensamento Crítico Educacional Brasileiro**. Seus autores são Demetrio Alves Melo, Erika Martins Araújo, Océlio Jackson Braga e Enéas Arrais de Araújo Neto, que se dedicaram a analisar as disputas societárias e político-ideológicas que têm tipo ampla divulgação no Brasil e, de certo modo,

têm incidido sobre a educação e suas ações no espaço escolar. Os autores consideram que essas disputas foram formalizadas no denominado “Escola sem Partido”, que é objeto de análise do capítulo, e considerado por eles como um mecanismo utilizado por seus idealizadores para tentar manter o controle governamental sobre os processos educativos. Os autores observam que tal projeto se fundamenta no autoritarismo conservador brasileiro plasmado sobre ações que desconsideram os direitos constitucionais do país que garantem liberdade de docência e educação crítica e emancipadora para os cidadãos

Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente, é o quarto capítulo da Parte II, de autoria de Gilson de Sousa Oliveira, Tânia Machado Serra Azul e Catarina Angélica Antunes da Silva. Os autores discutem trabalho, educação e formação docente tendo a categoria trabalho como suporte discursivo para o entendimento da relação entre esses no contexto capitalista atual. Também apresentam as condições objetivas do trabalho docente e debatem sobre a forma hegemônica como a educação é conduzida pelo Estado. À luz de uma concepção materialista histórico-dialética, os autores sugerem algumas proposições que apontam caminhos para a formação de professores, que vão do reconhecimento da necessidade de transformação às lutas por dignidade.

Em **Gestão democrática versus Gestão por resultado no contexto das reformas educacionais**, quinto e último capítulo da Parte II, os autores de Cezar Amario Honorato de Souza e Emanuel Rodrigues Almeida analisam os impactos das políticas educacionais observando os resultados dessas sobre as gestões dos sistemas de ensino, as reformas educacionais e a crise instaurada nas políticas da educação brasileira. Tratam o tema em uma perspectiva crítica que denominam de onto-marxiana para apontar em suas considerações que, por dependerem de recursos financeiros demandados da implantação de políticas advindas de fora, as gestões tendem a seguir o modelo de gestão por resultados apoiados em índices educacionais, descaracterizando, dessa forma, a gestão democrática.

A Parte III, **Ensino e aprendizagem e as políticas públicas no contexto da educação profissional**, é composta por quatro capítulos.

O lugar da Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação, de Erika Martins Araújo, Jerciano Pinheiro Feijo e Demetrio Alves Melo, é o primeiro capítulo da Parte III. Nele, os autores tratam da meritocracia como um instrumento ideológico norteador da formação dos trabalhadores. Para isso, analisam a educação e suas relações com o mundo do trabalho tendo como fundamento uma abordagem alicerçada na teoria crítica. Assim, eles desvelam as armadilhas da formação meritocrática apoiada na teoria do capital humano como vertente de aprimoramento para a qualificação do trabalhador. Ao final, concluem que as políticas educacionais têm sido formuladas com base na ideologia da meritocracia, até mesmo aquelas que aparentemente apregoam oportunidades e direitos iguais para todos.

O capítulo, **Teoria VS. Prática da aplicação de Programas Governamentais: uma análise da realidade de programas no interior do Ceará**, de Michael Marques Vianna, Gilson de Oliveira Sousa e Catarina Angélica Antunes da Silva, é o segundo da Parte III, e traz uma análise sobre três programas de assistência estudantil implementados em escolas públicas no interior do Ceará/Brasil. Os autores observam que há contradições nas respostas dos participantes da pesquisa e que ininteligibilidade na comunicação pode resultar em problemas relacionados à aplicação dos recursos dos programas por parte das prefeituras.

A importância do Programa Nacional do Transporte Escolar no desenvolvimento dos alunos como futuros profissionais e cidadãos, de autoria de Ana Clara Souza Araújo, Gilson Oliveira de Sousa e Catarina Angélica Antunes da Silva, é o terceiro capítulo da Parte III. Nele, são analisadas políticas educacionais com ênfase no Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), observando as relações desse com o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa Nacional do Livro Didático. As autoras concluem que o PNATE é relevante, pois contribui para diminuir a evasão escolar, garantido o acesso à educação de estudantes de baixa renda.

O quarto e último capítulo da Parte III é também o último da coletânea, e tem como título **Dificuldades de aprendizagem: o acompanhamento pedagógico como um caminho possível na educação**

profissional. Os autores são Antonio Alan Vieira Cardoso, Carmem Laênia Almeida Maia de Freitas, Fátima Elisdeyne de Araújo Lima, Germana de Sousa Vieira e Maria Beatriz Claudino Brandão. Durante o texto, os autores apresentam uma proposta de acompanhamento pedagógico para a educação profissional. Como eixo estruturante da proposta, fazem referência aos instrumentos legais que dão sustentação a tal prática com apoio em uma revisão de literatura a qual discute as concepções de dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva crítica, que resultará na implantação de um plano de atuação para o acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Por fim, as reflexões que perpassam o conteúdo desse e-book questionam a realidade exposta em um contexto no qual o domínio do capital vem desafiando a vida e as relações humanas e sociais que perpassam pelo trabalho e a educação. A obra procura, deste modo, contribuir para a desalienação da formação dos trabalhadores, trazendo informações para o entendimento histórico-crítico fundamentado sobre a sociedade, o Estado e a atuação docente, entre outros fenômenos e ações que tem afetado todos os cidadãos de forma consistente. Os textos abrem-se para outras interpretações além das que aqui foram expostas, pois no plano epistemológico em uma perspectiva materialista, histórico e dialética, cada leitura provoca um novo diálogo que se move como uma onda que se renova em práticas dialéticas (para movimentar o pensamento e as ações em busca de uma consciência planetária que outorgue ao ser humano o direito a ter direitos e a usufruir dos bens sociais fruto do trabalho).

Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva

Natal/RN, primeira de 2020 em meio a pandemia de Covid-19

Parte I:

**REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, CAPITAL E O ESTADO
E SUAS MANIFESTAÇÕES NA LUTA DE CLASSES E POR
EMPREGABILIDADE**

Capitalismo e suas formas de estado

Emanoel Rodrigues Almeida¹

Cezar Amario Honorato de Souza²

O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Karl Marx

Resumo: Desde sua gênese, o capitalismo tem se realizado através de diferentes formas de Estado. Este trabalho surgiu da necessidade de compreender como ocorre o processo de correspondência entre o complexo do trabalho e o complexo de reprodução, o Estado e a política, nas etapas de desenvolvimento do modo de produção capitalista. O objetivo geral desse trabalho é apresentar, em linhas gerais, as formas de Estado: liberal, socialdemocrata e neoliberal, como um desdobramento, uma reprodução do trabalho no campo político. Os objetivos específicos são: 1) apresentar o liberalismo como a primeira forma histórica de Estado do modo de produção capitalista; 2) apresentar o Estado socialdemocrata em suas características; 3) apresentar o Estado neoliberal como uma reestruturação do capitalismo no campo político em vista dos limites históricos do estado de bem estar-social. Esse trabalho está assentado na perspectiva do materialismo histórico e dialético. É uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo bibliográfico, baseada nas contribuições de teóricos como: Marx(1985), Lukács (2012), Dussel (2012), Rubim(1985), Hobsbawm (1979), dentre outros. Percebeu-se que, historicamente,

¹ Doutor em Educação Brasileira pela UFC. Professor do IFCE.

² Doutorando em Educação Brasileira pela UFC. Professor do IFCE.

o capitalismo assumiu diferentes formas políticas; cada forma política mantém uma correspondência recíproca com o desenvolvimento das forças produtivas.

Palavras-chave: Capitalismo. Estado. Política.

Introdução

O modo de produção capitalista representa o estágio mais desenvolvido do ser social. De acordo com Lukács (2012), o ser social é um complexo de complexos. O trabalho é o complexo fundante do ser social. Todos os complexos por ele fundados pressupõem o trabalho com todas as suas implicações ontológicas. Ou seja, o trabalho, para se reproduzir, necessita de outros complexos que mantêm com ele uma relação de correspondência.

O trabalho, conforme Marx (1985), é a síntese dialética entre as forças produtivas e as relações de produção. No capitalismo, as forças produtivas têm um caráter privado e encontram-se em grande desenvolvimento. Por conta desse caráter e desenvolvimento das forças produtivas, as relações de produção são estabelecidas entre os homens como produtores privados: capitalistas e trabalhadores assalariados. Essa relação entre as forças produtivas e as relações de produção tornam o modo de produção capitalista uma forma social de acumulação e apropriação da riqueza, fundadas na exploração do homem pelo homem. Através da extração da mais valia, ocorre um processo constante de acumulação de riquezas. Por sua natureza e desenvolvimento, o modo de produção capitalista é monopolista.

O processo de produção e apropriação da riqueza ocorre através de crises. Cada momento histórico de seu desenvolvimento é marcado por crise. Nas circunstâncias de crise, o modo de produção capitalista se reinventa em sua aparência fenomênica, no entanto, preserva sua essência: as relações de produção determinadas pelo capital.

As relações de produção do modo de produção capitalista permanecem as mesmas desde sua gênese. Capitalistas, donos dos meios de produção, e trabalhadores assalariados, constituem os elementos fundamentais das relações de produção do modo de produção capitalista. Essa essência permanece a mesma. É bem verdade que, historicamente, tem ocorrido um desenvolvimento das forças produtivas ao longo da história do modo de produção capitalista. As forças produtivas de nosso momento históricos são bem diferentes do século XIX, por exemplo. Na medida em que há um

desenvolvimento das forças produtivas, e as relações de produção permanecem as mesmas, ocorre uma crise no interior do metabolismo do modo de produção capitalista. Essa crise é respondida através de uma reestruturação, primeiramente, no campo da relação entre as forças produtivas e as relações de produção (no trabalho). Em seguida, essa reestruturação ocorre em todo o complexo social: no Estado, na educação, etc. Mesmo ocorrendo mudanças em sua essência (no trabalho), ela permanece a mesma, em sua composição orgânica. Diante das mudanças na essência da produção do modo capitalista, todos os complexos de reprodução do modo de produção capitalista passam a ser constituídos obedecendo às implicações ontológicas da produção.

Esse trabalho surgiu da necessidade de compreender como ocorre o processo de correspondência entre o complexo do trabalho e o complexo de reprodução, o Estado e a política, nas etapas de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O objetivo geral desse trabalho é apresentar, em linhas gerais, as formas de Estado: liberal, socialdemocrata e neoliberal, como um desdobramento, uma reprodução do trabalho no campo político.

Os objetivos específicos são: 1) apresentar o liberalismo como a primeira forma histórica de Estado do modo de produção capitalista; 2) apresentar o Estado socialdemocrata em suas características; 3) apresentar o Estado neoliberal como uma reestruturação do capitalismo no campo político, em vista dos limites históricos do estado de bem estar-social.

Esse trabalho está assentado na perspectiva do materialismo histórico e dialético. É uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo bibliográfico, baseada nas contribuições de teóricos como: Marx(1985), Lukács (2012), Dussel (2012), Rubim(1985), Hobsbawm (1979), dentre outros

Na primeira parte do trabalho, iremos apresentar o Estado Liberal como uma reprodução do trabalho no campo político. Apresentaremos também, em linhas gerais, a gênese do Estado liberal e como ele se desenvolve. Na segunda parte do trabalho, apresentaremos o Estado social democrata como a reprodução devida do trabalho no campo político no contexto histórico do capitalismo no pós-guerra.

A terceira parte do trabalho apresentará o Estado neoliberal como uma reestruturação do capital no campo político, à crise do modelo de estado social democrata.

1. O Estado liberal

O Estado liberal é a primeira forma histórica do modo de produção capitalista. O modo de produção capitalista se consolida no século XIX. Conforme Hobsbawm (1979), as revoluções francesa e industrial criaram as condições objetivas para a consolidação do modo de produção capitalista como uma totalidade.

As condições objetivas (RUBIM, 1985) que caracterizam o modo de produção capitalista são: os produtores privados, o processo de troca entre os produtores privados e a divisão do trabalho feita a partir da propriedade privada dos meios de produção.

Como os produtores são privados, estão isolados uns dos outros. Suas relações de produção são estabelecidas, unicamente, mediante a troca. Uma condição objetiva para que a relação de produção, no modo de produção capitalista, efetive-se é o processo de troca. Sem esse processo de troca, o modo de produção capitalista não se movimenta.

Assim, é necessário que haja um processo de liberalismo econômico a fim de que as relações de produção sejam efetivadas.

Esse processo de liberalismo econômico estava claro para os economistas clássicos como Adam Smith e David Ricardo.

Com o desenvolvimento da sociedade mercantil, diante da divisão do trabalho, a troca passou a ser uma condição para a subsistência dos homens:

Uma vez plenamente estabelecida a divisão do trabalho, é muito reduzida a parcela de necessidades humanas que pode ser atendida pela produção individual do próprio trabalhador. A grande maioria de suas necessidades, ele a satisfaz permutando aquela parcela do produto de seu trabalho que ultrapassa o seu próprio consumo, por aquelas parcelas da produção alheia de que tiver necessidade. Assim sendo, todo homem subsiste por meio da troca, tornando-se de certo modo comerciante; e assim

é que a própria sociedade se transforma naquilo que adequadamente se denomina sociedade comercial. (SMITH, 1983, p. 57).

No tocante ao Estado, Smith compreende ainda que o aumento da produtividade depende da presença de um Estado menos regulador e de um mercado mais livre e concorrente. Nessa concepção liberal, o aumento da produtividade do trabalho está relacionado a uma economia de mercado concorrencial, sem intervenção do Estado.

Na concepção smithiana de economia, o memorável princípio da “Mão Invisível” do mercado é o instrumento regulador da produção, distribuição e consumo, sem a necessidade de atividade interventora do Estado.

Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países, ele [o capitalista] tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo. (SMITH, 1983, p. 438).

O modelo de Estado liberal, *laissez faire*, é um desdobramento, uma reprodução do trabalho liberal que passa a ocorrer no campo do Estado. Ou seja, o Estado liberal constitui-se em uma forma política de estrutura e desenvolvimento do trabalho. O liberalismo econômico é a base para as demais formas de liberalismo: liberalismo político, liberalismo cultural, etc.

O liberalismo político pressupõe todas as consequências ontológicas do liberalismo econômico. Com isso, estamos afirmando que o liberalismo político mantém uma relação de dependência ontológica com o liberalismo econômico. Ou seja, o liberalismo econômico determina materialmente o liberalismo político. É claro que o liberalismo político mantém uma autonomia em relação ao liberalismo

econômico. No entanto essa autonomia é relativa. Isso significa que o liberalismo político influencia e determina politicamente o liberalismo econômico. Todavia essa autonomia e determinação do liberalismo político sobre o liberalismo econômico é relativa, altamente limitada.

O modelo de Estado liberal correspondia com a forma histórica do trabalho: havia uma relação de correspondência entre o liberalismo econômico e o liberalismo político.

No momento em que as forças produtivas se desenvolvem, passam a ocorrer mudanças no complexo do trabalho.

Já falamos que o trabalho é uma unidade dialética entre as forças produtivas e as relações de produção. Na medida em que as forças produtivas desenvolvem-se, o complexo do trabalho se altera, desenvolvendo-se.

Esse desenvolvimento das forças produtivas provoca um estado de não-correspondência entre as forças produtivas e as relações de produção.

O liberalismo econômico e seu correspondente político, o Estado liberal, constituíram uma unidade dialética até certo momento histórico do capitalismo. No momento em que as forças produtivas desenvolveram essa relação de correspondência, já não era mais possível efetivarem-se materialmente.

É assim que, após momentos de crises do capitalismo, essa relação de correspondência chega ao fim no início do século XIX, em especial com a grande recessão de 1929.

Pode-se dizer que o desenvolvimento de novas formas de concorrência e a concentração do poder econômico nas mãos dos cartéis, tornaram anacrônicas a velha economia de mercado e as teses do liberalismo econômico (POLANYI, 1980).

Diante do colapso dos mercados e da febre social do desemprego em massa, a ineficácia das soluções propostas pelo receituário liberal tornou ainda mais precária a situação dos principais governos. Em 1931, quando a Grã-Bretanha descartou o livre comércio, desvalorizou a libra e liquidou com a conversibilidade, estava claramente decretado o fim do liberalismo econômico que os ingleses tão cuidadosamente cultivaram por quase um século. O velho liberalismo político também parecia condenado.

2. O Estado Social Democrata

As transformações ocorridas no complexo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas, "reclamavam", ontologicamente, por mudanças nos demais complexos sociais: política, educação, etc. O liberalismo político já não dava conta das transformações ocorridas no complexo do trabalho. Pode-se dizer que as estruturas do liberalismo foram arruinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. Diante do desenvolvimento das forças produtivas, três opções passaram a competir pela supremacia no terreno político: o comunismo soviético, a moderada socialdemocracia e o fascismo (HOBBSAWM, 1995).

Já falamos que o modo de produção capitalista necessita de complexos sociais que lhe reproduzam adequadamente. Os complexos da reprodução precisam manter uma relação de correspondência com a produção, com o complexo do trabalho.

A produção social, ou seja, o trabalho, determina materialmente todos os demais complexos da reprodução do ser social. A predominância, no campo político, da social democracia em detrimento do comunismo ou do fascismo não foi uma escolha política, mas uma determinação ontológica do complexo do trabalho. A social-democracia reproduzia melhor as contradições antagônicas do complexo do trabalho capitalista. A social-democracia constituía-se no regime social capaz de oferecer segurança e confiabilidade ao sistema econômico.

Em virtude da crise do liberalismo, os estados capitalistas foram levados a assumir a função de resguardar a economia nacional das instabilidades do sistema econômico internacional e da racionalidade estreita (socialmente inconsequente) dos agentes privados.

Esse intervencionismo tornava o Estado o grande gestor do processo de acumulação de capital e, mais do que isso, o implementador das políticas responsáveis pelo nível de emprego e renda da população. Não seria mais o mercado a determinar a forma e a velocidade da acumulação capitalista, mas, sim, um novo estado intervencionista; este teria como prioridade a manutenção de níveis elevados de emprego, em uma ação anticíclica, que impediria a especulação, incrementaria a demanda, estimularia a expansão e ditaria o ritmo de

crescimento. O mercado, que se mostrara extremamente ineficaz em 1929, seria substituído por um Estado keynesiano e por suas políticas de pleno emprego.

O contexto das relações internacionais do pós-guerra, a partir de 1945, complementa o cenário por meio do qual o modelo de Estado keynesiano se amplia e se desdobra no que ficou conhecido como Estado do bem-estar social (*Welfare State*). A ocupação soviética do Leste Europeu e os primeiros movimentos da Guerra Fria foram fundamentais para a constituição, por meio de um Estado fortemente intervencionista, de uma ampla rede de seguridade social, com seu sistema previdenciário, seguro desemprego, serviços básicos, etc., que reduz a tensão de classes nos países capitalistas da Europa Ocidental e reduz o "risco" de fortalecimento dos movimentos de esquerda, operários, e de ampliação da influência soviética na região. O Estado do bem-estar é o resultado desse processo. A social-democracia europeia propõe-se gerir o Estado como "mediador" na luta de classes e responsável por políticas públicas de segurança e "redução de danos" no contexto do modelo capitalista então vigente.

Essa correspondência funcionou, devidamente, no período ouro do capitalismo (HOBBSAWM, 1995). Ocorre que o modo de produção capitalista é uma forma histórica e social. Ele está em constante desenvolvimento. No entanto seu desenvolvimento ocorre de forma anárquica, perturbadora. Seu desenvolvimento é incontrolável e destrutível, ao mesmo tempo, determinando e condicionando todos os complexos sociais. O Estado regulador só funcionou na medida em que interessava à lógica de acumulação do capital e, de alguma forma, foi uma tentativa de se contrapor ao modelo de gestão planejada do Estado soviético.

Na medida em que as forças produtivas do capital se desenvolvem, ele rompe com todas as barreiras sociais, impondo um modelo de economia de mercado a todos os países. O capital torna-se uma totalidade social. Embora exista resistência, nesse momento histórico do capitalismo já não há um modelo econômico que lhe contraponha.

Diante do desenvolvimento das forças produtivas tornando o capital uma totalidade social, estavam postas as condições objetivas para uma nova etapa do capitalismo.

3. O Estado Neoliberal

Já falamos que o modo de produção capitalista desenvolve-se a partir de crises. Essas crises marcam as passagens históricas do modo de produção capitalista. As crises ocorrem em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas.

O período ouro do capitalismo finda-se por volta do ano de 1970. De acordo com Mészáros, nessa ocasião, o capital conhece uma crise que ele denomina de "crise estrutural do capital". Diferente das demais crises cíclicas do capital, a crise estrutural do capital ocorre na totalidade do capital, em todas as suas esferas. Ela é universal - atinge a economia, a política, etc - e global - atinge todos os continentes, países, etc.

Como se trata de uma crise estrutural, pode-se dizer que todas as dimensões do capital foram atingidas por ela e que não há uma saída possível para ela. Essa parece ser a última fase histórica do capitalismo.

Diante de sua crise estrutural, o modo de produção capitalista, agonizado, procura reestruturar-se.

Essa reestruturação ocorre primeiramente no campo da produção, com o toyotismo, e se alastra para todos os demais complexos sociais.

No campo político, o ideário que irá manifestar correspondência com esse estado de crise estrutural do capital é o Estado Neoliberal. O Estado liberal representa uma *nova razão* do capitalismo em estado de crise estrutural.

De acordo com a obra *La Nueva Razon del Mundo*, a *razão liberal* caracteriza-se por: a) o mercado se apresenta como uma realidade construída; b) a essência da ordem do mercado reside não no intercâmbio, senão na competência, definida ela mesma como uma relação de desigualdade entre diferentes unidades da produção; c) o Estado não é somente o vigia do marco do mercado, mas nele mesmo há ação da norma da competência; c) a exigência de um universalização da norma da competência excede as fronteiras do Estado.

Como se pode ver, o complexo político adequado ao estado do capital em crise estrutural passou a ser o Estado Neoliberal.

De acordo com F. A. von Hayek, o objetivo fundamental do neoliberalismo seria “libertar” as forças produtivas do capitalismo ocidental, impedidas e aprisionadas pela pressão exercida pela presença de um Estado ineficiente e burocratizado que controlava todos os processos. O caminho dessa reforma partia da defesa da eliminação do déficit público por meio da redução de seus gastos (sociais) e da privatização de todas as atividades por ele exercidas que não lhe seriam “inerentes” (controle de infraestrutura, do setor energético, de telecomunicações, de parte do sistema de educação, saúde e previdência, etc.).

Considerações finais

O modo de produção capitalista desenvolve-se a partir de crises que marcam seus momentos históricos.

Cada momento histórico é constituído por uma correspondência entre o trabalho e seus complexos de reprodução: o estado, a educação, etc. Na medida em que há um desenvolvimento do trabalho, acionado pelo desenvolvimento das forças produtivas, a relação de correspondência é desfeita, dando lugar a nova forma de correspondência.

As formas de Estado - liberal, socialdemocrata e neoliberal - são manifestações do movimento material do modo de produção capitalista. São formas correspondentes de reprodução das contradições materiais do trabalho capitalista.

O trabalho determina materialmente o Estado. O Estado mantém uma relação de autonomia relativa em relação ao trabalho. Isso significa dizer que o Estado, em certas circunstâncias históricas, revoluciona o trabalho, põe em desenvolvimento as forças produtivas, porém, em outras circunstâncias, o Estado constitui-se em um entrave ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Nas circunstâncias em que ele é um entrave, o desenvolvimento do trabalho rompe com a forma de Estado, criando uma nova forma que lhe é correspondente.

Nas condições objetivas da crise estrutural do capital, certamente o Estado neoliberal será a última forma histórica de Estado Capitalista.

O que virá adiante dependerá muito do desenvolvimento das forças produtivas e das escolhas dos homens: a emancipação humana ou a barbárie.

Referências

BELLUZZO, L. G. M. (1995). O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados “globalizados”. **Economia e Sociedade**, Campinas, UNICAMP/IE, n. 4

DRAIBE, S.; HENRIQUE, W. Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, 1988.

HOBBSBAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBBSBAWM, E. J. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Atlas, 1982.

LANDES, D. S. (1994). **Prometeu desacorrentado**: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa ocidental, desde 1750 até nossa época. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.

LAVAL C. & DARDOT, P. **La nueva razon del mundo**. Paris: 2010.

MATTOSO, J. E. L.. **A desordem do trabalho**. São Paulo : Scritta, 1995.

MAZZUCHELLI, F. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro : Campus, 1980.

RICARDO, D. (1988). **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo : Nova Cultural. (Os Economistas), 1980

SMITH, A. (1983). **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI, socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003

A concepção marxiana/marxista do trabalho e os desafios das “novas” relações de trabalho na ordem regressa destrutiva do capital

Gilson de Sousa Oliveira¹

Tânia Machado Serra Azul²

Catarina Angélica Antunes da Silva³

Resumo: Nesse breve ensaio teórico, tem-se como objetivo discutir a centralidade da categoria trabalho e seu caráter ontológico, a partir do seu dúplice caráter: trabalho como processo humano-genérico intrínseco a toda forma societária de desenvolvimento da espécie humana, determinação natural sócio-ontológica do processo de hominização, que tende a criar valores-de-uso, adaptando-os

1 Doutor em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará- UFC. Pedagogo. Especialista em Gestão Estratégica de IES; Mestre e Pesquisador ligado ao Laboratório de Estudos do Trabalho e da Educação Profissional - (LABOR). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) – Campus Baturité, gilson.oliveira@ifce.edu.br.

2 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004); Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Porto, vinculada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - FPCEUP, no âmbito de Formação de Professores. Pesquisadora do EIP/UP. Tem experiência na área de Educação e Formação de Professores, no setor práticas de ensino. Como pesquisadora atua nas seguintes linhas: Trabalho e Educação; Práxis Docente; Economia, Política, Sociabilidade e Educação; Também desenvolve pesquisas na área de Educação Infantil e Formação Docente, tianasab@yahoo.com.br.

3 Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em gestão de Políticas Públicas UFJF. Especialista em Leitura e Produção Textual. Pedagoga e Licenciada em letras. Pesquisadora do LABOR. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFCE. catarina.antunes.ce@hotmail.com;

às suas necessidades humanas, e o trabalho sob a forma peculiar que se exterioriza nos moldes da produção capitalista, cujo objetivo é a produção e acumulação de riqueza. As análises desenvolvidas refletem uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual prevalece a concepção marxista/marxiana do trabalho, através do pensamento de Marx e, de modo especial, de Georg Lukács, que elaborou uma ontologia do ser social, além de outros autores marxistas, que também se esforçam para compreender essa mesma categoria. Por fim, realiza-se algumas considerações sobre os desafios enfrentados pela classe trabalhadora sob a ordem regressiva destrutiva do capital, e são feitas possíveis sugestões para a sua superação.

Palavras-chave: Trabalho Útil-Concreto, Trabalho Abstrato, Capital, Relações de trabalho.

Introdução

Diante das transformações pelas quais passa a humanidade e, em especial, o mundo do trabalho, constata-se que a categoria "trabalho" tem sido objeto de inúmeros estudos desenvolvidos por intelectuais de variadas matrizes teóricas, dos quais, alguns insistem na tese do fim do trabalho e, portanto, na necessidade de se reafirmar a centralidade da categoria "trabalho" a partir da reformulação e atualização do legado marxiano.

Na acepção marxiana, o trabalho é uma condição imprescindível à reprodução do mundo dos homens. Independentemente de onde ocorra, ele sempre será a razão pela qual os homens se constituem como espécie. No modo de produção capitalista, sobretudo, com o advento do capitalismo industrial, que deu origem à concepção moderna de trabalho, sua finalidade foi modificada, tornando-se apenas um meio de produção de valor para atender às necessidades de acumulação e reprodução do capital.

Dessa forma, o grande filósofo marxiano o identifica por meio de uma dupla determinação: o trabalho útil-concreto e o trabalho abstrato. O trabalho útil-concreto é trabalho como processo humano-genérico, intrínseco a toda forma societária de desenvolvimento da espécie humana, determinação natural sócio-ontológica do processo de hominização e de humanização, que tende a criar valores-de-uso, adaptando-os às suas necessidades humanas. O trabalho abstrato é inerente à sociedade capitalista, em que predomina o valor de troca, destinado à acumulação e reprodução de capital.

Busca-se, portanto, reafirmar a centralidade da categoria "trabalho", tendo como ponto de partida o legado marxista/marxiano, devidamente interpretado por Luckács, cujo esforço voltou-se, de modo especial, para o resgate do trabalho como categoria ontológica fundante do ser social. Inicialmente, discute-se a ontogênese e o caráter teleológico do trabalho, mormente as análises de Marx realizadas sobre essa questão nos capítulos V e XIV de "*O Capital*", além da visão lukacsiana presente na sua "*Ontologia do Ser Social*".

Metodologia

As análises desenvolvidas refletem uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual prevalece a concepção marxista/marxiana do trabalho, a partir do pensamento de Marx e, de modo especial, de Georg Lukács, que elaborou uma ontologia do ser social, além de outros autores marxistas, que também se esforçam para compreender essa mesma categoria.

Desenvolvimento

A noção de trabalho da forma como tem sido compreendida na atualidade é bastante diferente de outras épocas históricas. Essa brutal mudança ocorre, sobretudo, a partir do advento do capitalismo industrial, que deu origem à concepção moderna de trabalho.

Por muito tempo, o trabalho guardava unicidade orgânica entre o ser e a natureza. O ritmo de trabalho e da vida dos homens associava-se ao próprio ritmo da natureza. O homem utilizava a força física e também mental para caçar, pescar, colher frutos, etc., de modo a garantir

sua própria existência, ou seja, o trabalho era realizado, tendo como finalidade satisfazer as necessidades primárias e vitais do homem, garantindo, por conseguinte, a sobrevivência da própria espécie. Compreendido dessa maneira, o Trabalho é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é, portanto, a condição eterna da vida humana (MARX, 2006).

A palavra "trabalho", em latim, tem seu significado imediato relacionado a um antigo instrumento laboral, composto por três estacas, denominado de *tripalium*, cujo significado é: fadiga/sacrifício. Essa concepção tão antiga, mas que ainda permeia o imaginário do trabalhador moderno, ocorre, geralmente, porque o trabalho foi sempre relacionado ao esforço físico e ao cansaço e, em muitas sociedades, ele constituiu obrigação, a qual os seres humanos deveriam se submeter, inclusive como condição de sobrevivência.

Já a acepção da palavra ontologia, empregada nesse artigo, diz respeito à ciência ou tratado que estuda o ser humano (do grego = ón,

óntos = ser; mais *lógos* = tratado; estudo). Historicamente, a filosofia tratou o humano e o estudou, tendo como parâmetro a metafísica⁴. A partir do legado marxista, a ontologia do trabalho distingue-se das outras ontologias pré- capitalistas, o que impetrou um novo significado ao ser que vive em sociedade, homens e mulheres que, nas mais diversas formas de organização social, apresentam determinadas características que os diferenciam dos outros seres da natureza. Para Marx,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporal idade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX 1985^a, P.p. 149-150).

Nessa perspectiva, o ser social é entendido, como um ser real, concreto, histórico e dialeticamente constituído na vida, em contraposição à proposta idealista da era anterior a Marx.

Posto dessa forma, compreende-se que o trabalho deverá ser efetivado como condição eterna do homem no processo de transformação da natureza, tendo como objetivo satisfazer suas necessidades. Mediante a apropriação e transformação dos recursos naturais pelo homem através do trabalho, ocorre o processo de socialização da natureza. Em outros termos, é o processo de participação e objetivação do ser social na e para a vida social, ou seja, a

4 Metafísica (do grego antigo μετά (metà) = depois de, além de tudo; e Φυσική [physis] = natureza ou física) é uma das disciplinas fundamentais da filosofia. Os sistemas metafísicos, em sua forma clássica, tratam de problemas centrais da filosofia teórica: são tentativas de descrever os fundamentos, as condições, as leis, a estrutura básica, as causas ou princípios, bem como o sentido e a finalidade da realidade como um todo ou dos seres em geral. Um ramo central da metafísica é a ontologia, a investigação sobre as categorias básicas do ser e como elas se relacionam umas com as outras. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Metaf%C3%ADsica>. Acessado em 04 de fevereiro de 2017.

vida se manifesta como expressão da atividade social e da produção material das condições para a sobrevivência. Nesse sentido, faz-se oportuno indagar: afinal, o que distingue os homens dos outros animais? Qual é a característica singular da espécie humana que a torna tão diferente das outras espécies viventes?

Marx responde essa questão ao afirmar que o homem se diferencia, essencialmente, pela capacidade de antecipar, mentalmente, o resultado final do seu trabalho, imprimindo-lhe, inclusive, finalidade. Com base nessa premissa, Lukács afirma que a categoria ontológica do trabalho é a teleologia, característica singular apenas da *práxis* humana. Nenhum outro ser vivente, além do homem, tem essa capacidade.

A fim de traduzir tal afirmação, Marx recorreu à seguinte situação: um homem, enquanto caminha por uma estrada, ao encontrar um determinado objeto, pega esse objeto, olha-o, traz para a sua mente, busca elementos do próprio mundo para a sua identificação. Isso ocorre, de acordo com Marx, porque esse objeto passa a existir na cabeça do homem, assumindo características materiais, concretas e reais.

Ao projetá-lo na sua mente, o homem lhe atribui outras finalidades, escolhendo uma delas para usar, inclusive, em seu benefício. Então, se uma pessoa, por exemplo, encontra uma pedra e resolve fazer dela uma machadinha, estará, a partir desse ato, dando vida a um novo objeto. O resultado desse ato laboral consciente, a machadinha produzida, "torna-se uma causalidade posta, uma causalidade que sozinha jamais se explicitaria, se não ocorresse o pôr teleológico e a ação do homem mediante o trabalho" (LOPES, 2006, p.48).

Depreende-se assim, que o pôr teleológico é uma característica apenas da espécie humana. Nesses termos é que Marx assevera que, por mais que uma aranha execute operações semelhantes às do tecelão, ou a abelha supere um arquiteto ao construir sua colmeia, tais operações, mesmo consideradas magníficas, jamais se constituirão trabalho, visto que não implicam em uma teleologia, ou seja, em uma prévia ideação da ação a ser executada, assim como ocorre com o trabalho humano. O ato produtivo, portanto, nunca será um simples fazer repetitivo, como se fosse uma engrenagem mecânica,

mas uma atividade livre e consciente e, assim, subordinada à vontade de quem o realiza.

Como explica Marx, o ser social,

[...] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 2006, p. 212).

Na sua ontologia, Lukács (1986) se aproxima de Marx, ao considerar que não é possível nenhuma forma de trabalho concreto sem uma ideação prévia daquilo que deseja realizar. Ou seja, antes de realizar qualquer atividade laboral, primeiramente, o homem faz uma projeção de todo o material e etapas necessários para efetivação de tal atividade. Isso, segundo Marx (1986), é o que diferencia a perfeição de uma colmeia de abelhas do pior arquiteto, em outras palavras, o agir de forma teleológica. É por isso que se pode asseverar que apenas os homens conseguem, por meio do trabalho, imprimir marcas na natureza.

Na compreensão de Lukács, a ontologia marxiana/marxista se distingue das demais que lhe precederam, pois somente ela foi capaz de reconhecer o homem enquanto ser social, constituído pelo trabalho, no ato produtivo. A instauração teleológica é, portanto, segundo esses autores, a atividade finalista do ser que se manifesta mediante ao trabalho. Essa passagem de nível de ser a outro, representa, segundo Lukács (1986), um salto ontológico, de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente, ou seja,

O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios. Vimos que o desenvolvimento, o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas; disso resulta que, ao se constituir, o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada. (LUKÁCS, 1978, p. 9-10).

Não faz nenhum sentido, portanto, que a relação entre o homem e a natureza ocorra fora dessa premissa, pois um depende do outro, intrinsecamente. Sem a natureza, tão pouco o homem poderá existir. A utilização dos meios naturais para fins mercadológicos, como ocorre na sociedade capitalista atual, poderá incorrer em graves consequências, inclusive, ameaçando a vida humana no planeta. A busca desenfreada pelo lucro tem levado a humanidade a um estágio patológico, que ameaça a vida em todas as suas dimensões. É preciso ter consciência de que, cada vez que se destrói os recursos naturais, abre-se uma possibilidade real para a destruição do próprio homem, como também se ameaça a reprodução e existência da própria humanidade.

Na atualidade, de acordo com estudos de Mészáros (2002), vive-se um processo acelerado da produção destrutiva do capital no modo de produção capitalista. Nesses termos, a contribuição do legado marxiano para se pensar o trabalho como categoria ontológica do ser social na atualidade, é de uma importância capital. De fato, Marx adverte que é impossível imaginar uma sociedade sem a natureza e até mesmo vida humana, sem a base natural. A

natureza antecede ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, sem ela não poderá haver nenhuma forma de sociabilidade. Daí decorre a sua importância, sobretudo na atualidade, já que a intervenção humana tem levado a base natural a um processo de esgotamento total.

A análise até aqui empreendida revela uma preocupante constatação: a maneira como o homem tem lidado com essas questões, ou seja, a forma como os homens exploram os recursos naturais, na atualidade, usurpando-os, indiscriminadamente e da forma mais brutal, poderá em pouquíssimo tempo, comprometer não só a recuperação da própria natureza, mas toda forma de vida na terra. Pensar em outro tipo de sociabilidade, nesse momento histórico, é uma necessidade premente. Porém é preciso ter consciência de que a superação desse impasse só ocorrerá com a ultrapassagem do modo de produção capitalista, no momento em que o trabalho for liberto do domínio do capital.

Como foi dito várias vezes até aqui, o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens, pois atende à necessidade de produzir os meios de subsistência e de produção que são necessários para reprodução dos homens. Assim, o trabalho funda o ser social. Sem trabalho não pode haver reprodução social dos homens. Afirmou-se também que o trabalho subsistirá e manterá a sua base ontológica, em forma de sociabilidade humana, inclusive na capitalista, porém, sob a forma de trabalho estranho, cujo objeto é a produção de mais-valia para garantir a reprodução do capital, em detrimento das necessidades vitais dos homens e de sua espécie. No próximo tópico, discorre-se sobre a crítica que o legado marxista faz dessa forma peculiar que o trabalho assumiu na contemporaneidade e tecem-se algumas considerações sobre os desafios impostos aos trabalhadores na ordem regressiva destrutiva do capital.

Trabalho estranhado/alienado na ordem regressa destrutiva do capital

Na relação do homem com o mundo externo sensível, o trabalho ocorre com o objetivo de produzir as necessidades humanas e vitais a sua existência, inclusive, para manter-se como espécie. Contudo as alterações promovidas pelo capital, no processo de trabalho, mormente após a revolução da grande indústria, colocaram, pela primeira vez na história dos homens, novas determinações no intercâmbio sociometabólico entre homem e natureza. Essas novas determinais só ocorrem no seio do sistema capitalista.

No capitalismo, há uma cisão na relação natural entre o homem e natureza. O trabalho não é visto mais como condição de existência humana, mas como produção de riqueza.

Nessa contextura, emerge um trabalho de novo tipo, o trabalho assalariado, que Marx denomina de trabalho estranhado/alienado.

A separação entre o sujeito-que-trabalha e os meios de produção é intrinsecamente alienação, no sentido da perda. O trabalhador assalariado, em si e para si, está alienado das condições objetivas do trabalho social (o que significa que perdeu o controle sobre a produção de

sua vida material). Está imerso numa relação social de subalternidade, ou seja, relação social de produção capitalista (ALVES, 2007, p.38).

O conceito de trabalho estranhado/alienado é um dos mais caros ao pensamento de Marx, e está presente em vários dos seus escritos, da juventude a idade adulta. É um conceito-chave para compreender a argumentação marxiana a respeito das relações que se dão, na forma capitalista de produção, entre o trabalho e o capital.

Note-se que a característica singular da sociedade capitalista é a produção de mercadorias. Nela, as forças produtivas são subjugadas ao controle do capital e tudo se torna mercadoria, inclusive o próprio trabalhador que possui apenas sua força de trabalho, usada como moeda de troca (mercadoria) para comprar uma ocupação no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a força de trabalho não passa de uma simples mercadoria, cujo valor será sempre aferido pelas leis perversas do mercado. Em tais condições, adverte Marx (2004,

p. 86), o “que o operário vende não é propriamente o seu “trabalho”, mas a sua “força de trabalho”, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela, da forma que lhe for mais conveniente.

Marx (1984, p. 165) explica que “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia”. Antunes (2007, p. 16), na esteira de Marx, assevera que, no contexto do capital, “o que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e deturpado”. Nesses termos, Marx adverte que, nesse modo de produção, o trabalho é essencialmente trabalho estranhado, alheio ao próprio trabalhador.

Esse estranhamento acontece porque o trabalhador não consegue mais se ver no resultado do seu trabalho, visto que o produto do seu trabalho não é propriedade sua, mas pertence a outro, embora sua vida tenha sido projetada nele. Em meio a esse complexo, o trabalhador não consegue se integrar plenamente ao resultado do seu trabalho, ou seja, não se vê como parte integrante do resultado do seu trabalho, mas alheio a ele. A sua força de trabalho torna-se, como

tudo, uma mercadoria, cuja finalidade será, tão somente, a produção de mercadorias.

Em meio a essa mercantilização da força de trabalho, Marx denuncia a inversão que ocorre com a atividade produtiva do homem. O trabalho não é mais uma atividade vital, formadora e específica da espécie humana, mas uma maneira pela qual o capitalista se apropria da força de trabalho do operário para acumular riqueza, sempre em um processo acentuado de exploração.

Na perspectiva do trabalhador explorado, o trabalho se resumirá, unicamente, a um meio para ganhar dinheiro, permitindo-lhe viver e se manter, apenas na condição de explorado. Por meio do processo do trabalho, o trabalhador, ao invés de libertar-se, torna-se escravo do seu trabalho, possuindo com ele uma relação de estranhamento, e reconhecendo nele algo que o oprime, que o fatiga e a que é obrigado a recorrer, tão-somente para garantir a sua sobrevivência.

Marx é incisivo quando afirma que, sob o julgo do capital, o trabalhador se reduzirá a uma simples mercadoria, a uma miserabilíssima mercadoria, e que o estado de miséria do trabalhador acresce ou se amplia com o poder e o volume da produção.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (MARX, 2001)

Partindo desse pressuposto, Marx destaca o caráter desumanizante do trabalho. O trabalho, enquanto processo de exploração, será sempre um sacrifício que o homem é obrigado a realizar, se quiser viver. Nas palavras de Marx,

O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalho transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o do outro, no fato de que não pertence a si mesmo, mas ao outro. (MARX, 1993, p. 162).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o mundo do trabalho passou por profundas transformações⁵, identificadas por Antunes (2000), como metamorfoses. Todas essas transformações relacionam-se às mesmas mudanças na dinâmica do capitalismo recente (ANTUNES; SILVA, 2004), que sempre encontra uma maneira de transferir o ônus para a classe trabalhadora.

No Brasil, essas “metamorfoses”, para usar a expressão de Antunes, plasmaram grandes reformas em todas as estruturas do Estado, sob o signo do receituário neoliberal, com repercussões onerosas para a classe trabalhadora em geral. Desemprego, informalidade, precarização, diminuição dos salários, terceirização, mudanças nas leis trabalhistas, dentre outras, foram algumas das medidas que interferiram e ainda interferem profundamente no conjunto da classe trabalhadora. Diante disso, ocorre a seguinte indagação: é possível encontrar na crítica marxista, elementos que se configurem na superação desse modelo de sociedade, que tanto interfere na identidade do trabalhador brasileiro na atualidade?

Para Marx, a superação do capitalismo só poderá ocorrer com a superação do trabalho alienado/estranhado, conseqüentemente, por meio de transformação do trabalhador, que se aliena nesse processo de trabalho, e da própria sociedade, igualmente alienada. Para tanto, conclama a classe trabalhadora a tomar consciência de que o capitalismo é um sistema de produção histórico e que, portanto, pode ser substituído por outro, o qual tenha por pressuposto o ser humano. Faz-se necessário, também, que teoria e prática estejam em uma relação dialética, permitindo que a ação revolucionária da classe trabalhadora seja fundamentada por uma análise teórica da realidade,

5 Particularmente nos últimos anos, como resposta do capital à crise dos anos 70, intensificam-se as transformações no próprio processo produtivo, por meio do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio Taylorismo/fordismos, onde se destaca, para o capital, especialmente, o toyotismo. Essas transformações, decorrentes, por um lado, da própria concorrência intercapitalista e, por outro, dada pela necessidade de controlar o movimento operário e a luta de classes, acabaram por afetar fortemente a classe trabalhadora e o seu movimento sindical e operário. Para maiores esclarecimentos sobre esse assunto, favor conhecer (ANTUNES, 2007, p.p.181-181).

capaz de desanuviar a estrutura interna de dominação capitalista. Para Marx, o comunismo é o sistema que permite o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, pois é o único capaz de voltar a unir a individualidade do ser humano com o seu ser social.

A título de conclusão

Nesse texto, discutiu-se, ainda que de forma breve, a concepção de trabalho a partir de alguns escritos de Marx, mormente o *Capital* e de Luckás, na sua ontologia do ser social, além de contribuições de outros autores marxistas que se dedicam também à análise dessa categoria. Por meio desses escritos, impõe-se, mais do que antes, a defesa do trabalho enquanto categoria central na constituição do ser social (ANTUNES, 2007).

Por meio desse ensaio, evidencia-se que o trabalho tem um papel de grande relevância no desdobramento das potencialidades do ser humano, pois, ao modificar a natureza pelo trabalho, o ser humano também é modificado por ela, em um processo de interação constante, que o leva a estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento. Evidenciou-se também que, no atual contexto capitalista, o trabalho assume uma dimensão desumanizadora, tornando a atividade laboral uma prática essencialmente alienante.

Com base no legado marxiano, pode-se afirmar que o trabalho alienado é intrínseco ao capitalismo e que essa forma de organização econômica da sociedade leva a uma opressão cada vez maior do trabalhador, renovando-se a partir de suas crises e contradições. Procurou-se mostrar também que, pelo trabalho alienado, o trabalhador não se identifica com o produto do seu trabalho, com seu próprio trabalho, bem como não se identifica enquanto membro da espécie humana. Por fim, admite-se que a superação do trabalho alienado é a condição que possibilita a superação de um sistema que impede o desenvolvimento do ser humano na direção de uma verdadeira emancipação da classe trabalhadora, momento em que o trabalho será liberto do domínio do capital.

Referências

ALVES, Geovani. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição. Londrina. Práxis, Bauru, 2007.

ANTUNES, Ricardo e Maria Aparecida Morais Silva (orgs). **O avesso do trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

Karl Marx. **Capítulo VI inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, s/d, p.115.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. MARX, Karl. **Os manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. trad. Carlos Nelson Coutinho, In: Temas de Ciências Humanas, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. Disponível em: http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf . Acesso em: 13 maio 2014.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: o trabalho. Trad. Ivo Tonet, São Paulo, 1986. Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf> . Acesso em: 13 maio 2014.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. (1974). **O método da economia política**. In K. Marx. Para crítica da economia política (p. 122). São Paulo: Abril Cultural, 1974

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. (Vol. I, livro 1º, tomo 2). São Paulo: abril Cultural, 1984

Mészáros, István (2002). Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo.

Análise da crise dos *subprimes* de 2008 em uma análise marxista a partir de publicações da esquerda brasileira

Thiago Vasconcellos Modenesi¹

Resumo: Nesta pesquisa, busca-se analisar a crise cíclica do capitalismo que ocorreu em 2008, também chamada de crise financeira dos *subprimes*, que está presente no que Marx definiu como crise de superprodução e analisou em *O Capital*, raciocínio completado por Engels na obra *Anti-Dühring*. A crise a que aqui nos referimos marcou a acentuação aguda no desmonte dos Estados nacionais e das políticas de compensação junto às grandes parcelas de trabalhadores e trabalhadoras, bem como uma saída da égide do ideário neoliberal, marcante no final do século XX, para uma versão mais radical no século XXI: o ultraliberalismo. A busca da superação da crise pelos capitalistas mostra a disposição do capital de exigir o máximo de sacrifício da classe oposta, dos direitos conquistados no pós-segunda guerra e na construção das democracias ocidentais, na busca de mais uma sobrevivida ao regime. O momento que vivemos consiste em uma onda e, como toda onda, terá seu ápice e quebrará, mas não por si só. Para tanto, é necessária a conscientização de largas parcelas da classe operária moderna, aquela que não se resume mais ao chão de fábrica - ainda tendo este como seu epicentro, porém não sendo formada só por ele, mas também por assalariados urbanos. Ao analisarmos a crise de 2007, buscamos compreender essa e suas consequências. Esperamos poder contribuir para a superação do avanço do ultraliberalismo, reforçando e renovando a teoria

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, thiagomodenesi@hotmail.com

marxista a partir da análise de artigos de cunho acadêmico publicados nas revistas Princípios e Teoria e Debate.

Palavras-chave: Crise. Correlação de Forças. Marxismo. Ultraliberalismo.

Introdução

Nosso artigo busca analisar e compreender a crise cíclica do capitalismo que ocorreu em 2007, também chamada de crise financeira dos *subprimes*, que está presente no que Marx (1984) definiu como “crise de superprodução” e analisou em *O Capital*, com o raciocínio completado por Engels na obra *Anti-Duhring*.

Entendemos ser essa a terceira dessa espécie, a primeira tendo ocorrido ainda no século XIX, em 1857, depois na quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e, mais recentemente, a que aqui pesquisamos, em 2008, durante o governo Obama nos Estados Unidos, epicentro dessa. (KOTKIN, 2011).

Karl Marx (1984) compreendia ser parte do capitalismo a geração involuntária desse tipo de crise, fruto da acentuação da exploração do trabalho pelo capital, aguçando contradições e levando a um momento crítico, como vem acontecendo.

A crise a que nos referimos marcou a acentuação aguda no desmonte dos Estados nacionais e das políticas de compensação junto às grandes parcelas de trabalhadores e trabalhadoras, bem como uma saída da égide do ideário neoliberal, marcante no final do século XX, para uma versão mais radical no século XXI: o ultraliberalismo.

A solução dada pelo grande capital perante a crise instaurada, que dura mais de uma década, pelas contradições dele mesmo, como Marx expressava, é o fortalecimento de tendências de tipo fascistas, misóginas, racistas, dentre outras. Essas, na verdade, são a superfície de um discurso usado na tentativa de superação dessa nova crise, que radicaliza as contendas entre classes e nos mostra o quão atual é o conceito de luta de classe. As ideias de Karl Marx perpassaram os séculos, já que, nos anos 2000, o mundo vive o dilema da implementação do desmonte efetivo do Estado em si, não apenas das políticas de Estado, com rebatimentos nos demais pilares civilizacionais modernos, ocorrendo em países de praticamente todos os continentes (EUA, Hungria, Brasil, apenas para citar alguns).

A busca da superação da crise pelos capitalistas mostra a disposição do capital de exigir o máximo de sacrifício da classe oposta, dos direitos conquistados no pós-segunda guerra e na construção

das democracias ocidentais, na busca de mais uma sobrevida ao regime. Amazonas (1997), teórico brasileiro, afirmava que o mundo, naquele momento, vivia uma encruzilhada entre o socialismo e a barbárie. Hoje, no século XXI, o dilema se acentuou e se apresenta uma nova encruzilhada: entre o construído de civilização, as conquistas dos trabalhadores, mesmo no marco do capitalismo, e a barbárie que vem tendo seu caminho pavimentado a partir da radicalização ultra-conservadora em curso no mundo, apoiada em governantes eleitos com respaldo popular, com penetração na classe média, em particular, via o fenômeno contemporâneo das redes sociais.

Os desafios postos exigem que marxistas do mundo de hoje entendam que toda crise cíclica é passível de superação (embora esta seja a mais longa da História). O momento que vivemos consiste em uma onda e, como toda onda, terá seu ápice e quebrará, mas não por si só.

Para tanto, é necessária a conscientização de largas parcelas da classe operária moderna, aquela que não se resume mais ao chão de fábrica - ainda tendo este como seu epicentro, porém não sendo formada só por ele, mas também por assalariados urbanos (BUONICORE, 2002).

Daí se coloca a pergunta que nossa pesquisa busca responder: quais as iniciativas teóricas tomadas pelas correntes de esquerda e/ou marxistas atuais do Brasil no sentido da atualização das teorias de Marx para os desafios postos no século XXI?

Entendendo que a teoria marxista bebe na dialética e que precisa e deve se reinventar, visto que é uma ferramenta de interpretação da realidade sob um determinado foco, construída inicialmente por Karl Marx e Friederich Engels, mas adensada e contextualizada por Vladimir Ilich Lênin, Rosa de Luxemburgo, Antônio Gramsci e outros, parece-nos ser relevante analisar se ela encontrou ou encontra teóricos contemporâneos do século XXI que a interpretam e calibram para enfrentar os desafios postos.

Focamos nossa análise em textos publicados em revistas de cunho científico reconhecido, com *qualis* inclusive, mantida por partidos situados no campo da esquerda brasileira: Teoria e Debate e Revista Princípios.

Na perspectiva da superação da crise, é possível a necessidade do fortalecimento das ideias marxistas, buscando disputar a classe média, entendendo que essa passou por um processo de proletarização, mesmo que não tenha plena e total consciência disso.

O momento que vivemos, sob a ótica dessa corrente de opinião, o marxismo, necessita da busca incessante de uma alteração na correlação de forças real em curso no mundo, conceito presente no 18 Brumário de Luís Bonaparte, obra de Marx (2018), que nos apresenta que, no geral, há uma distância, ou discrepância, entre a vontade subjetiva dos atores presentes na cena política e a real evolução dos acontecimentos. A realidade objetiva fala mais alto e, nela, dita-se a correlação de forças.

Nesse trabalho, ao analisarmos a crise de 2008, buscamos compreender essa e suas consequências. Acreditamos poder contribuir, em última instância e em certa medida, para a superação do avanço do ultraliberalismo, por meio da análise do reforço e da renovação da teoria marxista como possível contraponto e ferramenta de análise da atual quadra.

Discutir a crise no Brasil e no mundo é um tema atual, em particular, pelas escolhas feitas por nós. Desde minha pré-adolescência, participamos vividamente de todas as campanhas presidenciais no período de redemocratização do Brasil (1989, 1994, 1998, 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018), além disso, optei na vida acadêmica por me licenciar em História.

A soma do gosto pela História e o fato de estar imerso no ambiente da política há tanto tempo geraram a inquietação de buscar entender o porquê de algumas questões nodais na política e na sua vertente econômica e histórica – é aqui que entram as crises.

Desde jovem, escutamos o termo “crise” quase que como sobrenome do Brasil. Ela recrudesce no período de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Lula (2003 – 2011), mas volta com força nos governos Dilma (2011 – 2016), Temer (2016 – 2018) e no atual presidente Bolsonaro.

Não dá para desprezar que as citadas crises brasileiras são, em geral, articuladas com a crise mundial do momento, seja a do petróleo na década de 70 do século XX, ou a crise que afundou o governo

Dilma e potencializou tendências de ultradireita no nosso país, refletindo o gargalo da crise dos *subprimes* norte-americanos refletida por todo mundo, algo classificado pelo então presidente Lula como "marolinha", porém que, por sua durabilidade, transformou-se em um verdadeiro *tsunami* econômico e político que varreu praticamente todo ocidente.

Dito isso, decidimos discutir a crise cíclica do capitalismo que ora vivemos, essa que já dura mais de uma década, não mostra sinais de término, e que tem aquecido a temperatura política, inclusive com afloramento de tendências radicalizadas no espectro da extrema-direita, no intuito da superação da crise com ônus para parcela expressiva da sociedade, algo só possível com a elevação do tom da política e, conseqüentemente, possível quebra ou redução da democracia.

Para cumprir o desafio ao qual esse trabalho se propõe, buscamos aqui atualizar como está o debate no campo político marxista brasileiro no que tange ao tema da superação da crise que ora vivemos.

Na busca de cumprir esse objetivo nos inspiramos justamente em Karl Marx, famoso por, quando vivo, polemizar com outros importantes teóricos de sua época acerca da necessidade de não apenas analisar a política e o momento conjuntural que se vivia, mas de fazer tal análise apontando perspectiva de mudança, construindo teoria - a teoria marxista, no caso - na busca da superação das contradições aferidas, e não na mera constatação e estudo dos fatos sociais e conjunturais em si.

Entender, apurar os motivos, registrar seus impactos e analisar as reações das correntes marxistas brasileiras a essa crise de 2008, são nossos objetivos nesse trabalho.

A perenidade da crise, a dificuldade de sua superação, é sintoma da necessidade de possível contraponto dessa no campo efetivo, na mobilização das camadas da população dos países afetados, assim como no campo teórico que se propõe ao enfrentamento do capitalismo e suas crises no sistema de produção capitalista.

Metodologia

Nossa pesquisa se deu na realização de uma análise a partir de uma revisão de bibliográfica da obra de Marx, O Capital (1984), em conjunto com o levantamento dos artigos publicados nas Revistas teóricas Princípios e Teoria e Debate de 2008 a 2018.

Entendemos como melhor abordagem para o tema pesquisado, a utilização, como método de nossa pesquisa, da revisão de literatura teórica. Segundo Azevedo (2016):

A Revisão de Literatura Teórica examina o corpus de teoria acumulado em relação a uma temática, uma questão, um conceito, ou um fenômeno. A revisão da literatura teórica ajuda a: estabelecer quais as teorias já existentes sobre algo, elencar diferentes abordagens de uma teoria e a relação entre elas, discutir até que ponto as teorias existentes foram investigadas, evidenciar lacunas teóricas a serem exploradas e, por isso, pode ajudar a desenvolver hipóteses a serem testadas. Muitas vezes, esta forma é usada para ajudar a estabelecer a falta de teorias apropriadas ou revelar que as teorias atuais são insuficientes para explicar problemas de investigação novos ou emergentes. (p. 3)

A partir da leitura da autora sobre o tema, realizamos a análise da obra de Marx, como o fizemos nos tópicos anteriores do nosso TCC, buscando articulação desta com os artigos que analisaremos das revistas citadas nesse tópico.

Aqui se insere a possibilidade de ampliação de horizontes, visto que entendemos que partimos justamente da premissa de que as teorias atuais são insuficientes, ou mesmo que não estão suficientemente articuladas, sobre a questão das crises de 2008, em particular quando tratamos de como superar esta na perspectiva da corrente marxista de análise de mundo.

Nosso estudo é uma pesquisa de ordem bibliográfica, visto que a pesquisa bibliográfica é uma técnica de coleta de dados que pode ser usada tanto em pesquisas quantitativas quanto nas qualitativas e que utiliza como fonte de dados livros e artigos científicos.

Para realizar uma pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador tenha definido sua questão de pesquisa, seus objetivos, etc., ou seja, que ele tenha delineado sua pesquisa e escolhido o método e as técnicas de coleta e análise de dados. (AZEVEDO, 2016)

Entendemos nossa pesquisa como qualitativa. Acreditamos que nossa pergunta de pesquisa, apresentada na introdução, pode ser equacionada a partir do levantado durante o desenvolvimento do trabalho feito. Aqui cabe a análise dos dados, entendendo que o foco dessa é a leitura feita por esse pesquisador, buscando quantificar artigos acerca da temática, a abordagem desses, e a sinalização no caminho da superação da crise, na perspectiva marxista, que apontam.

Subprimes – Como se deu e o que são

O sistema de crédito norte-americano, inserido em um mundo que dolarizou a economia na busca da ampliação da margem de lucro constante, mola-mestra do regime, acabou por gerar e impulsionar a crise que vivemos, materializando o toque autofágico que Marx via nesse tipo de regime.

O crédito excessivamente fácil e a disseminação de um investimento “apodrecido” por todo o planeta são a raiz da crise financeira que vive a economia do planeta desde 2008.

Mas de onde veio isso? Por volta de 1998, os bancos dos Estados Unidos começaram a emprestar dinheiro a muita gente que não tinha condições efetivas de pagá-los. Mesmo quem estava desempregado, e não tinha renda ou patrimônio, conseguia ser aprovado pelo banco para receber um financiamento ou linha de crédito.

Para garantir o mínimo de garantia, poderia dar a própria casa como garantia para vários desses empréstimos. Esse tipo de crédito passou a ser conhecido como *subprime* (de segunda linha).

Daí os bancos passaram a misturar essa dívida de alto risco com pequena chance de ser paga com as dívidas de baixo risco dos clientes com bom histórico de pagamento. Na sequência, montaram vários pacotes chamados de Obrigações de Dívida com Garantia (CDO). Os bancos vendiam as CDO's para investidores do mundo

todo, principalmente na Europa. Quando os norte-americanos que tomaram os empréstimos pagassem o valor devido, o dinheiro iria para quem comprou a CDO, com juros. Os compradores eram levados a acreditar que estavam fazendo um ótimo negócio porque os juros eram altos.

Esses compradores não sabiam exatamente qual tipo de dívida havia dentro da CDO que estavam comprando, porém as agências de classificação de risco (*Standard & Poor's, Fitch e Moody's*), mais tarde criticadas por seu papel na crise, davam garantias que eram investimentos de qualidade alta. A questão-chave é que, em largas proporções, os devedores acabaram por não pagar as suas dívidas.

Como essas dívidas estavam sendo operadas por bancos e fundos de investimentos do mundo todo, houve um efeito dominó no mercado, levando a uma quebraadeira nas economias de boa parte do mundo ocidental.

A data de 15 setembro de 2008 é o marco dessa crise: um dos bancos de investimentos mais tradicionais dos Estados Unidos, o Lehman Brothers, foi à falência nessa data, e as bolsas de todo mundo despencaram.

Na sequência, outros bancos anunciaram perdas de valores bilionários. Isso se manteve com maior força por meses de muita instabilidade no mercado. Para tentar evitar o efeito dominó com quebraadeiras em série, os governos de vários países anunciaram planos de socorro às economias, injetando bilhões de dólares em diversos bancos.

Mesmo com essas medidas, a crise não conseguiu ser contida e ficar só no setor financeiro. Os Estados Unidos e outros países, dentre eles, o Brasil, entraram em recessão e ainda não conseguiram sair dessa, mesmo com a alteração de três presidentes da República e, no caso brasileiro, adoção de várias medidas econômicas duras.

Na crise, surgiram desdobramentos e consequências que a alimentavam mais e mais, o desemprego disparou, principalmente entre os mais jovens, e muitas empresas faliram ou pediram recuperação judicial, tendo a crise se espalhado, inclusive, para os setores de comércio e de serviços.

Os efeitos da crise de 2008 vêm sendo sentidos no mundo todo durante anos. Até hoje, uma década depois, o nível de emprego em vários países não conseguiu retornar aos patamares anteriores ao colapso dos *subprimes*.

Resultados e Discussão

Como dito, partimos da análise dos artigos publicados nas revistas *Princípios e Teoria e Debate*, no período de 2008 até 2018 - uma década de crise dos *subprimes*.

A Revista *Teoria e Debate* foi fundada em 1987 e é mantida pela Fundação Perseu Abramo, organização ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), sendo publicada até este momento.

No ano de 2008, ela publicou 5 números e uma edição especial alusiva a 1968. Desses, apenas 3 possuíam um artigo com algum grau de alusão à crise econômica do mundo, propondo caminhos e teorias de superação dessa. Em 2009, dos 6 novos números, 2 tinham alusão à crise. Em 2010, circularam 5 edições e apenas uma fez menção ao debate da crise, ao analisar um livro do professor Luiz Gonzaga Belluzzo.

Em 2011, circularam 5 números da revista, dos quais 3 tinham matérias analisando a crise. Em 2012, houve um aumento da quantidade de novos números da revista, sendo publicados 12 exemplares regulares e uma edição especial *Cidades*. Desses, 10 tratam, em alguma medida, da análise da crise, muito mais do que sua superação.

No ano de 2013, circularam 12 novos números de *Teoria e Debate*, com apenas 4 artigos publicados sobre a crise. Como a referida publicação é mantida pelo PT, esses acabaram por focar a análise da crise muito na relação do fenômeno com os governos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Houssef.

Em 2014, a revista teve 12 números publicados, nos quais havia apenas três artigos sobre nosso tema de pesquisa. Isso se manteve em 2015, quando, novamente, 12 números foram publicados, mas apenas 2 artigos fizeram referência à crise. Há uma expressiva diminuição na quantidade de artigos veiculada por edição. Nos anos

anteriores, manteve-se uma média de 6 a 9 artigos por ano com o tema, mas, nesse período, houve edições com apenas 3.

Em 2016, em mais de 12 edições, houve apenas uma publicação de artigo com algum grau de relação com nosso tema de pesquisa. Em 2017, 12 revistas foram publicadas, porém apenas um artigo fez alusão à crise, não a econômica claramente, mas sim à crise política do *impeachment* da presidente Dilma Houseff.

Fechamos a análise da revista Teoria e Debate com os 12 números que a publicação teve em 2018, dos quais nenhum dos artigos trata diretamente do tema da crise dos *subprimes*.

Destacamos aqui que a análise da crise é tratada, quase que em sua totalidade, nos artigos que abordam a temática em uma perspectiva que não possui articulação direta com uma análise marxista de mundo, com exceção da entrevista do professor Márcio Porchmann, publicada em 2008, em que sinaliza a questão da crise com categorias de análise similares às que vimos nos artigos da Revista Princípios, embora não se coloque em nenhum momento como uma análise de cunho marxista no texto.

Em seguida, passamos à análise do que foi lido e coletado na Revista Princípios. Esta é uma publicação da Editora Anita Garibaldi e possui ligação com o Partido Comunista do Brasil, tendo sido fundada em 1981 e continuando até a presente data em circulação, sempre reunindo artigos de tom político e acadêmico.

Analisamos os referidos artigos nas seis edições publicadas em 2008, no que pese à disposição de cada exemplar funcionar como um produto temático, contabilizamos 11 artigos que trataram diretamente do assunto "crise e sua superação" em uma perspectiva ligada à teoria marxista em alguma proporção.

No ano de 2009, no qual a revista comemorou 100 edições publicadas, ela publicou 5 exemplares. Desses, 10 artigos figuraram com o tema "crise" e o foco ligado à análise marxista de realidade se mantém como um eixo constante.

Nas 6 edições de Princípios de 2010, manteve-se a estrutura de dossiês temáticos a cada número, porém, ainda assim, quatro artigos foram identificados por nós acerca da crise.

Em 2011, a publicação teve cinco edições. Dentre essas, a de número 115 trazia um dossiê temático sobre a crise, e só nela havia

quatro artigos sobre o tema, a que se somam mais dez artigos espalhados nas demais, totalizando quatorze.

Tivemos dificuldades com as edições de 2012, pois o sítio da Revista Princípios só disponibilizou de maneira completa uma edição das 6 publicadas nesse ano, a 118, que possui um artigo sobre nosso tema.

A estrutura de dossiê temático da referida revista acabou por não comportar artigos sobre a crise durante todo o ano de 2013. Os temas propostos nas edições tinham relação mais distanciada desse tópico, tratando de pontos específicos de educação, código florestal e outros.

Nas 6 edições de 2014, encontramos 4 artigos sobre nossa temática de pesquisa. Nas 6 que circularam em 2015, houve 2 artigos que se aprofundaram a respeito da crise.

Em 2016, a publicação volta a ter um dossiê temático sobre a crise, totalizando 6 artigos que tratavam da temática, dos quais 4 estavam na edição 144, intitulada "crise sem fim". Nas 6 edições de 2017, não há registro de artigos que tratem tal assunto como foco principal.

Fechamos com a análise das cinco edições de 2018. Nesse ano, a revista publicou uma edição com dossiê temático sobre Marx (nº 154), na qual figuraram 3 artigos sobre a crise, além de mais um em outra edição, totalizando 4.

Há uma marca de maior articulação teórica com o pensamento marxista que perpassa o conjunto dos artigos. O tema da crise, entendida como algo cíclico do capitalismo, a questão dos *subprimes* e um conjunto de propostas para superá-la, estão presentes na maioria expressiva do que aqui analisamos.

Registra-se uma diferença expressiva. Embora ambas revistas sejam mantidas por partidos assumidamente de esquerda, apenas o PCdoB se apresenta, em seu estatuto e documentos, como uma organização marxista.

O PT não o faz, nem em seu estatuto, nem nos documentos disponíveis no sítio da legenda. Há um rebatimento na maneira de abordar a crise nos artigos publicados na revista Teoria e Debate que possui ligação com a legenda.

Entendemos que há, sim, uma legítima preocupação teórica dessas publicações com a constatação, análise e superação da crise, porém apenas a Revista Princípios estabelece um fio condutor de cunho marxista claro nos seus artigos analisados aqui.

Considerações finais

Segundo Marx, o princípio que organiza a sociedade capitalista é a relação entre trabalho assalariado e capital. A contradição histórica entre as relações de produção e as forças produtivas está assentada nas contradições estruturais do capitalismo.

A contradição fundamental nessa sociedade diz respeito aos aspectos concretos úteis e aos aspectos sociais abstratos do trabalho, materializados na mercadoria como a contradição interna entre valor e valor de uso.

Essa contradição é externalizada nas contradições entre mercadoria e dinheiro, que se desenvolvem de várias formas do nível mais abstrato ao mais concreto. Desse ponto de vista, as reformas estruturais, a intervenção estatal e até mesmo as lutas de classes, deixam inalterada a natureza básica do sistema e têm um potencial limitado, precisamente porque acabam por subordinar-se à dinâmica intrínseca do sistema.

Dito isso, a crise é algo intrínseco, retroalimentado pelo próprio sistema capitalista, nas suas contradições cotidianas, na maneira com que organiza o trabalho e a expropriação deste em si nos trabalhadores. Isso se mantém ou se agudiza com as evoluções tecnológicas, mesmo com o aumento da margem de lucro, que não é acompanhada na mudança da busca incessante por mais e mais lucro.

A crise descrita nesse trabalho, por suas características e perenidade, precisa ser mais e melhor estudada pela academia e pelos atores da política que se propõem a superá-la.

Quando fomos em busca das revistas que formaram nosso objeto de pesquisa, esperávamos uma mais clara percepção do fenômeno "crise" em si, mas também a análise, proposição e busca da superação dessa.

Há de se registrar que é de relevo o fato da revista Teoria e Debate, mantida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), maior partido da chamada esquerda na América Latina, tratar do tema de maneira tão superficial, sem sistemática e sem a clara percepção de como o fenômeno da crise foi decisivo, se não a pedra angular, que levou ao *impeachment* da então presidente Dilma Houseff.

Ao levantarmos as abordagens, análises teóricas e conjunturais, considerações, propostas e apontamentos que buscam a superação da terceira grande crise cíclica do capitalismo no Brasil e no mundo, acreditamos contribuir para demonstrar em que grau tal assunto se apresenta na esfera acadêmica que transita em torno dessa e no seio de dois relevantes partidos que possuem publicação com coletâneas de artigos, reconhecidas pela Capes.

O aguçamento da crise levou à radicalização da pauta e da política em si, bem como a eclosão de uma onda conservadora mundial, algo que não é novo na política e na economia, visto já ter ocorrido fenômeno semelhante nas duas grandes guerras mundiais.

Acreditamos que um melhor estudo, análise e apontamento de possíveis caminhos teóricos para superação da crise, são algo fundamental para o mundo atual, pois sem isso tendemos a não compreender plenamente um fenômeno que pauta a economia, as relações políticas e sociais dos últimos dez anos do século XXI em curso.

Por isso, construímos esse artigo e nos inspiramos na frase clássica de Lênin, que afirmava não haver prática revolucionária sem a teoria revolucionária ser parte indissociável dessa.

Referências

AMAZONAS, João. **Socialismo no Século XXI**. In: Revista Princípios, edição 45, 1997. Disponível em: < <http://www.revistaprincipios.com.br/artigos/45/cat/1591/socialismo-no-s&ecuteculo-xxi-.html>> Acesso em 1 de agosto de 2019.

AZEVEDO, Debora. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework conceitual em pesquisa – diferenças e propósitos. **Working Paper**, 2016. Disponível em: < <https://www.unisinos.academia.edu/DeboraAzevedo/Papers>> Acesso em 7 de agosto de 2019.

BUONICORE, Augusto César. **Assalariados urbanos**: proletariado ou nova classe média? In: Revista Princípios, edição 64, 2002. Disponível em: < <http://www.revistaprincipios.com.br/artigos/64/cat/1273/assalariados-urbanos-proletariado-ou-nova-classe-m&ecutedia-.html>> Acesso em 29 de julho de 2019.

KOTKIN, J. *Crise global - A iminente guerra de classes*. 2011. Tradução de Alexandre Rocha. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

LIMA, Rômulo André. **A Lei Geral de Acumulação Capitalista e as crises cíclicas**. In: *Anais do XXXVII Encontro Nacional de Economia*. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-7f1bc3aca1037b79e93ec6e0e8bd9ce2.pdf>. Acessado em 5 de agosto de 2018.

MARX, Karl. **Teorias sobre a mais-valia**: história crítica do pensamento econômico – Livro Quarto de O capital. Volume 2. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **O capital**: crítica da economia política - Livro Primeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1984. . **O capital**: crítica da economia política - Livro Terceiro. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Edipro, 2018.

SHAIKH, Anwar. **Crises econômicas** (verbete). In: BOTTOMORE, Tom (ed.), *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p.85-88.

Emprego e juventude: a inserção do segmento juvenil no mercado de trabalho do Rio Grande do Norte

Ana Patrícia Dias Sales¹

Francisco José Lima Sales²

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida com a força de trabalho juvenil. O estudo buscou apresentar um panorama do mercado de trabalho no estado do Rio Grande do Norte (RN) e, em particular, da capital Natal, bem como a posição que o segmento juvenil, de 25 a 29 anos, ocupa na estrutura ocupacional. A reflexão também delimitou dois dos elementos da relação de emprego, como o tipo de vínculo empregatício e a remuneração, com o intuito de qualificar e caracterizar as ocupações. A pesquisa se desenvolveu no ano de 2018 e se utilizou de dados primários e secundários. Constatou-se que o RN acomoda um panorama de desigualdades de renda e oportunidades para a juventude trabalhadora, ocupada, sobretudo, nos setores de serviços, recebendo remuneração que variam entre 1,01 a 1,50 salários mínimos. Além disso, o segmento juvenil vaga entre estágios, pequenos serviços e alternativas de sobrevivência, como também oscila entre tempos de trabalho de curta duração e o desemprego.

Palavras-chave: Desemprego. Juventude. Mercado de Trabalho. Ocupação.

1 Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Docente do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais – PPEUR da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Docente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (FACED) e membro do Laboratório de Estudos do Trabalho e da Qualificação Profissional – LABOR da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Introdução

Desde os anos de 1970, acompanha-se um contínuo processo de reestruturação do capital com impactos no mundo do trabalho e alcance nos países periféricos, na América Latina, assim como no Brasil.

Esse movimento fez emergir uma pluralidade de modelos “atípicos” de contratações com forte conteúdo de precariedade, que se distanciaram cada vez mais dos vínculos empregatícios que tinham, como padrão de referência, o contrato por tempo indeterminado e benefícios sociais protegidos por lei, característico da era fordista.

Especificamente no Brasil, esses “atípicos contratos” multiplicaram-se ainda mais a partir da recente aprovação da Lei nº. 13.467/17 (Reforma Trabalhista), que institucionalizou não somente a terceirização das atividades-fins, como também outras modalidades de contratações, a exemplo da pejetização, do trabalho intermitente, do teletrabalho e do trabalho autônomo com exclusividade, deixando o mercado de trabalho ainda mais flexível.

É nesse contexto de mudanças expressivas no padrão de regulação do trabalho no Brasil que se inscreve esse estudo. O propósito é apresentar o panorama do mercado de trabalho do Rio Grande do Norte (RN) e, em particular, da capital Natal, bem como a posição do segmento juvenil, na faixa etária entre 25 a 29 anos, na estrutura ocupacional, com destaque para o tipo de vínculo empregatício a que esses sujeitos estão submetidos e para a sua remuneração, a fim de aferir a qualidade do emprego.

A análise tem, como período referencial, os anos de 2009 e 2017, dois momentos distintos da situação econômica do país, e se referencia nos dados secundários oriundos da base de dados do Ministério do Trabalho, da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e em dados primários recolhidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com jovens trabalhadores da cidade do Natal. Desse modo, a reflexão se inicia com uma breve análise da recente configuração do mercado de trabalho no Brasil, seguida das configurações do Estado do Rio Grande do Norte e da cidade do Natal.

A configuração do mercado de trabalho no Brasil

A partir dos anos de 1980, a economia brasileira passa por mudanças que vêm impactando e complexificando o heterogêneo mercado de trabalho. As empresas se reestruturaram sob a égide da acumulação flexível e, com efeito, ampliaram os modelos de contratos de trabalho pautados na flexibilização e na precarização.

Assim, decorrente desse processo, assistiu-se, no país, à retração do emprego formal e industrial; à adoção de formas de gestão flexíveis pelas empresas, destacando-se a terceirização; à ampliação do setor de serviços. As ocupações atípicas ganharam proeminência no mercado de trabalho, assim como a precarização do emprego, o subemprego e o desemprego.

Especificamente no Brasil, país caracterizado por um capitalismo retardatário, o processo de reestruturação produtiva, como bem resalta Reineck (1999), colocou em movimento distintas formas de contratação da força de trabalho, quais sejam: o trabalho em tempo parcial, o trabalho temporário, o trabalho domiciliar, a subcontratação ou a terceirização. Logo, o mercado de trabalho no país vai ser predominantemente caracterizado pelas formas "atípicas" de trabalho (VASSAPOLO, 2005).

No caso particular, é relevante destacar que a absorção da força de trabalho em atividades assalariadas e regulamentadas, no curso do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, se comparada aos países desenvolvidos, traduz-se pequena, pois o mercado de trabalho moderno/industrial, além de crescer sem conseguir sorver a massa de trabalhadores oriundos das relações de "produção tradicional", também não conseguiu estabelecê-la na qualidade de trabalhadores assalariados, empurrando-os para situações de subemprego e para atividades integrantes do setor terciário da economia, de modo especial, as ocupações autônomas do comércio de mercadorias, os pequenos serviços de reparação, trabalhadores intermitentes, dentre outros (KOWARICK, s/d).

Assim, a estrutura ocupacional que nasce e se desenvolve no Brasil se caracteriza, sobretudo, por diferenciadas formas de renda e ocupação. O subemprego, a informalidade e os baixos rendimentos

formatam o mercado de trabalho brasileiro, dando sinais de uma composição de empregos que progride sob o signo da precarização do trabalho, principalmente em momentos de arrefecimento da economia.

A rigor, o mercado de trabalho no Brasil, embora apresente uma configuração própria de um país periférico, no qual o subemprego nasce e se desenvolve com o modelo de organização societal adotado no país na primeira década do século XXI, apresentou alterações relevantes não somente na estrutura ocupacional, como também na qualidade dos empregos.

A partir de meados da década de 2000, essa estrutura se recompõe com base na adoção de uma nova política de regulação do trabalho, associada ao crescimento econômico e a certo distanciamento das políticas de cunho neoliberal. O mercado de trabalho, por sua vez, vai apresentando sinais de avanços no que diz respeito ao retrocesso nas taxas de desemprego, na redução da informalidade e na elevação das ocupações com carteira assinada.

Essa tendência se comprova a partir de uma série de indicadores que oferecem um panorama do comportamento econômico do país na primeira década do século em curso, como, por exemplo, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e a geração de empregos com registros em carteira. Conforme dados do IBGE (2012), tomando como referência dois momentos distintos da primeira década do século XXI, o período entre 2001 e 2003 e o período entre 2004 e 2008, tem-se uma variação expressiva no que concerne ao crescimento do emprego formal, que evoluiu de 12,6% para 33,5% entre os períodos referenciados.

Em 2009, sob efeito da crise financeira que atingiu mais diretamente os países de capitalismo central, o PIB do Brasil apresentou forte queda, mas o mercado de trabalho prosseguiu gerando empregos, registrando, naquele ano, quase um milhão de novos postos com carteira assinada.

Conforme dados do IBGE (2014), entre os anos de 2003 a 2013, assistiu-se, no plano mais geral, ao crescimento das ocupações com registro em carteira, à queda na taxa de desemprego e à redução da informalidade, o que imprimiu uma nova dinâmica ao mercado de

trabalho e um novo reposicionamento dos trabalhadores na estrutura ocupacional do país.

Nessa direção, conforme Pochmann (2011), cabe destacar também a ocorrência de algumas pontuais regulações, a exemplo do trabalho doméstico, da Nova Lei de Estágio e da legislação para empreendedores individuais e micro e pequenas empresas. Esses avanços também se fizeram perceber no aumento real do salário mínimo.

É interessante salientar a situação do segmento juvenil nesse momento de expansão tanto na oferta de emprego quanto na regulação de alguns desses empregos. Esse momento favorável de geração de postos de trabalho e renda, experienciado no país, não alcançou índices satisfatórios para a população jovem, que, em comparação com o segmento adulto, continuou majoritariamente desempregada e subempregada, como bem apontam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2011).

Aqui, refere-se mais precisamente aos jovens com baixa escolaridade e pertencentes a famílias de baixa renda. Tradicionalmente, a situação desse perfil populacional no que concerne à perspectiva de inserção no mercado de trabalho se reveste de certa complexidade, pesando sobre esse segmento tanto as condições de natureza objetiva quanto as de ordem subjetiva.

Na contramão daquele breve cenário dos bons indicadores econômicos, convive-se, na atualidade, com elevado índice de desemprego, acentuação da informalidade, desregulamentação do mercado de trabalho e com o crescimento de alternativas de sobrevivência, que marcam a era do Brasil ultraliberal.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019) evidenciam que mais de treze milhões de trabalhadores passaram a amargar o desemprego, sendo a Região Nordeste do Brasil a mais atingida. No que concerne à juventude entre 14 a 29 anos, isso corresponde a mais de 7 milhões de desempregados.

Para aprofundar ainda mais esse quadro, foi aprovada a terceirização ampla, geral e irrestrita, bem como a Reforma Trabalhista que, certamente, ampliará ainda mais o subemprego, tendo em vista que institucionalizou a precarização do trabalho, colocando em situação

de vulnerabilidade o lado mais frágil da eterna contradição entre capital e trabalho.

Nesse panorama, os jovens assumem o desafio de ingressar em um mercado de trabalho restrito, exigente, complexo e cada vez mais heterogêneo. Parte deles pode passar por experiências de empregos não mais referenciadas no contrato de trabalho por tempo indeterminado e respaldadas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Eles tendem a sobreviver de bicos, de *freelances*, do trabalho por hora, por produtividade, dentre outros.

Nesse sentido, a seguir se tratará do panorama do mercado de trabalho no Rio Grande do Norte e a situação da juventude nesse estado.

Mercado de trabalho no Rio Grande do Norte e a situação da juventude potiguar

O ciclo de prosperidade econômica que se estendeu no Brasil no intervalo de 2004 a 2012, de modo geral, foi acompanhado por um relevante movimento do mercado de trabalho, com impactos satisfatórios sobre a qualidade do emprego, como o aumento do trabalho formal, o assalariamento e a regulação do trabalho.

Na Região Nordeste, esse movimento também se fez verdadeiro. Ainda que essa região se caracterize no decurso do seu desenvolvimento, por uma situação econômica desfavorável em comparação ao Centro-Sul e por lastimáveis indicadores sociais, o satisfatório desempenho da economia na primeira década do século em curso lhe possibilitou “um crescimento superior à média do Brasil tanto em termos de Produto Interno Bruto quanto em relação ao volume de empregos formais” (BARCELAR, 2008).

Trata-se de um mercado de trabalho que, no geral, é mais heterogêneo e caracterizado por baixos salários, embora existam polos distribuídos nos nove estados da região com potencial capacidade de geração de emprego e renda, a exemplo da fruticultura, da agricultura de grãos, da indústria petroquímica e dos serviços. O Rio Grande do Norte, particularmente, apresenta-se como um estado de desenvolvimento retardatário, economia frágil e sem tradição de

desenvolvimento industrial. O turismo se coloca como a sua principal atividade econômica, seguida pela produção de petróleo em terra, da produção de sal e da produção da fruticultura, sendo o setor de serviços o forte da economia.

A sua capital, Natal, acomoda um panorama de desigualdades de renda e oportunidades de emprego bem complexo para os cidadãos potiguares. A cidade é cindida por quatro zonas administrativas, que recebem as seguintes denominações: Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste e Zona Oeste, o que sinaliza certa segregação social a partir da variável renda no que diz respeito às famílias que habitam as distintas áreas da cidade.

Na verdade, nesse estado, o mercado de trabalho, que somatiza os problemas decorrentes de uma conjuntura de recessão e encolhimento do PIB pelo qual passa o país, assinala, nos últimos anos, um crescimento nas ocupações de características mediana e inferior, manual e tradicional, demandado pelo crescimento e dinamismo do setor de serviços, que comumente se apresenta como a área de menor valor da força de trabalho (PESSOA; DIAS, 2015).

No Rio Grande do Norte, não somente se identifica a ampliação do subemprego e da informalidade, como também a elevação do desemprego. Segundo dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADContínua/2019), o estado registra uma das maiores taxa de desemprego do país, com 475 mil pessoas sem trabalho.

Nesse cenário, o emprego formal também vem sofrendo impacto. No acumulado do primeiro semestre de 2019, foram fechados 5.468 postos de trabalho formais, significando o pior resultado registrado desde março de 2016, quando se fecharam 2.383 vagas no mês, seguido de uma redução de 569 postos de trabalho no ano de 2017 e menos 437 no ano de 2018. A rigor, o estado vem seguindo uma tendência nacional e regional, que segue fechando postos de trabalho com registro em carteira (CAGED, 2019).

Dito isto, apresenta-se, a seguir, os dados quantitativos referentes ao estado do Rio Grande do Norte e da cidade de Natal no tocante ao movimento da realidade do mercado formal de trabalho por setor de atividades, recortado em duas distintas conjunturas, a saber, os anos de 2009 e de 2017, respectivamente.

Tabela – Dados sobre a distribuição de empregos por atividades no ano 2009

Setores de atividades econômicas	2009		Participação de Natal em relação ao RN
	Natal	RN	Natal/RN
Extrativa mineral	1.114	9.573	11,64
Indústria de transformação	26.666	68.260	39,07
Serviços industriais de utilidade pública	4.124	5.909	69,79
Construção civil	18.011	28.666	62,83
Comércio	50.810	93.190	54,52
Serviços	97.024	135.499	71,60
Administração pública	90.477	182.548	49,56
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	1.111	15.112	7,35
TOTAL	289.337	538.757	53,70

Fonte: RAIS/MTE. Elaboração: Projeto "A dinâmica sócio-ocupacional do mercado de trabalho na cidade do Natal".

A partir dos dados apresentados, tem-se um quadro da situação do Rio Grande do Norte e do município de Natal, assim como da participação da capital em relação ao estado no que concerne à distribuição dos empregos formais com relação aos setores de atividades. Veja-se que, no ano de 2009, a participação total de Natal com relação ao RN foi de 53,70% e o setor da economia com maior saldo de empregos foi o de serviços, correspondendo a 71,60% de todos os postos de trabalho formal existentes no RN. Já o setor com menor participação foi o das atividades como os de agropecuária, extração vegetal, caça e pesca, com 7,35%. Faz-se oportuno ressaltar que o setor de serviços foi o que mais empregou, com 97.024 postos de trabalho, e as atividades de agropecuária, extração vegetal, caça e pesca apresentaram menos empregos, somando 1.111 vagas.

No RN, em geral, observa-se também certo crescimento na quantidade de empregos, com 538.757 vagas no total, tendo destaque a administração pública com um aumento expressivo de 182.548, enquanto os serviços industriais de utilidade pública apresentaram a menor participação, com 5.909. Aqui, ressalta-se que, entre os anos

de 2004 a 2010, se assistiu a certo crescimento dos concursos públicos para recomposição dos quadros da administração pública direta e indireta, refletindo o bom desempenho da economia e uma nova visão do papel do Estado, o que, em parte, justifica o aumento exponencial dos empregos na administração pública.

Contudo o cenário que se verificou no tocante à melhora do mercado de trabalho no Estado do RN como um todo, no decorrer da primeira década do século XXI, sofreu grande reversão quando não somente o PIB do país apresentou queda, como também a implementação de reformas neoliberais pautadas na desregulamentação das leis do trabalho e na flexibilidade dos contratos passou a ser adotada, configurando o “atípico” mercado de trabalho no Brasil.

Os efeitos dessas mudanças se fizeram sentir nos estados e municípios da federação. No RN e no município de Natal, o desdobramento desse cenário recessivo em que se encontra o país, impactou diretamente no número de ocupações formais. Na tabela abaixo, apresenta-se o comportamento das ocupações no ano de 2017, quando o país passa a amargar um reduzido desenvolvimento econômico.

Tabela – Dados sobre a distribuição dos empregos por atividades no ano de 2017

Setores de atividades econômicas	2017		Participação de Natal em relação ao RN
	Natal	RN	Natal/RN
Extrativa mineral	827	7.683	10,76
Indústria de transformação	19.611	56.897	34,47
Serviços industriais de utilidade pública	3.686	6.088	60,55
Construção civil	12.488	23.425	53,31
Comércio	51.847	114.049	45,46
Serviços	128.737	188.893	68,15
Administração pública	77.747	173.454	44,82
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	909	17.884	5,08
TOTAL	295.852	588.373	50,28

Fonte: RAIS/MTE. Elaboração do Projeto “A dinâmica sócio-ocupacional do mercado de trabalho na cidade do Natal”.

Como mencionado anteriormente, o mercado de trabalho vai refletir a situação econômica que o país atravessa. Nessa perspectiva, no ano de 2017, no que diz respeito à distribuição dos empregos por atividades na cidade do Natal/RN, verifica-se que o setor de serviços contempla a maior quantidade de empregos, com 68,15% das ocupações, sendo que o de menor atuação foi o setor de agropecuária, extração vegetal, caça e pesca, com uma representação de 5,08% do total deles.

Em Natal, o crescimento absoluto do número de empregos foi insignificante, comparando o ano de 2017 com 2019. O município registrou 295.852 empregos no total dos diversos setores. O setor que gerou mais emprego foi o de serviços (128.737), e o setor com menor número, o de extrativa mineral, com 827 empregos. No RN, tem-se um total de 588.373 empregos, sendo o setor de serviços o que mais emprega, com 188.893, e o setor de serviços industriais de utilidade pública aquele com menor número de empregos, 6.088.

Esse cenário sinaliza a situação do RN em relação à qualidade dos empregos existentes, embora se trate de empregos com registro em carteira, que se traduzem como portadores de um conjunto de benefícios sociais, a exemplo do direito às férias, ao 13º salário, à remuneração, dentre outros. Como aponta Reineck (1999), o setor de serviços sempre se destacou como aquele capaz de absorver o maior contingente de trabalhadores e, comumente, caracteriza-se como o setor de baixos salários e elevada rotatividade.

Não obstante, como afirmam Lima e Lima (2017, p. 164), "dinamizar a economia potiguar é uma necessidade premente, frente aos desafios que se colocam nessa virada de século, que, por sua vez, exige inovação tecnológica e diversificação da economia para a constituição de outros espaços de ampliação no mercado de trabalho (...)", capaz de sorver um maior contingente da classe trabalhadora e precisamente da força de trabalho juvenil.

Nessa situação específica, é oportuno chamar atenção para o fato de que, mesmo naquele momento de aceleração da economia pelo qual passou o país, período em que se identificou ganhos para o conjunto dos trabalhadores, traduzidos basicamente no aumento real do salário mínimo, na redução da informalidade, na diminuição

do desemprego e nas ofertas de postos de trabalho com registro em carteira, o segmento juvenil parece não ter garantida uma melhor participação na estrutura ocupacional.

No caso, chama-se a atenção para a situação da juventude entre 25 a 29 anos e a sua participação nos setores de atividades da economia na realidade do RN e na cidade de Natal no ano de 2009.

Tabela – Distribuição dos jovens de 25 a 29 anos nas atividades no ano de 2009

Setores de atividades econômicas	2009		Participação de Natal em relação ao RN
	Natal	RN	Natal/RN
Extrativa mineral	137	1.755	7,81
Indústria de transformação	5.855	14.685	39,87
Serviços industriais de utilidade pública	460	657	70,02
Construção civil	3.300	5.302	62,24
Comércio	11.902	21.892	54,37
Serviços	18.748	26.437	70,92
Administração pública	5.804	16.443	35,30
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	186	3.051	6,10
TOTAL	46.392	90.222	51,42

Fonte: RAIS/MTE. Elaboração do Projeto "A dinâmica sócio-ocupacional do mercado de trabalho na cidade do Natal".

A tabela acima oferece um panorama da situação da população jovem na distribuição das atividades econômicas no estado do RN, assim como no município de Natal. Identifica-se que, no ano de 2009, a participação relativa total da faixa etária analisada no âmbito das ocupações na cidade de Natal, com relação ao Estado do RN, foi de 51,42%.

Em Natal, o setor em que os jovens obtiveram maior participação foi o dos serviços (70,92%) e o de menor participação foi o da agropecuária, extração vegetal, caça e pesca (6,10%). Nessa cidade, tem-se, no geral, um total de 46.392 postos de trabalho ocupados por jovens de faixa etária entre 25 a 29 anos, sendo o setor de serviços o que

mais empregou, com 18.748, e o setor de extrativa mineral, aquele com a menor oferta de empregos, 137.

Tratando-se do RN, a quantidade total de empregos registrados foi de 90.222, sendo o setor de serviços o que mais empregou, somando 26.437 empregos, e o setor de serviços industriais de utilidade pública o que menos empregou, somando 657 postos de trabalho.

Ainda com relação à participação dos jovens nas ocupações formais, apresenta-se, na tabela seguinte, a distribuição deles por ramo de atividades. Desde já, ressalta-se a retração da participação desse segmento da população no mercado de trabalho no ano de 2017, quando se confronta com os dados de 2009.

Tabela – Distribuição dos jovens de 25 a 29 anos nas atividades no ano de 2017

Setores de atividades econômicas	2017		Participação de Natal em relação ao RN
	Natal	RN	Natal/RN
Extrativa mineral	48	1.067	4,50
Indústria de transformação	3.505	9.948	35,23
Serviços industriais de utilidade pública	358	658	54,41
Construção civil	1.829	3.496	52,32
Comércio	10.588	24.328	43,52
Serviços	20.486	31.215	65,63
Administração pública	3.510	11.728	29,93
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	76	2.806	2,71
TOTAL	40.400	85.246	47,39

Fonte: RAIS/MTE. Elaboração do Projeto "A dinâmica sócio-ocupacional do mercado de trabalho na cidade do Natal".

Assim, no ano de 2017, distanciando-se da realidade identificada no ano de 2009, a participação dos jovens no tocante ao emprego na cidade do Natal – com relação ao RN – foi de 47,39%. Na relação Natal/RN, o setor com maior participação relativa na faixa etária

analisada foi o de serviços com 65,63%, e o de menor participação foi o de agropecuária, extração vegetal, caça e pesca, com 2,71%.

No geral, pode-se depreender que, em Natal, houve uma redução na quantidade de empregos e na participação do segmento juvenil, comparando-se ao ano de 2009. No total, identificaram-se 40.400 empregos distribuídos nos distintos setores, sendo o setor de serviços identificado como aquele que mais ocupou, com 20.486 empregos, e o setor de extrativa mineral o que menos ocupou, com 48 empregos.

No RN, também se constatou certa retração nas ocupações e na participação dos jovens no mercado de trabalho com relação ao ano de 2009. Detectaram-se 85.246 empregos, sendo o setor de serviços o que mais empregou, com 31.215 empregos, e o de serviços industriais de utilidade pública o que menos ocupou, com 658 empregos. No RN e em Natal, afirma-se que houve encolhimento da participação de trabalhadores na faixa etária entre 25 a 29 anos no mercado de trabalho com registro em carteira.

Em termos de rendimentos do trabalho, essa população empregada, referenciando-se nos dados do RAIS nos anos de 2009 e 2017, recebe as menores remunerações. A média dos rendimentos brutos variou entre 1,01 a 1,50 salário mínimo, identificando-se, inclusive, salários abaixo de 1 mínimo. Cabe salientar que a média desses rendimentos permanece na realidade potiguar, ainda que tenha ocorrido certa alteração no volume das ocupações devido ao processo contínuo de reestruturação do capital.

Em suma, a diminuição da população juvenil no emprego formal parece refletir a conjuntura recessiva pela qual passa o Brasil, o que provoca efeito direto no mercado de trabalho a partir do aumento dos desligamentos. Esse resultado negativo, conseqüentemente, rebate nas condições de vida e no empobrecimento da classe trabalhadora, que passa a ter grande dificuldade de permanência nos empregos, como afirma uma jovem trabalhadora:

Eu trabalhava fazia 4 anos em uma construtora, eu trabalhava com carteira assinada e fui demitida porque Temer mudou a situação da carteira de trabalho. A empresa preferiu dar baixa nas carteiras para tentar contratar por

prestação de serviço porque para ela a folha era muito alta e lá a situação já estava difícil. Eu passei muito sufoco né, sem poder comprar as minhas coisas, ficava me virando de tudo que era jeito para ganhar algum dinheiro, passei mais de um ano assim. Faz dois meses que consegui emprego em uma clínica de podologia, trabalho o dia todo e ganho um salário, é pouco, mas, o pior é ficar desempregada (ENTREVISTADA1).

A situação dessa jovem frente ao mercado de trabalho pode ser sinalizadora de uma vida de virações para garantir a posse de “algumas coisas”, como dito por ela. O tempo que passou entre o desemprego e as breves oportunidades de trabalho significou privações de natureza de foro íntimo e também dificuldade de reinserção no mercado de trabalho, sobretudo em empregos que não signifiquem bicos e *freelancer*. Ganhar um salário mínimo, como dito, é muito pouco, mas ainda mais temeroso é amargar o desemprego.

Diga-se que a juventude vai se acomodando a um mercado de trabalho cada vez mais distante daquele referenciado no clássico modelo de contratação. Tornou-se comum se identificar, nesse estado, jovens trabalhando por meio de contratos alinhados com os aprovados pela Reforma Trabalhista, diga-se, flexíveis e por tempo determinado, embora com registro em carteira. Como diz uma entrevistada:

Eu trabalho como professora de inglês, é o meu segundo emprego, o outro era como professora também, mas não tinha carteira assinada. Eu trabalho nessa escola no projeto bilíngue faz 5 meses, leciono na educação infantil e no ensino médio. Eu sou terceirizada, presto serviço para a escola e ganho 1 salário (ENTREVISTADA 2).

É interessante perceber que escolas de ensino básico, que comumente tinham o seu quadro docente recrutado por meio de seleção e contratos diretos, vêm aderindo ao estatuto da terceirização da atividade-fim. Aqui, ressalta-se o nível de vulnerabilidade ao desemprego dessa trabalhadora em relação à escola, isto porque ela não tem nenhum sentido de pertencimento e “filiação com a mesma”, para usar o termo de Castel (1999). O vínculo formal da trabalhadora é com a empresa que foi subcontratada pela escola, ainda que trabalhe na escola.

Essa tendência à flexibilização dos contratos toma conta como um todo do mercado de trabalho. No relato abaixo, tem-se a situação de uma trabalhadora de restaurante, que desabafa:

Eu trabalho em um bar com carteira assinada. Eu comecei a trabalhar com 15 anos, mas foi informal, com 18 tive o meu primeiro emprego com carteira assinada de barman, depois trabalhei alguns meses como sushiman, depois auxiliar de cozinha, sem carteira assinada e agora estou trabalhando como garçõnete, de carteira assinada e ganho R\$ 850,00 fixo ao mês. Hoje eu tenho 25 anos. Aqui eu trabalho de quinta-feira à sábado, entro às 20 horas e geralmente saio às 7h00, algumas vezes faço hora extra e saio às 10h00 (ENTREVISTADA 3).

Aqui se chama a atenção para a trajetória de trabalho dessa jovem de 25 anos e que, há dez anos, transita entre situações de informalidade e trabalho intermitente. Essas experiências a colocam bem distante do emprego decente, defendido pela OIT. Não se sabe se será o caso dessa jovem, mas ela poderá correr o risco de passar toda a sua vida ativa sobrevivendo das experiências flexíveis de emprego.

Desta forma, pode-se afirmar que o segmento juvenil mergulha em uma crise de incerteza, instabilidade e vulnerabilidade. Essa fração da população vaga entre o desemprego, a informalidade e trabalhos de curta duração. Situação essa que, dada as devidas diferenças entre um momento histórico e outro, alinha-se com a existência da superpopulação relativa, que Marx (2006) classificou de população *flutuante, latente e estagnada*, e que se fez presente no processo de industrialização inglesa.

Considerações finais

O estudo buscou apresentar um cenário da realidade do mercado de trabalho no Rio Grande do Norte e, em particular, na cidade de Natal. O intuito maior foi demarcar a situação do jovem, de faixa etária entre 25 a 29, na estrutura ocupacional. No momento, o estado apresenta uma das maiores taxas de desemprego registradas no

primeiro semestre de 2019, conforme dados da CAGED. Com efeito, amplia-se o emprego por conta própria e a informalidade.

No tocante à juventude empregada, identifica-se que ela é mais absorvida no setor de serviços e recebe remunerações que variam entre 1,01 a 1,50 salário mínimo. Contudo chama-se a atenção para a questão da qualidade do emprego, assunto que ganha relevância no plano nacional, quando o Governo Federal, desde o ano de 2003, assumiu o compromisso de construir uma agenda nacional de trabalho decente para uma juventude trabalhadora, que tem assumido cada vez mais ocupações caracterizadas pela precariedade.

Não se deve esquecer que a natureza da qualidade do emprego é resultado de uma construção histórica. No caso do Brasil, o desenvolvimento do mercado de trabalho traz a marca da heterogeneidade, diversidade e complexidade, com destaque nas ocupações "atípicas". Não obstante, as situações de subempregos tipificam o mercado de trabalho no país.

O desdobramento da ampliação dos contratos flexíveis e do subemprego, no que concerne aos vínculos empregatícios, tende a impulsionar cada vez mais uma sociedade marcada por uma desigualdade ainda mais exacerbada e por um trabalhador cada vez mais distante do emprego regular, normativo e com renda satisfatória.

Referências

BARCELAR, Tânia. Reflexões sobre conjuntura socioeconômica. In: www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89

CASTEL, Robert. **A metamorfose da questão social**: uma crônica do salário. Petropólis: Vozes,1998.

KOWARICK, Lúcio. **Capitalismo, dependência e marginalidade**: uma contribuição teórica (s.n.)

PESSOA, Zoraide Souza; DIAS, Ana Patrícia. O perfil sócio-ocupacional da Região Metropolitana de Natal: análise 2000 e 2010. In **Natal: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber livros,2011.

REINECKE, Gerhard. Qualidade de emprego e emprego atípico no Brasil. In. POSTHUMA, Ana Caroline (org.). **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil**: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade. Brasília: OIT e MTE, São Paulo: Ed. 34, 1999.

SALES, Ana Patrícia Dias. **A terceirização e a maldição da precarização do trabalho**. In: cartapotiguar.com.br/2017/04/05.

SALES, Dias Ana Patrícia; SALES, Francisco José Lima. Terceirização e segregação dos trabalhadores. In: **Canto do Assum Preto**, Fortaleza: Edições UFC, 2018.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VASSAPOLO, Luciano. **O Trabalho Atípico e a Precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Camponeses feirantes: uma forma de luta pela continuidade de sua existência na sociedade

Cristiany Barbosa Ferreira Resende¹

Daiane Dizielle Meireles Soares²

Resumo: Este trabalho busca uma compreensão sobre uma das formas da manutenção da existência dos camponeses na sociedade atual, levando em consideração todos os desafios que eles encontraram em toda sua história, que é parte da história agrária do país, na qual esses atores sociais não são beneficiados com políticas públicas nem apoiados o suficiente pelo Estado. Dessa forma, entende-se que, na busca por sua reprodução socioespacial, eles encontram nas feiras livres e espaços públicos uma opção para escoar sua produção, bem como maior interação com o meio urbano.

Palavras-chave: Feira livre; Resistência camponesa; continuidade.

1 Pós-Graduanda do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, cristiany_3ranchos@hotmail.com.

2 Pós- Graduada pelo curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, daianeconsultorasgi@gmail.com.

Introdução

Este artigo busca uma análise sobre o espaço público quanto ao seu uso e práticas sociais, uma vez que os espaços das cidades são de uso selecionado principalmente pelos detentores de capital. Juntamente com tal análise, busca-se compreender de que forma as atividades periódicas das feiras livres podem modificar o sentido do uso dos espaços públicos nos dias em que ocorrem, podendo agregar sentidos em sua prática, principalmente através dos feirantes camponeses que, por sua vez, são símbolos de (RE) Existência³ no período atual. Isso porque, após a década de 1970, houve avanços técnicos científicos e informacionais que, para os camponeses, resultaram em mudanças drásticas, principalmente quanto à sua produção e posse da terra, que é seu principal meio de vida.

Por isso, o acontecimento das feiras livres nas cidades pode significar a resistência do uso social nos espaços públicos, sendo um importante meio de escoar os alimentos produzidos pelos camponeses e também importante ligação entre rural e urbano. As feiras trazem para esses lugares, cheiros, cores, sociabilidade, prosas, conhecimento sobre a tradição camponesa, opção de alimentos frescos e saudáveis vindos dos camponeses, dentre outros.

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido como parte da pesquisa⁴ em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, que terá como resultado final uma dissertação de mestrado. Para a discussão do tema, foram utilizados

3 (RE)Existência: Segundo Mendonça (2010) Compreende-se como a associação da defesa da terra de trabalho às novas ações políticas (protestos, marchas, fechamento de rodovias, ocupação de prédios públicos, entre outros) fortalecidas pelas práticas socio-culturais. Sendo representada pela luta contra a desterritorialização, pelo acesso a terra, pela reforma agrária, luta pela água, contra as barragens, pela defesa dos *territórios* da vida.

4 Pesquisa: "FEIRA LIVRE, ESPAÇO PÚBLICO, (RE) EXISTÊNCIA E REPRODUÇÃO CAMPONESA EM CATALÃO: um estudo de caso da praça Duque de Caxias"

referenciais teóricos com autores como CÔRREA (1989) e FANI (2007) para maior compreensão sobre o espaço urbano, OLIVEIRA (2001) e NEVES (2008) que falam sobre a marcha do campesinato, SANTOS (2012) e BRAUDEL (1996) para maior compreensão sobre feira livre.

Resultados e discussões

As cidades são realidades materiais frutos das transformações realizadas pelo homem a partir da natureza, onde a cidade seria o concreto, com suas casas, prédios, dentre outros, e o urbano seria a síntese das questões que marcam a sociedade contemporânea, uma vez que, atualmente, grande parte da população deixou o campo por motivos diversos para viver nas cidades, adquirindo, a partir de então, novas necessidades e novas relações sociais.

Assim, sabe-se que o espaço urbano é produto dos ideais do homem, que, por sua vez, modifica o espaço através de suas necessidades, seja através de medidas políticas e econômicas, das forças hegemônicas, ou através da sociedade de forma geral, por meio de reivindicações e lutas.

Dessa forma, os espaços também são resultados das relações sociais, das práticas socioespaciais que foram construídas através dos tempos e tipos de sociedade que viveram e modificaram esses espaços, produzindo neles e, ao mesmo tempo, acumulando sentidos, ressignificando-os de acordo com suas necessidades. Sobre o tema, Fani (2007) enfatiza que a produção do espaço é resultado principalmente da associação de três esferas, sendo elas a econômica, a política e a social. Fani (2007, p. 23) destaca ainda que:

[...] a análise do fenômeno urbano, ao sublinhar o que se passa fora do âmbito do trabalho, acentua a esfera da vida cotidiana, de modo que a reprodução do espaço urbano articulado e determinado pelo processo de reprodução das relações sociais se apresenta de modo mais amplo do que relações de produção *stricto sensu* (a da produção de mercadorias), envolvendo momentos dependentes e articulados para além da esfera produtiva.

Nesse sentido, Santos (1988) afirma que o espaço não é simplesmente uma coisa nem um sistema de coisas, mas, sim, um sistema relacional onde se tem as coisas juntamente com a relação, e a natureza e a sociedade são mediadas pelo trabalho.

Por sua vez, Côrrea (1989) acrescenta que, ao mesmo tempo que o espaço urbano é fragmentado, ele é também articulado, isso porque cada uma de suas partes mantém relação com as demais com variada intensidade. Ele ressalta ainda que essa fragmentação e articulação são resultados da expressão espacial dos processos sociais, enfatizando que a produção da cidade é resultado das ações dos proprietários dos meios de produção, dos proprietários fundiários, dos promotores imobiliários, do Estado e dos grupos sociais excluídos.

Ainda sobre o espaço, coloca-se a questão das mudanças sociais decorrentes da globalização e mundialização, pois é necessário ressaltar que o espaço geográfico passou a ter novos significados e os lugares passam a ser essenciais no planejamento de uma cidade. A seletividade se espalha por todo ele nas cidades, fazendo com que existam espaços de desigualdades, reflexos do capitalismo, havendo desde espaços mais valorizados, utilizados por aqueles que possuem maior poder aquisitivo, a espaços menos favorecidos e com menor infraestrutura àqueles que possuem menor renda, onde interessa menos ao capital. Pode-se perceber tal seletividade com o exemplo de grandes mercados, que são instalados nas áreas centralizadas das cidades, enquanto, em bairros periféricos, instalam-se pequenas mercearias para servirem aos moradores locais.

Dentro dessa discussão, entende-se ainda, a partir da leitura de Santos no livro "O espaço dividido", a existência de dois circuitos de economia nas cidades: o circuito superior e o circuito inferior. O primeiro engloba as atividades consideradas modernas e que se ligam ao capital hegemônico, com parcela da população de classe média e alta. Já o segundo diz respeito às atividades consideradas não-modernas, e a população que se liga a ela é aquela de menor renda. Quanto ao circuito inferior, pode-se afirmar ainda que existe:

[...] Um circuito inferior permanente, correspondente às operações diárias e as dimensões urbanas e um circuito inferior periodicamente aumentado representando as dimensões superpostas da cidade e de sua zona de influência [...] (Santos, 1979, p.279, *apud* Santos, 2012, p. 67)

Entretanto vale ressaltar que a divisão dada por Santos é dualista e representa não só a divisão em si, como também as formas de ligações entre os dois circuitos, nas quais ambos possuem certa dependência um do outro para permanecer em pleno “funcionamento”.

Dentro desse contexto de produção socioespacial do espaço urbano e da divisão dada por Santos sobre os circuitos da economia, encontram-se as feiras livres, que são uma forma de reprodução do espaço urbano, uma forma de geração de economia e uma forma de ligação entre os circuitos, pois nas feiras são encontrados produtos diversos, não somente a produção dos camponeses.

As feiras livres são normalmente periódicas, ocorrendo em horários específicos, em dias específicos da semana. Em sua prática, elas transformam o sentido do lugar onde ocorrem, normalmente vias ou praças públicas, e nele passa-se a presenciar maior interação social, maior sociabilidade, prosas, cheiros e cores que normalmente não são proporcionados em locais públicos, principalmente porque os lugares nas cidades são moldados e selecionados de acordo com os interesses de grupos privilegiados, econômicos, políticos, dentre outros. Normalmente, a população somente transita por esses espaços para tarefas corriqueiras do dia-a-dia.

As feiras livres, apesar de existirem desde períodos longínquos, estão sempre se reformulando e sobrevivendo, mesmo com as modificações sociais que ocorrem atualmente. As feiras livres se colocam com enorme relevância para a sociedade, ainda que a maioria desta não perceba o verdadeiro valor socioespacial delas. Nesse sentido,

Se este mercado elementar, igual a si próprio, se mantém através dos séculos é certamente porque, em sua simplicidade robusta, é imbatível, dado o frescor dos gêneros perecíveis que fornece, trazidos diretamente das hortas e dos campos das cercanias. Dados também seus preços

baixos, pois este mercado elementar, onde se vende sobretudo “sem intermediários”, é a forma mais direta, mais transparente de troca [...] (BRAUDEL, 1996, p. 15)

Nas feiras, existem várias formas de sujeitos que trabalham, como os camelôs que estão presentes em muitas delas, e o vendedor que compra dos ceasas ou de produtores para vender nas feiras (atravessador). Ainda há também o produtor que leva seus produtos e os entrega diretamente nas mãos dos consumidores. Esses feirantes transformam os espaços das cidades em espaços de práticas, promovendo uma forma de uso social, pois,

[...] se por um lado é evidente que há uma tendência de fechamento da prática nos limites da totalização do econômico e do político, por outro, tal prática pode revelar outros conteúdos da vida urbana, contraditórios à lógica avançada da expropriação necessária à acumulação capitalista nos dias atuais. (FANI, 2018, p. 47)

Dessa forma, os espaços em que ocorrem as feiras livres, transformam-se em espaços de resistência às hegemonias que persistem em ter prioridade na seleção e uso dos espaços. Além disso, as feiras livres trazem conteúdos rurais à vida urbana através de seus feirantes, que, em parte, principalmente em cidades pequenas, são camponeses que trazem para as feiras o fruto de seu suor e de suas lutas, diferenciando-se dos produtos que são oferecidos nas prateleiras dos supermercados.

Destaca-se ainda a (RE)Existência dos camponeses ao levar seus produtos para as feiras livres, pois, ao realizarem essa atividade na cidade, eles se reproduzem socialmente nelas, tornando as feiras uma forma de escoar seus produtos e, conseqüentemente, de contribuir para a geração de renda de sua família.

Nesse contexto, ressalta-se que os camponeses, no Brasil, superam obstáculos diversos para se reproduzirem socialmente, alguns deles decorrentes do período da inserção das modernizações no Brasil. Destaca-se que elas chegam ao campo como resultado das mudanças advindas do avanço tecnológico, promovidas pelo capitalismo, ocasionando a inserção de maquinários modernos juntamente aos novos meios de cultivo e colheita, plantações rotativas,

menor tempo para obtenção de maior produção/produtividade, novas técnicas e modificações genéticas das sementes. Com o apoio governamental aos grandes produtores ocorrendo em contrapartida à desvalorização e falta de atenção aos camponeses, que têm suas técnicas de produção, na maioria das vezes, defasadas quando comparadas ao modo produtivo de grandes produtores. Isso ocorre, pois camponeses possuem uma produção voltada principalmente para o trabalho familiar, tendo fortes vínculos com a terra, ao contrário da grande produção que se utiliza da terra somente para que sua produção resulte no acúmulo de mais capital através de seu poder econômico.

Os camponeses, para o seu benefício, buscam a reforma agrária através das lutas pelo acesso e permanência nas terras. No entanto, a partir da década de 1960, houve tentativas e fracassos de governos sucessivos que decidiram sobre a reforma agrária, gerando muita violência. Por conta de tamanha importância que se dá ao capital e às elites, não se obteve um resultado positivo para os camponeses. Para exemplificar tamanha disparidade de direitos, observe que:

A soma da área ocupada pelas 27 maiores propriedades privadas no país é igual à superfície total ocupada pelo estado de São Paulo, ou, se for somada à área ocupada pelas 300 maiores propriedades privadas no país, ela equivale a duas vezes a superfície total deste mesmo estado. (OLIVEIRA, 2001, p. 187)

Essa situação de disparidade e desdenho com os camponeses resulta em apenas 5% deles conseguindo o acesso ao crédito rural, e aumenta as dificuldades de inserção no mercado e adesão às modernizações por conta da instabilidade promovida pelos processos sociais e econômicos (OLIVEIRA, 2001). Sabe-se que os camponeses possuem poucos maquinários para produção se comparados aos grandes produtores latifundiários, porém;

Esses teimosos camponeses são responsáveis por mais de 50% da produção de batata-inglesa, feijão, fumo, mandioca [...] rebanho suíno, aves, ovos e leite. Os médios estabelecimentos [...] respondem por mais de 50% apenas

no volume da produção de algodão em caroço herbáceo, arroz, cana-de-açúcar, milho, soja, trigo, chá-da-índia, laranja, maçã e mamão. (OLIVEIRA, 2001, p. 189)

Por conta disso e por vários outros motivos, a importância dos camponeses se dá principalmente na contemporaneidade. A luta que eles travam para obter a terra e torná-la produtiva deveria ser uma luta de todos os cidadãos. Desde os primórdios da divisão sesmarial de terras no Brasil, há nitidamente um beneficiamento das elites existentes em cada período histórico do país. Dessa forma, a população deveria reivindicar a reforma agrária, pois essa traria justiça e igualdade às pessoas que vivem na terra, que produzem os alimentos que vão para a mesa da população brasileira.

Nesse sentido, uma das formas de maior visibilidade e afirmação da (RE)Existência dos camponeses é sua presença no espaço urbano, juntamente com sua família e sua produção, mostrando que:

[...] a luta pela terra e pelo acesso a outros recursos produtivos não assume apenas a dimensão mais visível das lutas camponesas. Ela se processa igualmente em um nível menos perceptível, por outras formas de resistência que dizem respeito às estratégias implantadas pelos camponeses para trabalhar, mesmo em condições tão adversas e assegurar a reprodução da família [...] é importante ressaltar a capacidade dos camponeses de formular um projeto de vida, de resistir às circunstâncias nas quais estão inseridos e de construir uma forma de integração à sociedade [...]. (NEVES, 2008, pág. 16)

Dessa forma, as feiras livres tornam-se mais que uma ocupação do espaço público para comércio, pois, através do uso dos lugares onde elas se realizam, elas têm sentido de possibilitar práticas dos camponeses, simbolizando uma apropriação necessária para a produção do espaço, reprodução social dos camponeses e realização da vida.

Diante disso, na cidade de Catalão, que possui segundo o senso do IBGE (2018) 106 mil habitantes, existe a atividade de sete principais feiras livres

Quadro 1 - Localização e horários das feiras-livres de Catalão (GO)

Dia da semana	Local	Horário
Segunda-feira	Av. Ouvidor/Setor. Universitário	Às 17h00minh
Terça-feira/Sexta-feira	R. Nassim Agel/Setor Central	Às 05h00minh
Terça-feira	Av. Ricardo Paranhos/Vila Liberdade	Às 18h00minh
Quarta-feira	Praça Manoel Arcanjo/Bairro Ipanema	Às 16h00minh
Quinta-feira	Av. 111/Bairro Castelo Branco	Às 16h00minh
Sexta-feira	Rua Rui Barbosa/Vila Mutirão	Às 18h00minh
Domingo	Praça Duque de Caxias/Bairro Nossa Senhora de Fátima	Às 05h00minh

Fonte: RESENDE, Cristiany Barbosa Ferreira. Pesquisa de Campo, 2019. Org.: Cristiany Barbosa F. Resende.

Todas as feiras citadas ocorrem em espaços públicos como vias ou praças, trazendo aos lugares maior uso, maior sociabilidade, convívio e possibilidades de diversas formas de trocas. Apesar de os feirantes não serem, em totalidade, camponeses, pode-se considerar como uma das principais trocas a do saber entre camponês e cidadão, rural e urbano, a partir do uso e práticas no espaço público da cidade.

A seguir, algumas fotos de produtos comercializados por feirantes camponeses na feira na Praça Duque de Caxias em Catalão-GO. Os produtos foram retratados pela pesquisadora, Cristiany Barbosa Ferreira Resende, em dias distintos de trabalho de campo, nos quais foram realizadas entrevistas com os camponeses. Pesquisa esta que obteve a devida autorização do comitê de ética da Universidade Federal de Goiás.



Fonte: Registro dos autores. Pesquisa de Campo, 2019.



Fonte: Registro dos autores. Pesquisa de Campo, 2019.

Imagem aérea da feira na Praça Duque de Caxias em Catalão - GO



Fonte: Giovani Correia, Cristiany Barbosa Ferreira. Dia de trabalho de campo.

Nesta imagem, realizada através de um drone, percebe-se toda a movimentação causada pela feira livre: trânsito de carros e pessoas, ruas movimentadas, uma dinâmica no local que é diferenciada dos dias normais.

Considerações finais

As feiras livres periódicas são atividades comuns em diversos lugares do mundo, incluindo Brasil e suas cidades, podendo ser muito particulares a cada região. Porém pouco se tem pesquisado sobre as feiras livres, levando ao comum pensamento de que é apenas mais uma atividade de comércio. Entretanto, nas feiras, existem vários pontos necessários à discussão na ciência geográfica. Esse trabalho aborda o espaço público em que ela ocorre e a importância desse para que os camponeses possam levar seus produtos para as cidades, escoando sua produção, fortalecendo sua renda e podendo mostrar aos cidadãos suas tradições e particularidades de produção, seja de frutas, hortaliças, verduras, animais, como porcos, galinhas,

dentre outros. Produção esta que, nas feiras de Catalão, em sua maioria, ainda é realizada pelo próprio feirante camponês.

Essa atividade é possível devido à ocupação do espaço público. Através dela se evidencia a resistência da prática e uso social dos camponeses, mostrando que a população tem direito aos espaços da cidade para se socializar. Além disso, o camponês pode, nesse espaço, reproduzir-se socialmente, fortalecendo suas lutas diárias. Afinal, o produto que ele leva para a feira é resultado de seu trabalho na terra, seu suor e esforço.

Por fim, as feiras livres revelam-se como uma atividade composta de atores tradicionais, sendo uma forma de comércio contraditória do que se espera dos espaços capitalizados da cidade, revelando conteúdos da vida urbana e também se revelando como fonte de reprodução camponesa em tempos nos quais se menospreza sua importância social.

Referências

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo séculos XV – XVIII: os jogos das trocas**. Editora: Martins fontes, São Paulo, 2009. 2ª ed.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. Ed.: Ática, São Paulo, 1989.

FANI, Ana A. Carlos, *et al.* **Geografia urbana crítica: teoria e método**. Ed.: Contexto, São Paulo-SP, 2018.

FANI, Ana A. Carlos. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. FFLCH, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Censo Demográfico. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html>. Acesso em: 10/02/2019.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. Complexidade do espaço agrário brasileiro: o agronegócio e as (Re) Existências dos povos Cerradeiros. **Terra livre**, São Paulo-SP. Ano 26, V. 1, n.34. p. 189-202. Jan-jun/2010.

NEVES, Delma Pessanha. **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**. Coleção história social do campesinato no Brasil, Editora: UNESP. Vol:2, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro, movimentos sociais, conflitos e Reforma agrária**. Estudos avançados, 15 (43), 2001.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. Hucitec, São Paulo, 1998.

SANTOS, José Erimar dos. **Feira livre e circuitos da economia urbana: um estudo da feira da pedra, em São Bento (PB)**. Dissertação: Natal, 2012.

Trabalho social no CRAS Genibaú: a visão de profissionais e usuários

Ticiane Gomes de Siqueira¹

Maria Erica Ribeiro Pereira²

Resumo: A Política de Assistência Social é regulamentada, a partir da Constituição Federal de 1988, como garantidora de direitos, cuja responsabilidade recai sobre o Estado. Dessa forma, este trabalho buscou compreender Trabalho Social no CRAS Genibaú: a visão de profissionais. A natureza da pesquisa foi de natureza qualitativa. A investigação orientou-se por estudos de cunho bibliográfico, documental e de campo. A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com 06 profissionais e 06 usuários. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo. Pode-se, pois, constatar a diferença entre a política normatizada e a vivenciada nos serviços nela operados, quer seja pelo não reconhecimento do usuário da Política de Assistência Social como um direito constituído em lei de livre acesso para aquele de quem dela necessite, quer pelo profissional desta que sofre com sua inserção trabalhista precarizada. Ademais, a falta de recursos enfraquece a manutenção de serviços e programas, além de debilitar o processo de efetivação da garantia de direitos para os usuários referenciados pela supracitada política.

Palavras-chave: Política Social, Assistência Social, Direito.

1 Graduada pelo Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará - UECE, tici_mira@hotmail.com;

2 Graduada pelo Curso de Serviço Social da UECE, assistente social no Instituto Dr. José Frota – IJF, erica.merp@gmail.com

Introdução

A Política de Assistência Social é regulamentada, a partir da Constituição Federal de 1988, como uma política é garantidora de direitos cuja responsabilidade recai sobre o Estado. Todavia, na contemporaneidade, ainda existe uma diferença na política normatizada e a vivenciada nos serviços ofertados por esta. Nesse sentido, este trabalho buscou compreender o Trabalho social no CRAS³ Genibaú: a visão de profissionais.

A presente investigação realizou estudo na Proteção Social Básica (PSB). Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) a assistência social é dividida em dois níveis protetivos: PSB e Proteção Social Especial (PSE), esta se subdivide em média e alta complexidade.

A PSB é a porta de entrada para a assistência social, pois nela são identificadas as reais demanda do usuário. Ela busca fortalecer os vínculos comunitários e familiares. É o local que oferta programas, serviços e projetos com a finalidade de prevenir situações de risco e vulnerabilidades sociais.

A PSE, além de poder envolver situações de vulnerabilidade social e pobreza, caracteriza-se em um nível mais complexo: o de violação de direito. O seu atendimento é destinado a famílias e indivíduos que se “[...] encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua [...]” (PNAS, 2004, p.37).

A PSE de média complexidade se caracteriza por violação de direito cujos vínculos não foram rompidos. A de alta complexidade se caracteriza por uma proteção social integral para a família ou indivíduo que tenha seus direitos ameaçados, necessitando sair de seu cerne familiar e /ou social (PNAS, 2004).

Dessa modo, pesquisar sobre a PSB é uma forma de compreender a dinâmica na entidade pesquisada, proteção essencial

3 Centro de Referencia de Assistência Social (CRAS). Principal equipamento público da PSB.

para prevenção de situação de riscos e fortalecimento de vínculos sociais, familiares e comunitários; considerada porta de entrada para a assistência social. Assim, entender como acontece trabalho social no referenciado equipamento é essencial para compreender o que está sendo garantido pela referida política.

O percurso da construção desse trabalho contou com pesquisa qualitativa, de campo, bibliográfica, documental. Realizaram-se entrevistas, cuja análise se deu por análise de conteúdo, o que será detalhado na metodologia.

Através desses achados, foi possível perceber que há dificuldade por parte dos usuários em relação a compreender a citada política, como não se reconhecessem enquanto sujeito de direito. Constatou-se falta de laboradores efetivos, o que debilita a longevidade de serviços ofertados, assim, os serviços são operados por profissionais seletistas e terceirizados. O aprofundamento dessas análises será detalhado ao longo desse artigo.

Metodologia

Esse trabalho se orientou através da pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo, “[...] responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados [...]”. Assim, pode-se afirmar que esse é o melhor caminho para desvelar a realidade investigada nesse estudo (MINAYO, 2009, p.21).

A pesquisa qualitativa faz uma apuração social, com um maior aprofundamento da realidade analisada. Vale destacar que, na pesquisa qualitativa, é utilizada a narrativa oral, que além de analisar o sujeito, aproxima-se de sua realidade, carências, necessidades, expectativas. Através dessa que podemos conhecer o que pensam os interlocutores dessa pesquisa, a respeito de direito, do equipamento social, trabalho, infraestrutura do lócus pesquisado, assim como outros questionamentos.

Dadas as especificidades do objeto, optou-se por guiar esse percurso pela abordagem Hermenêutico-Dialético, que Demo (1985,

p.75) caracteriza pelo “[...] bom nível da indagação teórico e crítica, mas não se desvincula nunca dos condicionamentos da prática e do contexto das coisas”. Minayo completa que, nesse método, “[...] a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida” (2001, p. 77).

A pesquisa foi construída, tanto em sua fase inicial, como em todo o percurso metodológico, por estudos de cunho bibliográfico. Esses, segundo Gil (2002, p.44) são construídos “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desse modo, teve-se, como principal fonte de pesquisa, leituras relacionadas às categorias centrais desse trabalho: Assistência Social, Proteção Social Básica e Direito.

Ademais, a investigação implicou a necessidade de uma incursão documental, que é um tipo de pesquisa de cunho bibliográfico, mas que utiliza outras fontes de informações além das impressas, ou seja, apresenta uma maior diversidade, como diários, fotografias, gravações, dentre outros (GIL, 2002).

Esse trabalho também se estruturou com base em pesquisa de campo e em investigações da realidade vivenciada, contando com entrevistas de usuários e profissionais a fim de coletar informações sobre o trabalho e a operacionalização dos direitos socioassistenciais no CRAS Genibaú. Assim, como menciona Gil (2002, p.53), “[...] o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis [...]”. Dessa forma, através de investigações, tornou-se possível desenvolver aprofundamentos sobre as indagações da pesquisa, uma vez que a pesquisadora estava inserida na realidade pesquisada.

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas, realizadas nos meses de outubro e novembro do ano 2018. Cruz Neto entende essa técnica como “[...] o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais” (2002, p.57). É através da entrevista que podemos ter um maior aprofundamento de informações da realidade de campo estudada.

A entrevista foi semiestruturada por seguir um roteiro flexível, com perguntas elaboradas, mas com uma liberdade de resposta e interação entre entrevistados e entrevistadores, permitindo um maior detalhamento nas perguntas (MINAYO, 2009).

A entrevista contou com a participação de com 06 profissionais e 06 usuários. Os dados coletados no campo foram submetidos a análise de conteúdo. Na realização dessas entrevistas, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que preza pela ética e proteção do entrevistado, como orienta a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), em sua Resolução 510/16.

A Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) resguarda a metodologia e informações dentro das pesquisas humanas e sociais, garantindo a cidadania, a liberdade e a autonomia dos envolvidos. Ela tem, como finalidade, a visão educativa, intervindo diretamente na ética da pesquisa, junto aos pesquisadores, estudiosos, representantes, usuários, dentre outros.

Desenvolvimento

A política de assistência social teve apoio, por décadas, no clientelismo, favor e apadrinhamento, o que fez essa política ser reconhecida historicamente como uma não-política “[...] renegada como secundária e marginal no conjunto de políticas públicas” (COUTO; YASBEK; RAICHELIS, 2014, p.56).

A Assistência Social como política é um direito conquistado no bojo das reivindicações da sociedade brasileira no período de contestação da ditadura militar. Trata-se de uma questão contraditória, posto que se, por um lado, promove mudanças significativas na vida dos demandantes, por outro, **é usada para sua subjugação diante de um sistema marcado pela questão social**⁴.

4 “[...] a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p.83-84).

Assim, a Política Social surge em resposta aos desdobramentos da questão social, ancorados nas relações capital sobre o trabalho e mediada pelo Estado, cujas primeiras lutas se deram em favor da diminuição da jornada de trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Os direitos sociais surgem como resposta à questão social. Segundo Couto (2010, p.52), esses direitos são “[...] um produto social histórico e, portanto, inacabado, trazendo na sua configuração matizes das possibilidades postas na luta cotidiana das populações no enfrentamento das mazelas geradas pelo capitalismo”.

Compreende-se que “[...] sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (BOBBIO, 2004, p.6).

Bobbio (2004, p.9) analisa que os direitos do homem e da mulher, “[...] por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual”. Dessa forma, direitos são conquistas caracterizadas por reivindicações da sociedade ao longo do tempo, que nascem de forma não-gradual e, conforme o autor, não “nascem todos de uma vez”.

Nesse viés, Behring e Santos (2009, p.11) estabelecem uma relação entre questão social e direito que “[...] implica no reconhecimento do indivíduo social com sua capacidade de resistência e conformismo frente às situações de opressão e de exploração vivenciadas”.

Historicamente, a reprodução social no campo do Direito se desdobrou em diferentes gerações. A nomenclatura “geração de direitos” é discutida entre estudiosos por essa definição ser considerada insuficiente, uma vez que remete, segundo Simões (2010, p.70), a uma “[...] sucessão cronológica de etapas [...]”, e entendo como a terminologia mais adequada seria a “[dimensão de direitos]” justamente por se destinar àqueles que foram sendo conquistados ao longo da história.

Para Bobbio (2004, p.9) os direitos do homem “[...] são direitos históricos [...] nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Assim, concordamos com a perspectiva

de dimensão de direitos, dado o fato de tais garantias não acontecerem em um período linear.

É interessante destacar o que Telles (2003, p.69) discorre em relação à representatividade da palavra "direito", ao mencionar:

[...] A potência dos direitos tem a ver também com a importância da forma como o mundo social é nomeado, descrito, configurado: quando nomeamos, quando dizemos 'isto é um direito', reconfiguramos e redescrevemos a sociedade, figuramos as coisas de um jeito diferente de antes, fazemos existirem coisas que antes não existiam, damos relevância a fatos e circunstâncias que antes pareciam insignificantes.

Assim, a palavra "direito" assegura conquistas não reconhecidas anteriormente, e transporta relevantes garantias para a sociedade. Bobbio (2004) diz que os direitos não surgem todos de uma vez, são conquistados pouco a pouco. À vista disso, o campo do direito é dividido em quatro gerações, que introduziremos a seguir. Ressalta-se que utilizaremos o autor Carlos Simões como referência para tais gerações.

É no bojo das políticas de recorte social, as quais evidenciam o cidadão como sujeito de direitos, que a CF-88 garante a assistência social. Esta, todavia, é permeada pela correlação de forças presentes na sociedade brasileira, exigindo coesão por parte dos representantes da classe trabalhadora, visando sua operacionalização sob o signo do direito diante do cenário retrogrado vigente.

Resultados e discussão

O CRAS Genibaú oferta serviços no nível de proteção social básica e tem como objetivo prevenir as situações de vulnerabilidades e riscos sociais, através do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (MDS, 2009). O equipamento social é localizado no bairro Conjunto Ceará, entre uma igreja católica conhecida por Capela São Francisco de Assis e uma pracinha.

O equipamento em referência tem o momento de acolhida, que acontece duas vezes ao dia, sendo o momento inicial de atendimento

aos usuários, iniciado por um profissional do nível superior (não há um profissional fixo, há um rodízio de profissionais técnicos). Nesse momento, os serviços ofertados pelo equipamento são apresentados à comunidade. Essas informações são passadas de forma rápida, metódica, sem dar muito detalhamento na concessão dos benefícios. A intenção da acolhida é não demorar muito tempo, para que o atendimento, que ocorre em seguida, possa começar logo. Essa recepção busca promover a integração de usuários e profissionais para que possam deliberar medidas preventivas.

O CRAS também realiza o serviço de Cadastro Único – que, segundo o MDS, é o principal programa de inclusão a benefícios sociais, no qual o principal programa de transferência de renda é o Programa Bolsa Família - além de emissão de declaração, que concede isenção em taxa de concursos públicos, gratuidade em segunda via do documento de identidade e tarifa social para energia elétrica, que concede descontos na conta de luz para consumos não superior a 220 kWh, de acordo com a Lei nº 12.212, de janeiro de 2010. O CRAS também oferece serviços como segunda via do documento certidão de nascimento, a carteirinha do idoso e Carteira Nacional de Habilitação (CNH) popular.

Além do Cadastro Único, o supracitado equipamento realiza o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), Programa de Atendimento Integral a Família (PAIF) e Cadastro Único, além de encaminhamento para emissão de segunda via de registro de nascimento e carteirinha do idoso gratuita, com atendimento técnico realizado por profissionais do nível superior.

O SCFV é um serviço de proteção social ofertado no âmbito do SUAS. É um serviço organizado em grupos de acordo com a faixa etária de idade. O grupo utiliza-se de percursos que consistem em um planejamento da atividade que será abordada com a finalidade de socializar vivências e/ou temas com os participantes, além de estimular e orientar ao usuário a ser protagonista de sua história, construir ou reconstruir vínculos comunitários e familiares, com o propósito de prevenir situações de riscos pessoais. No CRAS Genibaú, funcionam dois tipos de grupos de SCFV, de idosos e crianças, que realizam suas atividades duas vezes na semana, às terças e quintas-feiras.

O PAIF é um serviço voltado à prevenção de risco social e pessoal às famílias, que, a partir da PNAS de 2004, aproximou os usuários do equipamento de assistência social e este, por sua vez, do reconhecimento do território e da situação de seus usuários. O PAIF acompanha famílias que estão em situação de vulnerabilidade social, abrangentes pelos bairros que a Instituição referencia.

O CRAS Genibaú acompanha 129 famílias PAIF, dessas apenas 20% são famílias do bairro Conjunto Ceará e 80% do bairro Genibaú. As principais demandas são: insegurança alimentar, insuficiência de renda, risco habitacional, pessoa sem documentação, violência doméstica, família sem trabalho, evasão escolar, dentre outras. A maioria dessas famílias recebem a transferência de renda pelo PBF e estão em situação de extrema pobreza. Essas famílias são acompanhadas pelos técnicos do equipamento, que são profissionais com nível superior: assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

As famílias são divididas entre os técnicos. Uma assistente social acompanha 41 famílias, outra assistente social acompanha 43, o psicólogo, 40, e o pedagogo, 05. Ressalta-se que o número de famílias não é fixo, podendo aumentar de acordo com a demanda do público usuário, como pode diminuir com a superação de tais vulnerabilidades pelas famílias acompanhadas e com o desligamento dessas do acompanhamento PAIF.

Constata-se a fragilidade no contexto de trabalho dos profissionais dessas unidades, quaisquer que sejam suas profissões. Eles estão inseridos no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), através de seleção pública, pela duração de um ano, com possibilidade de renovação por mais um ano. Percebe-se que essas seleções dificultam o processo de evolução de acompanhamentos, de visitas, compreensão e intervenção no território. Trata-se de um recomeçar de trabalho que coloca em xeque a qualidade e efetividade dos serviços e da política.

É comum o “novo profissional”, aprovado em novo processo seletivo, não conhecer o território e os casos acompanhados, o que intrinca as respostas às demandas postas. Cabe referenciar sobre a não-culpabilização desses. Entende-se que eles são parte de uma engrenagem de suposta contenção de gastos que vai de encontro ao

que propaga a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH-SUAS) e implica o trabalho social operado.

Essa forma de contratação fragiliza o trabalho do profissional e estreitamento de vínculos entre equipe técnica e usuários, ou seja, o referenciamento da equipe de trabalho e os demandadores da política. A NOB-RH/ SUAS entende que as “[...] equipes de referência são aquelas constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial [...]” (2006, p.14). Como citado, os profissionais de referência devem ser formados por profissionais efetivos, ou seja, através de concursos públicos em vez de seleções temporárias.

No cenário fortalezense, o novo profissional selecionado leva, praticamente, o tempo do contrato para se familiarizar com o território, com sua população, com os casos atendidos e com as principais demandas solicitadas. Quando adaptado em suas funções, sua contratação encerra. Isso gera um ciclo no qual sempre há uma nova seleção para outro profissional entrar em outro equipamento social.

Ademais, esses profissionais sofrem com salários precários. A título de exemplo, cita-se as últimas seleções da Prefeitura de Fortaleza para os equipamentos de assistência social, nas quais a remuneração do profissional de nível superior (pedagogo, psicólogo e assistente social)

era R\$1.858,31 no Edital 05/2016, publicado em fevereiro de 2016, e R\$2.056,60 no Edital 22/2018, publicado em março de 2018.

Em comparação analítica, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) monitora o mínimo de salário necessário para garantir os elementos postos no artigo 7º da CF-88, o qual informa que elementos o salário mínimo deveria custear. Os valores nos dois anos e nos meses destacados do lançamento do edital são respectivamente de R\$ 880,00, o salário mínimo, e de R\$ 3.725,01 o salário mínimo necessário; R\$ 954,00, o salário mínimo, e de R\$ R\$ 3.706,44 o salário mínimo necessário. Segundo a referência do DIEESE, há uma defasagem de salários de aproximadamente dois mil reais entre o contrato da prefeitura e o mínimo necessário à satisfação de necessidades básicas do trabalhador.

Salários precários, junto à insegurança trabalhista, levam o profissional a se submeter a uma dupla jornada de trabalho para manter suas necessidades ou atualizar o currículo, fazendo uma especialização ou mestrado, por exemplo. É importante salientar que essas seleções públicas não preveem benefício ao profissional, não são carteira assinada e não há garantias para os contratados após seu término. Quando o prazo estabelecido na seleção termina, é assinado apenas um termo de desligamento de contrato.

O Estado não assume o compromisso de manutenção de equipamentos sociais, nem da valorização na contratação do quadro de profissionais. O laborador não tem direito a seguro trabalhista para os primeiros meses pós-contrato. Uma situação que deixa esses profissionais vulneráveis, por inseguranças trabalhistas e não-valorização de salários, assim como pela carência em suas ferramentas de trabalho.

Através de relatos colhidos de entrevistas, foi possível perceber que respostas dos usuários demonstraram que percebem o equipamento como um local de ajuda, de socorro, um lugar de apoio. Dessa forma, não identificam essa prestação de “ajuda” como um direito garantido a eles. Até compreendem como um local de acolhida, mas não como um local de viabilização de direitos.

Esse pensamento de ajuda pode ser explicado pela análise de Sposati, Carvalho e Fleury (2012) sobre o campo da assistência ser o campo dos ‘invisíveis’, no qual o campo previdência é garantido direito e o da assistência social cabe ao ‘agradecimento’, por o público da assistência não se encontrar trabalhando e/ou em situação de insuficiência de renda. Durante a pesquisa de campo, também foi percebido que não há maiores explicações por parte dos profissionais em relação à destinação de direitos, que os benefícios concedidos e serviços ofertados em tal equipamento é um direito garantido ao público que dele necessite.

Ao questionar os profissionais interlocutores como compreendiam o papel do Estado na Política de Assistência Social e no CRAS, em sua maioria, eles responderam que o equipamento deve contribuir para viabilização de direitos, no entanto, percebe-se que é presente, nas falas, a questão de recursos, orçamentos insuficientes para

proteção de direitos assistenciais no âmbito dessa política. Por falta desses, o equipamento enfraquece em sua manutenção de serviços e programas, não porque as instituições só funcionam com ofertas materiais, mas por questões objetivas, visto que a continuidade de serviços e potencialidades necessitam de recursos financeiros para custeá-las. Contudo, ainda assim, houve a menção de ajuda, reverberando uma perspectiva conservadora e teoricamente pobre.

Através desses achados, foi possível perceber que há dificuldade por parte dos usuários em relação a compreender a citada política, a totalidades dos serviços ofertados no campo pesquisado. Eles não se reconhecem enquanto sujeito de direito, bem como não participam do controle social. Quanto aos profissionais, constatou-se falta de laboradores efetivos, o que não é uma realidade exclusiva desse equipamento social, contudo isso debilita a longevidade de serviços ofertados, assim os serviços são operados por profissionais seletistas e terceirizados. Há carências de meios materiais necessários para efetivação do seu trabalho em completude, o que demarca fragilidade nas respostas dadas quanto às demandas postas para profissionais e usuários.

É válido destacar que a política de assistência social ainda é identificada por concepções assistencialistas, marcada por um passado conservador. Assim, faz-se necessário que usuário, profissionais, gestores e sociedade, compreendam acerca dessa política para fortalecê-la e poder reivindicar a efetivação de direitos socioassistenciais garantidos pelo Estado.

Diante de estudos teóricos e de pesquisa de campo, buscou-se compreender e analisar os supracitados questionamentos. No que compete ao poder público, está instituído na CF-88, bem como em leis e políticas, o Estado como provedor e mantenedor de políticas sociais para o cidadão usuário de quem dela necessitar. Sua estrutura teórica encontra-se bem regulamentada, especificada e com bom embasamento, sendo possível perceber os avanços que essa política sofreu ao longo dos anos.

Todavia, quando se parte para essa análise acerca dos direitos socioassistenciais no equipamento em referência, CRAS Genibaú, é possível perceber que essa operacionalização se encontra

enfraquecida dado o fator objetivo chamado recurso, repasses financeiros, o qual debilita o processo na efetivação de garantia de direitos para seus usuários, assim como a própria manutenção estrutural do local. Arelado a isso, profissionais a operacionalizam com marcas arcaicas de ações filantrópicas e/ou voluntaristas. Outro determinante que abala a operacionalização de tais garantias é a forma de contratação dos profissionais da Instituição, uma vez que não está de acordo com a Norma Operacional do SUAS.

Ademais, há uma fragilidade de entendimento sobre a política de assistência social por seus usuários. O público usuário não se reconhece enquanto sujeito de direito diante do equipamento CRAS Genibaú, mas como um coadjuvante que acessa a instituição para "pedir ajuda". Compreendendo a política como práticas assistencialistas, advindas de um passado marcado por práticas conservadoras. Esses usuários, por sua vez, por não terem entendimento acerca da política, desconhecem as maneiras de reivindicar do Estado o acesso a direitos que por lei lhes são assegurados através de organizações representativas, Conselhos e Conferências de Assistência Social, atuando na participação e controle social.

Considerações finais

Conclui-se que a contratação profissional deve se dar através de aprovação em concurso público justamente para fortalecer o vínculo de longevidade com o território no qual o profissional estará inserido, facilitar ações comunitárias, fortalecer a rede intersetorial, bem como o vínculo de continuidade entre o profissional e usuário. Todavia, sua forma de inserção é dada por seleções públicas.

O usuário, além de não se reconhecer enquanto sujeito de direito, não compreende acerca dos serviços e programas que acessam no referenciado equipamento, e limitam este como um espaço destinado a recursos materiais como benefícios eventuais, tais como PBF e BPC, desconhecendo a totalidade das ofertas de serviços e suas variadas possibilidades.

Destarte, os usuários têm necessidades objetivas, tais como: alimentação, moradia e afins. Direitos considerados essenciais e a

falta de acesso a esses trazem prejuízo para manutenção das vidas dos usuários que necessitam, assim, de contribuições financeiras de familiares e ajuda de vizinhos, colocando essa população em xeque em relação a uma continuidade de vida saudável e/ou digna, por meio da negação dos mínimos sociais.

As pesquisadoras em questão não têm a finalidade de findar o referenciado tema. Por ser um tema com um grande arcabouço teórico, com centralidade na proteção social básica, e por ser passível de mudanças, dado a rotatividade do cotidiano, política e gestão. Por ser um tema complexo, entende-se que pode ser estudado a níveis mais aprofundados.

Por fim, é necessário lutar para uma sociedade mais justa, igualitária, livre de todo preconceito e pela efetivação de políticas públicas, tendo o Estado como garantidor e mantenedor de direitos socioassistenciais e intersetoriais, como saúde, educação, habitação e afins.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 10 de jan 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social e Norma Operacional Básica**. Brasília: MDS, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Resolução n.510, de 07 de abr. de 2016**. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais: conquista dos pesquisadores. Disponível em:<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Res_%20CNS%20510-2016%20%C3%89tica%20na%20Pesquisa.pdf> Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Cadastro Único**. Disponível em:<<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BEHRING, Eline Rossetti; BOCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COUTO, Berenice; YAZBEK, Maria Carmelita; RAICHELIS Raquel. A política Nacional de Assistência Social e o Suas: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos. In:

_____. **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DEMO, Pedro. **Introdução da Metodologia**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Altas, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPOSATI, Aldaiza; CARVALHO, Maria do Carmo; FLEURY, Sônia Maria Teixeira. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? São Paulo: USP, 1996.



Parte II:

**EDUCAÇÃO, O MUNDO DO TRABALHO E A INFLUÊNCIA DO
CAPITAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Educação superior e trabalho docente na lógica capitalista contemporânea

Francisca Rejane Bezerra Andrade¹

Mônica Duarte Cavaignac²

Resumo: O presente artigo foi produzido em um momento em que a democracia no Brasil passa por profunda instabilidade, o que ocasiona um crescente pessimismo em relação às instituições democráticas, abrindo espaço para uma polarização política e para o crescimento de tendências autoritárias, ao passo que, nesse mesmo processo, questiona-se o papel político do sistema judiciário. É importante ressaltar que a dinâmica interna da sociedade brasileira, claramente cindida pela divisão social do trabalho, contribuiu eficazmente para consolidar esse contexto. Por outro lado, o fato de um maior número de pesquisadores da classe trabalhadora ter ingressado na educação superior nos últimos 20 anos, e lutar por uma educação ampla e de qualidade, acessível a todos, também pode ser um elemento positivo nesse processo. Nessa perspectiva, esse artigo busca refletir sobre a educação superior como política pública, destacando os problemas e desafios que lhe são impostos pela crise estrutural do capital e, particularmente, pelo atual contexto de crise econômica e política que atinge a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação superior. Trabalho docente. Capitalismo.

1 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Professora Associada do Curso de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, rejane.bezerra@uece.br;

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora Adjunta do Curso de Serviço Social e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS) da Universidade Estadual do Ceará - UECE, monica.cavaignac@uece.br.

Introdução

A ruptura democrática estabelecida com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) coloca à frente da presidência do Brasil Michel Temer (2016-2018), que delineia um governo cujas medidas em torno das políticas sociais

comprometem as conquistas civilizatórias presentes na Constituição de 1988, e tudo isso com uma velocidade que só a ruptura democrática possibilita. Com o argumento da necessidade de equilibrar as contas federais, Temer se apressou em fazer uma reforma administrativa, que extinguiu pastas e fundiu áreas do governo. [...]

No desmonte anunciado das políticas sociais voltadas aos setores populares, antecipa-se a drástica redução de recursos voltados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à Educação, e a ampliação das desvinculações de receitas para 30%, passando a alcançar estados, municípios e o Distrito Federal, com graves consequências para saúde e a escolarização da população brasileira, excluída do direito democrático de acesso à educação, e prováveis retrocessos para a valorização dos profissionais, em processo de construção. Mais graves são as medidas contidas na Proposta de Emenda à Constituição (PEC) [...] com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. A limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE). [...] Diante disso tudo, são muito preocupantes as perspectivas para o futuro da Educação do País. (EDITORIAL, 2016, p. 329-330).

Com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) Nº 55, que congela as verbas para a Educação por 20 anos, há uma redução de recursos para investimentos na educação superior, atingindo diretamente a formação dos estudantes e as condições de trabalho docente nas universidades públicas.

O processo de desmonte das políticas sociais na área da educação, que vem desde a saída de Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer à Presidência da República, intensifica-se com a eleição, em 2018, do presidente Jair Bolsonaro, que, em menos de um ano de governo, nomeou dois ministros para o Ministério da Educação e vem

impondo sérios ataques à educação superior, por meio da ameaça a direitos fundamentais, como a autonomia e a liberdade de expressão de professores e estudantes, bem como do anúncio de cortes de recursos destinados a universidades e a institutos federais que não apresentem o desempenho acadêmico esperado.

Tais cortes, denominados pelo atual governo como medidas de contingenciamento sobre gastos considerados não-obrigatórios (água, luz, obras, equipamentos, pesquisas etc.), têm como alvo principal as instituições de ensino superior (IES) que, na concepção do Presidente e seus defensores, promovem “balbúrdia” ao realizarem em seus *campi* eventos que instigam a reflexão e a criticidade sobre questões políticas. Dentre essas IES, estão universidades federais que assumem posição de destaque em *rankings* nacionais e internacionais de educação no que se refere à produção de conhecimento científico. De fato, os cortes têm atingido severamente o desenvolvimento de importantes pesquisas e a formação de estudantes de graduação, mestrado e doutorado, na medida em que impedem a aquisição de materiais e equipamentos científicos e implicam o cancelamento de bolsas de estudos, só para dar alguns exemplos.

A complexidade dessa realidade repercute em nossas reflexões e posicionamentos sobre a política educacional brasileira. Abordar temas como democratização de acesso, estratégias de permanência e qualidade do ensino, independentemente do nível ou modalidade, torna-se um grande desafio.

Com base em uma avaliação em larga escala da educação nacional, pode-se dizer que é relativamente recente a coleta de dados empíricos no país sobre tais temas, ocorrendo em paralelo ao crescimento de pesquisas no campo da educação, dentre as quais muitas apresentam críticas sobre as possibilidades e limites das técnicas de avaliação empregadas pelo governo brasileiro. É importante ressaltar que a dinâmica interna da sociedade brasileira, claramente cindida pela divisão social do trabalho, contribuiu eficazmente para consolidar esse contexto. Por outro lado, o fato de um maior número de pesquisadores da classe trabalhadora ter ingressado na educação superior nos últimos 20 anos, e lutar por uma educação ampla e de

qualidade, acessível a todos, também pode ser um elemento positivo nesse processo.

Nessa perspectiva, esse artigo busca refletir sobre a educação superior como política pública, destacando os problemas e desafios que lhe são impostos pela crise estrutural do capital e, particularmente, pelo atual contexto de crise econômica e política que atinge a sociedade brasileira.

A lógica capitalista contemporânea e a expansão da educação superior no Brasil

O capital, conforme analisa Mészáros (2002), é um sistema de sócio-metabolismo essencialmente expansionista, incontrolável e destrutivo, que submete aos seus imperativos todas as esferas da vida social, tendo como núcleo constitutivo três dimensões fundamentais inter-relacionadas: capital, trabalho e Estado.

Assim, compreender a articulação entre essas três dimensões é fundamental para analisar a lógica capitalista contemporânea e seus impactos na educação superior, a qual não pode ser pensada fora do cenário de crise estrutural do capital, marcado, dentre outros fatores, pelo retrocesso das políticas públicas frente ao avanço do neoliberalismo e pela precarização das relações e condições de trabalho da classe trabalhadora como um todo, incluindo os profissionais da educação. Esses fatores refletem um quadro mais amplo do capitalismo atual, do qual Chauí (2001) destaca dentre os seus traços: desemprego estrutural, aumento da pobreza absoluta, perda de poder dos sindicatos, transnacionalização da economia, financeirização do capital, privatização de empresas e de serviços públicos, e conversão da ciência e da tecnologia em agentes de acumulação do capital.

É em meio ao processo de reestruturação econômica, política e ideológica do capital nas últimas décadas que ocorre a expansão da educação superior, não como um direito social universal garantido pelo Estado a toda a sociedade, mas como um conjunto de serviços ofertados no “mercado educacional”, tanto no âmbito da iniciativa privada, como na esfera pública. Conforme ressalta Lima (2013), a referida expansão se expressa não só no aumento do número de

instituições de ensino superior (IES) privadas, mas também na privatização interna das IES públicas, por meio da oferta de cursos pagos, como os cursos de especialização e os mestrados profissionais; no financiamento público indireto para o setor privado, via Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (ProUni), por exemplo; na certificação em larga escala, por meio de ações como a ampliação do ensino à distância (EaD); no produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação; e, conseqüentemente, na intensificação do trabalho docente.

Desse modo, a garantia da educação como “direito de todos e dever do Estado”, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – a qual legitima conquistas democráticas após vinte anos de ditadura militar –, é posta em xeque pelas diretrizes neoliberais implantadas no Brasil a partir dos anos 1990, transformando a educação, assim como outros bens antes considerados direitos sociais, em um negócio bastante lucrativo, principalmente quando se trata do ensino superior.

Segundo o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a educação superior e a educação básica compõem os níveis de ensino da educação brasileira, sendo essa última desenvolvida por meio de uma série de medidas governamentais definidas como políticas educacionais.

Compreendida como uma política social, a educação superior é aqui analisada sob uma perspectiva crítico-dialética, ou seja,

[...] como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, nos seus grandes ciclos de expansão e estagnação, [...] com a perspectiva de demonstrar seus limites e possibilidades. (BEHRING, 2009, p. 304).

Nesse sentido, a política de educação superior, considerada como um direito de todos os cidadãos, deve ter como princípio a formação integral dos sujeitos sociais envolvidos, de modo a contemplar aspectos profissionais, científicos e éticos. Esse princípio,

todavia, torna-se cada vez mais distante de uma realidade em que as desigualdades sociais não param de crescer, diante do aumento da concentração de renda e da perda de autonomia dos Estados-nação, decorrentes da mundialização do capital e da predominância do capital financeiro em detrimento do capital produtivo, elevando o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e a marginalização social. Essa realidade traz como consequência:

[...] uma crescente polarização. Os contrastes sociais são cada vez maiores: de um lado emergem enormes contingentes de desamparados, sem moradia e condições mínimas de sobrevivência e, de outro, os guetos da opulência e o luxo supérfluo dos condomínios fechados e mansões. Formam-se dois extremos: pólos de riqueza, concentrados em poucas mãos e, ao mesmo tempo, imensos pólos de pobreza.

Essa dinâmica não se manifesta somente entre países, [...] ela também ocorre entre classes sociais de um mesmo país, determinando profundas desigualdades entre classes sociais e regiões. [...] (SANTOS, 2001, p. 181).

Segundo Santos, a chamada globalização agudiza o processo de exclusão das classes subalternas da riqueza socialmente produzida, ao passo que as impossibilita de acessarem os espaços de decisão política e, conseqüentemente, amplia os “problemas estruturais e conjunturais do mundo atual” (SANTOS, 2001, p. 184).

Na relação direta entre luta de classes, política econômica nacional/internacional e políticas sociais, o Estado, como instrumento de dominação política do capital, é o responsável por conduzir as políticas públicas. Ao descartar formas de regulação social, como aquelas vigentes nos países capitalistas centrais durante os anos gloriosos do capitalismo, de meados da década de 1940 ao final dos anos 1960 – as quais deram origem a diferentes modelos de Estado de bem-estar social –, o Estado passa a reduzir sua intervenção aos limites estabelecidos pelos organismos transnacionais do capital. No Brasil – cujo processo de industrialização se deu de forma tardia se comparado ao dos países desenvolvidos, com os quais mantém até hoje uma relação de dependência econômica – a implantação do neoliberalismo como modelo de intervenção estatal começa a se observar

nos anos 1990, quando os governos federais passam a adotar medidas de liberalização econômica, desregulamentação do mercado, privatização de empresas estatais e focalização de políticas sociais.

No campo da educação brasileira, Araújo destaca que:

[...] o que se assiste é um atrofiamiento do Estado quanto às suas responsabilidades com a educação [...]. Esse atrofiamiento do Estado se opõe fortemente ao modelo intervencionista e desenvolvimentista que o País vinha adotando desde 1930, gerando uma nova forma de regulação estatal que se dá não mais pela execução direta, mas pela transferência de encargos, gastos e responsabilidades para outras instâncias administrativas subnacionais, para as escolas e mesmo para as famílias, ao mesmo tempo em que os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultado (ARAÚJO, 2011, p. 286).

Com esse novo papel do Estado, as desigualdades sociais se tornam ainda mais aparentes. Dados do IBGE sobre a concentração de renda no país mostram que:

Em 2017, uma minoria mais rica formada por 10% dos brasileiros detinha 43,3% da renda total do país. Na outra ponta, os 10% mais pobres detinham apenas 0,7% da renda total.

Considerando apenas os 1% que ficam no topo, a renda média foi de R\$ 27.213 por mês - 36,1 vezes a média recebida pela metade mais pobre da população, que ganhava R\$ 754 por mês. A desigualdade é maior na região Nordeste, onde a razão foi de 44,9 vezes, e menor na Sul. (UOL, 2017).

A escolarização das juventudes se revela, portanto, um desafio diante das desigualdades sociais enfrentadas por esse segmento e suas famílias. O acesso, a permanência e a oferta de educação de qualidade para a população jovem pobre, tornam-se algo improvável diante de sua realidade.

Para Antunes (2011), as transformações no mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo resultam em desemprego estrutural,

e a população jovem é a mais atingida por esse processo. Assim, compreende-se que os jovens que têm acesso à educação de qualidade apresentam melhores condições de inserção no mercado de trabalho, ao passo em que aqueles que possuem pouca ou nenhuma escolarização vivenciam o trabalho informal e precário.

As desigualdades expostas acima são reflexos das relações capitalistas de classes historicamente construídas no Brasil, que impactam diretamente no acesso da população brasileira aos bens socialmente produzidos. O processo de expansão do ensino superior também está atrelado a essas relações. Se é o sistema capitalista que impõe a subordinação da ciência à lógica mercantil, à construção de um consenso em torno do projeto liberal de sociabilidade e à formação de novos campos lucrativos para o capital; é o Estado que, nessa mesma direção, cria o arcabouço jurídico que reconfigura a política de educação superior. Por outro lado, o desafio que se coloca aos movimentos sociais, especialmente ao movimento estudantil e ao movimento sindical é pautar a **expansão da educação superior** na defesa intransigente da educação pública e gratuita e do financiamento público exclusivamente para as universidades públicas (LIMA, 2013).

A educação superior brasileira como reflexo de uma sociedade desigual.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 7º, determina que: “o ensino é livre à iniciativa privada [...]” e será ministrada, dentre outros, através da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Art. 3º., V). Segundo Andrade e Lopes:

Essa coexistência entre o poder público e a iniciativa privada na execução da política de educação irá perpassar todos os níveis e em cada um deles apresentará diferentes formas de atuação de organizações privadas com fins lucrativos. Essa dimensão mercadológica da educação se torna bem visível quando analisamos a Educação Superior no Brasil e seu processo de expansão nas últimas décadas (2017, p. 296).

Os dados do Censo da Educação Superior (2017) reforçam a ideia de que esse processo persiste, ao revelarem que: 87,9% das Instituições de Ensino Superior (IES) são privadas; 12,1% são públicas, e destas, 4,5% são federais, 5,1% estaduais e 2,6% municipais.

Vale ressaltar as dificuldades de acesso ao ensino superior dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora com baixa renda e provenientes de escolas públicas, sejam aquelas enfrentadas para ingressar em IES públicas – que ofertam um pequeno quantitativo de vagas quando comparado ao ofertado pelas IES privadas –, pois concorrem com estudantes provenientes do ensino médio da rede de ensino privada, os quais geralmente apresentam melhor desempenho escolar e conseguem obter melhores rendimentos no vestibular e em outras modalidades de seleção, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –; sejam as dificuldades financeiras para arcar com os custos que estudar em IES privadas requerem, mesmo com financiamento estudantil, dadas as precárias condições socioeconômicas em que vivem.

O quadro abaixo, por sua vez, traz informações relevantes do INEP (2017) sobre o quantitativo de matrículas no ensino superior:

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica - 2017

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.448	100,0	8.290.911	100,0
Universidades	199	8,1	4.443.601	53,6
Centros Universitários	189	7,7	1.594.378	19,2
Faculdades	2.020	82,5	2.070.747	25,0
IFs e Cefets	40	1,6	182.185	2,2

Fonte: INEP, 2017.

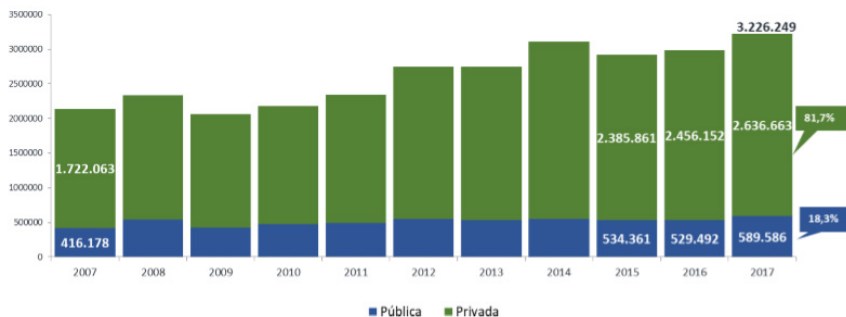
Apesar de as faculdades representarem 82,5% das IES brasileiras em 2017, as universidades, que representam apenas 8,1% dessas IES, tinham mais de 50% do número de matrículas, totalizando 4.443.601 estudantes matriculados nessa organização acadêmica.

Observamos, de um lado, uma política de redução dos investimentos na ampliação de IES públicas e, de outro, a probabilidade de um número considerável de matrículas nas faculdades ser resultante de financiamento governamental aos estudantes matriculados por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o que pode ser considerada uma estratégia de privatização da educação superior no Brasil. Para Chaves:

A privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado tanto na área produtiva, quanto na área social. Como consequência, as políticas sociais têm sido direcionadas à população de baixa renda, aliviando a miséria dos excluídos, mantendo, entretanto, a desigualdade social e a pobreza. Na área educacional, a política de focalização se manifesta [...] pela redução dos investimentos públicos nas instituições de ensino superior (IES) públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista (Chaves, 2006). Assim, a educação superior deixa de ser direito social, transformando-se em mercadoria. A tese é de que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos. Dando curso a essa política, as instituições privadas de ensino superior foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa (2010, p. 482-483).

As considerações de Chaves são pertinentes quando observamos ainda que, segundo o Censo 2017, entre os anos 2007 e 2017, ocorreu um crescimento significativo do número de ingressantes em cursos de graduação em IES privadas. Esse quantitativo quase triplicou em 10 anos, enquanto nesse mesmo período, as IES públicas passaram de um total de 416.178 ingressos em cursos de graduação em 2007 para 589.586 ingressos em 2017. Vejamos o gráfico abaixo:

Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa
– 2007-2017



Fonte: INEP, 2017.

Essa realidade impacta a profissão docente sob diversos aspectos, dentre eles destacamos a redução do número de professores efetivos e com dedicação exclusiva nas IES públicas, ao passo em que ocorre a ampliação do número de professores em regime de trabalho em tempo parcial nas IES privadas, através de contrato de trabalho temporário, sem estabilidade funcional.

A mercantilização da educação pública e a transferência de recursos públicos para as IES privadas, ao longo dos últimos anos, intensificaram e precarizaram o trabalho docente no Brasil. Enfrentar essa realidade é um grande desafio.

Educação superior e trabalho docente: desafios a considerar

Atualmente, são muitos os desafios ao exercício da docência no ensino superior, sobretudo no que diz respeito à complexidade da carga de trabalho dos professores frente às relações e condições de trabalho impostas pela lógica neoliberal em tempos de crise do capital.

Tardif e Lessard (2014), ao ressaltarem a natureza da docência como profissão de interações humanas, apontam os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores, dentre os quais se destacam: fatores

materiais e ambientais, relacionados aos locais de trabalho e à disponibilidade de recursos materiais para realização do trabalho; fatores sociais, tais como a situação socioeconômica dos estudantes e de suas famílias; fatores ligados ao próprio “objeto de trabalho”, como o tamanho das turmas e a diversidade dessas, incluindo a presença de estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem; fatores relacionados à organização do trabalho, como o tipo de vínculo empregatício, o número de matérias a ensinar, o tempo de trabalho, a diversidade de tarefas além do ensino e a realização de atividades fora dos horários normais de trabalho; fatores ligados às exigências formais e burocráticas, como observância de horários, reuniões obrigatórias e tarefas administrativas; e, ainda, aqueles referentes à forma como os professores lidam com todas essas tarefas e suas estratégias para assumi-las ou evitá-las, em que pesam, por exemplo, a idade, o sexo, o tempo de profissão, a experiência e a forma como os professores enxergam sua missão. De acordo com os autores,

esses fatores não se somam, simplesmente. *Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas.* Além disso, constata-se que vários desses fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores. (...) Diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho: resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas. Essas estratégias podem gerar um esgotamento quando os professores não controlam seu ambiente de trabalho e se veem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas no número de alunos, uma redução de recursos disponíveis etc. (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 114, grifos dos autores).

De fato, conforme assinala Alves (2013), em uma perspectiva sócio-histórica do trabalho, o trabalho do professor é definido como um trabalho ideológico produtivo, na medida em que tem, como base espiritual-estruturante, a ação do homem sobre outros homens, e

incorpora, sob o modo de produção capitalista, a lógica do trabalho assalariado, podendo ser trocado por capital para produzir mais-valia. Imerso na condição de proletariado, esse trabalho é hoje impregnado de alienação/estranhamento e, como tal, está sujeito a situações de adoecimentos, como a síndrome de "burn-out", ou seja, "combustão completa", a qual se caracteriza "pelo esgotamento emocional, despersonalização e baixa realização pessoal", disseminando-se "não apenas entre trabalhadores da educação, mas entre todas as categorias profissionais assalariadas que exercem o 'trabalho ideológico', isto é, a modalidade de trabalho humano que implica por completo a subjetividade humana" (ALVES, 2013, p. 189).

No âmbito da docência no ensino superior, e particularmente nas universidades, a carga de trabalho docente envolve, além de atividades de ensino na forma de aulas e de orientações, atividades de pesquisa, de extensão e de gestão acadêmica e administrativa, nas quais os professores interagem com diferentes atores (alunos, colegas, gestores, servidores, comunidade etc.) e lidam com demandas cada vez mais complexas, associadas não só à diversidade (sexual, geracional, étnico-racial, de gênero, de classe etc.) que envolve esses atores, como também às condições de trabalho e de vida por eles vivenciadas, bem como à situação da instituição de ensino no cenário local e nacional e ao papel social assumido por esta na sociedade.

A universidade, por exemplo, como instituição social, tem como objetivo efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia do saber e de sua legitimidade, ao mesmo tempo em que busca formar novas gerações de profissionais para o mercado de trabalho, em diversas áreas de atuação, assumindo o compromisso não apenas de criar possibilidades de intervenção no contexto vigente, como também de criticá-lo e de transformá-lo (ANASTASIOU, 2006). Nesse sentido, os professores assumem um papel fundamental na construção e na efetivação do projeto político-pedagógico da instituição, o qual, por refletir escolhas e tomada de decisões quanto à organização do processo de ensino-aprendizagem, deve ser construído a partir das necessidades, prioridades e problemas postos pelo colegiado. Logo, a construção coletiva desse projeto apresenta-se como primeiro grande desafio à docência no ensino superior.

Isaia (2006) enfatiza que a docência superior é um processo complexo que ocorre na articulação de várias dimensões, espaços e atores, e na confluência das trajetórias formativas individuais, grupais e institucionais. Desse modo, um segundo desafio que se coloca ao trabalho docente é a criação de um cenário formativo ligado ao exercício da profissão, tornando-se necessárias políticas voltadas para o desenvolvimento profissional docente de forma sistematizada e contínua. Nesse cenário, segundo a autora, as instituições têm o relevante papel de abrir novos espaços de prática profissional aliados a uma orientação consistente dos professores e a uma infraestrutura adequada para o exercício da docência. Outro importante desafio está em valorizar a dimensão profissional da docência referente a direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho, devendo-se considerar as especificidades da carreira universitária, que, antes de tudo, precisam ser investigadas (ISAIA, 2006).

As bases para o enfrentamento desse último desafio pressupõem iniciativas conjuntas, que articulem a luta de professores em busca de autonomia e melhores condições de trabalho, como, por exemplo, as lutas sociais do conjunto da classe trabalhadora, em torno da defesa dos direitos sociais e das políticas públicas.

Considerações finais

Na atual conjuntura socioeconômica que atravessa a realidade das instituições de ensino superior públicas, especialmente as universidades, apresentam-se inúmeros problemas e dificuldades à valorização profissional docente, dentre os quais se destacam a insuficiência de investimentos estatais na educação superior pública e o aumento da contratação de professores substitutos e temporários, em detrimento da realização de concursos públicos para professores efetivos, o que aumenta a rotatividade, gera condições de trabalho desiguais entre profissionais com as mesmas qualificações e atribuições, e intensifica o trabalho docente, limitando o tempo e atingindo a motivação dos professores para a formação profissional contínua, além de reforçar a prática da docência com base apenas na experiência, sem a necessária reflexão sobre essa prática.

Esse contexto fragiliza a ciência e a tecnologia nacional, contribui para uma formação acadêmica aligeirada e alienante, e favorece a perpetuação de uma sociedade economicamente dependente. Em consequência, o produtivismo acadêmico em expansão no Brasil produz uma volatilidade do conhecimento com consequências severas para a sociabilidade.

Referências

ALVES, Giovani. **Dimensões da precarização do trabalho**. Ensaios de Sociologia do Trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: **Educação Superior em debate**. V. 5. Docência na educação superior. Brasília, DF: INEP, 2006.

ANDRADE, Francisca R. B; LOPES, Ludimila Façanha. Assistência Estudantil e Formação de Professores no IFCE: um elo possível. **Revista Teias**. v. 18, n. 50, 2017 (Jul./Set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

BEHRING, Elaine R. Política Social no contexto da crise capitalista. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Censo da Educação Superior** – Notas Estatísticas 2017. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.- jun. 2010.

EDITORIAL. O Contexto Político e a Educação Nacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.329-334, abr.-jun., 2016.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Educação Superior em debate**. V. 5. Docência na educação superior. Brasília, DF: INEP, 2006.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: Pereira, Larissa Dhamer; Almeida, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Serviço Social e educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

SANTOS, Tânia Steren dos. Globalização e Exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, no. 6, jul/dez 2001, p. 170-198.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UOL. **10% da população concentrava 43,3% da renda do país em 2017, diz IBGE**. – Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/04/11/concentracao-renda-ibge.htm?cmpid=copiaecolaem> Acesso em: 21/09/2018.

A educação brasileira no contexto da crise do capital: da fetichização da mercadoria à mercantilização do ensino

Maicon Donizete Andrade Silva¹

Enéas Arrais Neto²

Resumo: O presente estudo estabelece uma análise da educação brasileira contemporânea, imersa no contexto de "crise estrutural do capital" (Mészáros, 2011). Dois são os fenômenos que emergem desse cenário: a fetichização da mercadoria e a mercantilização do ensino. Assim, a reflexão nos convida a desvendarmos os mecanismos ideológicos de apropriação do capitalismo para manter-se como sistema econômico hegemônico. A dialética marxista embasa-nos de ferramentas para uma leitura crítica da realidade, reconhecendo os meios que possibilitam ao capital manter a classe trabalhadora na condição de classe subjugada. Não há dúvidas de que a educação é, hoje, a ferramenta por excelência por ele utilizada para difusão de sua ideologia de dominação, o que se fortalece com o crescente processo de globalização dos mercados internacionais e de crescimento dos organismos multilaterais a serviço do capitalismo.

Palavras-chave: educação; crise do capital; fetichização da mercadoria; mercantilização do ensino.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e formado em Pedagogia pela mesma Universidade. Possui especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional e graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

2 Arquiteto, Mestre em Sociologia, Doutor em Educação. Docente PPGE/UFC e IFCE/Sobral

Introdução

Dentre os elementos fundamentais que dão sustentação à lógica econômica que rege o sistema capitalista e que compõem a sua gênese, merecem destaque a propriedade privada, a permanente necessidade de acumulação e a produção de lucro e da mais valia. É justamente essa perspectiva que se expressa nas palavras de Ohlweiler (1986, p. 15), quando afirma que *“a lógica do capital consiste em acumular, acumular mais e sempre mais; o limite do processo de acumulação é o próprio capital”*.

No sistema capitalista, a acumulação supõe a expropriação, uma vez que, para alguém acumular algo, necessariamente isso se dá às custas de algum valor que é subtraído de outro. Dito em miúdos, o capitalismo está intrinsecamente relacionado à noção de desigualdade e sua existência está condicionada à exploração da classe trabalhadora. Por isso já afirmava Adam Smith (1996, p. 164), considerado pai do liberalismo econômico e um dos intérpretes iniciais do capitalismo moderno: *“onde quer que haja grande propriedade, há grande desigualdade. Para cada pessoa muito rica deve haver no mínimo quinhentos pobres, e a riqueza de poucos supõe a indigência de muitos.”*

É esse dualismo estrutural, marcado principalmente pelo domínio do poder das elites econômicas que, ao longo dos tempos, vem demarcando as relações históricas e o ritmo do desenvolvimento das forças produtivas na sociedade, delineando os rumos da política, da economia, da cultura e, claro, da educação, que tem sido, na atualidade, o instrumento por excelência de difusão da ideologia capitalista e de conservação das estruturas de exclusão que sustentam esse modelo social e econômico. Esse é o contexto sobre o qual os fenômenos da fetichização da mercadoria e da mercantilização do ensino ganham evidência.

A categoria “fetichismo da mercadoria” designa as nuances que as mercadorias possuem dentro do sistema capitalista, especialmente no sentido de ocultar as relações sociais de exploração do trabalho existentes. Da mesma forma, a mercantilização do ensino é, talvez, uma das marcas mais contundentes do capitalismo contemporâneo.

Sob essa lógica, a educação passa de bem historicamente construído pela humanidade a objeto de compra e venda - uma das mercadorias mais rentáveis dentro da nova ordem do capital. É nesse sentido que essa reflexão conecta o contexto de supervalorização da mercadoria, como valor de troca e de coisificação do trabalho humano, com o processo de mercantilização do ensino, no qual a educação se torna o objeto, por excelência, de acirradas disputas ideológicas e mercadológicas.

A educação sob a força produtiva do capital

Uma das mais importantes investidas do capital, no último século, foi, sem dúvida, descobrir o poder da educação como mecanismo de difusão da sua ideologia e de perpetuação de sua condição de supremacia social. As noções que fundamentam a sociedade do conhecimento e a teoria do capital humano têm aí sua gênese. Nesse sentido, compreendemos que, por toda a história brasileira, a educação escolar foi privilégio de uma camada elitizada da sociedade, sendo direcionada à formação da classe dirigente.

A clássica afirmação de Marx e Engels (2011, p. 39), em "O manifesto Comunista", quando dizem que *"a história de toda a sociedade até hoje é a história de lutas de classes"*, é a clara demonstração do antagonismo segregacionista que historicamente tem regido a humanidade sob o domínio dos diversos modos de produção ao longo da história. No atual sistema capitalista, a luta de classes é travada entre a burguesia e o proletariado. Na afirmação de Engels (Ibidem³),

(...) por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção e empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

3 Nota de Friedrich Engels à edição inglesa de 1888.

Com o crescente processo de industrialização no mundo, fez-se necessário formar a massa trabalhadora para que se adequasse ao novo contexto produtivo e respondesse às novas exigências do mundo do trabalho, a partir de um ensino predominantemente de caráter profissionalizante. A forma como foi ofertada a escola torna patente que o único interesse de qualquer educação dirigida pela burguesia à classe trabalhadora, teve, como fundamento, apenas as próprias necessidades intrínsecas à reprodução do capital e à lógica do mercado. Foi aí que a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, tão criticada por Marx (2002), chegou-se ao ambiente da escola, que passou a assumir o caráter de aparelho ideológico (SAVIANI, 2012), agudizando a luta de classes no ambiente escolar, tornado também palco de lutas ideológicas entre a burguesia e o proletariado.

A educação passou a atuar com o propósito de fornecer os conhecimentos necessários ao pleno funcionamento da máquina produtiva do capital, atuando também com o objetivo de transmitir um conjunto de valores que legitimam os interesses dominantes, tornando os indivíduos “educados”, segundo os interesses de uma dominação estrutural, e garantindo sua subordinação hierárquica. A escola se tornou, portanto, o espaço, por excelência, de inculcação da ideologia neoliberal. É sobre isso que Mészáros reflete:

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 (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Com essa lógica produtivista desenfreada e irracional, o capital cresceu a tal ponto que, hoje, passa a condicionar grande parte da vida humana, delimitando rotinas, necessidades, formas de relação,

processos produtivos, etc. Graças a isso, nas palavras de Marx (1979, p. 712), foi possível produzir, também, *“um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele.”* Afinal de contas, a máquina produtiva precisa, permanentemente, garantir a perenidade de si mesma às custas do contingente explorado da classe trabalhadora. Nesse sentido, *“a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora superflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente”* (MARX, 1989, p. 731)

Capitalismo: dos anos dourados à crise estrutural

O advento do liberalismo econômico e o processo de industrialização do século XIX, deram grande impulso para o crescimento e fortalecimento do capitalismo, especialmente nos Estados Unidos. Com o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1919), o crescimento da produção, a máquina produtiva do capital, viveu um tempo de euforia, o que também gerou uma intensa produção de excedentes, levando a economia norte-americana a alcançar uma extraordinária expansão na década de 1920. Essa euforia originou o que se denominou o “estilo americano de vida” (*“american way of life”*), apregoando padrões de consumo e de valores que se tornaram marcas fortes do capitalismo contemporâneo (HOBSBAWM, 2011).

A produção de excedentes acabou por gerar, em 1929, a famosa quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, gerando uma crise econômica em escala mundial. Diante disso, viu-se a necessidade de se acentuar ainda mais o papel do Estado no sistema capitalista, o que se deu através das reformas econômicas promovidas pelo *“New Deal”* (Novo Acordo), que permitiram recuperar a economia norte-americana. O capitalismo se acentuou como ordem econômica hegemônica, passando a reordenar as forças produtivas em conformidade com a suas necessidades, tendo como contraponto o desenvolvimento dos países socialistas capitaneados pela antiga União Soviética.

No período entre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e meados de 1970, sob a guia do capitalismo, a economia mundial vivenciou um longo período de prosperidade. Configurou-se, nessa fase, o chamado "Estado de Bem-Estar Social" ("*Welfare State*"), cujo modelo de Estado, na Europa e nos Estados Unidos, fundamentava-se na ideia de "extensão" dos direitos sociais, em uma tentativa de diminuir as inquietações populares nos conflitos latentes entre capital e trabalho (HOBSBAWM, 2011) e os apelos do socialismo. Esse crescimento econômico no mundo capitalista moldou, também, um novo cenário de regulação entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, especialmente pela revolução tecnocientífica empreendida desde então, que impulsionou, posteriormente, o processo de globalização dos mercados internacionais. Em outras palavras, *"o capital organizou, para além do sistema produtivo global, uma arquitetura financeira para facilitar a circulação do fluxo internacional de capital-dinheiro líquido para onde as condições estruturais permitissem melhores taxas de rentabilidade."* (MARTINS, 2014, p. 93).

Esse processo histórico de reordenamento do capital tornou possível que o mundo se achegasse ao que, na história, ficou conhecido como os "anos dourados do capitalismo" (HOBSBAWM, 2011), o que claramente denotou a impressionante capacidade de reestruturação do capital frente a contextos de crise. As transformações econômicas, culturais e institucionais advindas com os anos dourados, através das quais foram concedidos certos benefícios à classe trabalhadora, serviram de estratégia defensiva do capital para harmonizar os conflitos de classe latentes nesse período em que as elites gozavam dos privilégios do crescimento, enquanto a classe trabalhadora continuava na sua condição de classe subjugada, conforme Balanco e Pinto (2007, p. 27) atestam:

As transformações econômicas, culturais e institucionais dos anos dourados, mediante as quais foram concedidos certos benefícios à classe trabalhadora funcionaram com estratégias defensivas do capital diante da crise de dominação provocada, em grande medida, pela ofensiva operária anti-sistêmica, principalmente após a Revolução Russa. Tais estratégias centradas no compromisso keynesiano-fordista e no *Welfare State* buscaram

harmonizar a contradição entre as classes. Contudo, esta continuou viva, ficando, porém, disfarçada pelos instrumentos de controle social.

Frente a esse cenário, mesmo diante da intensa euforia produtivista e consumista do capitalismo nesse período da história, é consenso entre os historiadores e teóricos que estudam as transformações da realidade produtiva das últimas décadas, que, a partir da década de 1970, inicia-se a reversão desse processo em todo o mundo. É nesse período da história, em um contexto marcado por tantas contradições, em que se instaura a chamada “crise do capital”, na qual o capitalismo, em um verdadeiro colapso de seus princípios e fundamentos, esbarra em seus próprios limites, frente a irracionalidade produtiva que lhe é característica. Na concepção de Marx (1983, p. 945), *“as crises do mercado mundial têm de ser concebidas como a convergência real e o ajuste à força de todas as contradições da economia burguesa”*, isto é, a crise tem sua gênese na própria ordem cíclica do capital e é marca distintiva das contradições que caracterizam a economia burguesa.

Em sua obra *“Além do Capital: rumo a uma teoria da transição”*, ao falar do processo das crises cíclicas à crise estrutural, Mézáros (2011, p. 795-796) menciona que *“crise do capital que experimentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural. [...] A última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com isso.”* Para tratar do diferencial dessa atual crise, o autor menciona quatro aspectos que caracterizam a “novidade histórica da crise de hoje”:

1. seu *caráter* é *universal*, em vez de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);
2. seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em vez de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);

3. sua *escala de tempo* é extensa, contínua – se preferir, *permanente* – em vez de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
4. em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de desdobramento poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força.

A crise estrutural do capital e seus reflexos no cenário educacional

É diante dessa crise sem precedentes do capital que situamos a atual crise enfrentada pela educação, no Brasil e no mundo, que se encontra tão fortemente condicionada aos desígnios do capitalismo, através das diretivas dos organismos internacionais a seu serviço. A tese de Mézáros nos coloca na mesma direção da crise do emprego e suas consequências no que toca ao processo de inserção dos jovens no mundo do trabalho. A ideia do dualismo estrutural que configura a crise no Ensino Médio é um reflexo desse contexto que aponta a necessidade de qualificação das forças produtivas para responder às demandas do mercado de trabalho, uma vez que deve sempre adequar-se **às necessidades de reprodução do próprio capital. O discurso da empregabilidade, que ganha evidência especialmente a partir dos anos de 1990, demonstra, na verdade, que o capital humano e as forças produtivas devem sempre responder às exigências do mundo do trabalho.**

O conceito de “empregabilidade” ganhou grande visibilidade a partir da ascensão das ideias neoliberais que se tornaram hegemônicas no país a partir dos anos 1990, última década do século XX, deslocando ideologicamente a responsabilidade pela ampliação do desemprego, tornada estrutural pela nova ordem capitalista. O

conceito transfere a responsabilidade para as costas dos próprios trabalhadores, culpabilizando-os e desfocando as lutas coletivas, reposicionadas agora para uma luta individualista por “tornar-se interessante às empresas”.

Nesse contexto, pode-se perceber que algumas políticas empregadas pelo governo brasileiro nos últimos anos, como o PRONATEC, respondem exatamente a essa demanda de empregabilidade imposta pelo capital. O PRONATEC foi implementado em 2011 pela 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 financeira.

O discurso da empregabilidade, tão em voga no nosso tempo, responde aos anseios da teoria do capital humano, assolando ainda mais a crise em torno do desemprego. Dentro dessa lógica, o “estar empregável” torna-se sinônimo de obtenção das condições mínimas exigidas pelo mercado de trabalho. Aqueles que não se adequam a essa lógica, acabam excluídos de quaisquer oportunidades. A qualificação profissional se associa, também, à falaciosa ideia de ascensão social, visto que a educação passa a assumir um caráter salvacionista, tornando-se a ferramenta através da qual todos os problemas sociais serão resolvidos. É nesse sentido que o capital procura identificar os grandes anseios da população trabalhadora e passa a adotar estratégias que diminuam ou minimizem seu senso de revolta frente a sua própria condição de classe explorada.

Dentro da lógica do capital, a tese que passa a dominar a consciência popular é esta: quem estuda, prospera, quem se qualifica, acompanha as tendências do mundo contemporâneo; aqueles que não conseguem atingir esses patamares, estão fadados ao fracasso, ficando para trás de todas as possibilidades oferecidas pelo capitalismo contemporâneo. Crescem, com isso, o individualismo e o desejo de prosperar, custe o que custar. Nessa lógica, estrategicamente, recai sobre o próprio trabalhador a responsabilidade pela sua condição de explorado, uma vez que supostamente a sociedade capitalista oferece as oportunidades, mas nem todas as pessoas as aproveitam. Aqueles que não acompanham a velocidade na ponta das disputas por produtividade e capacitação produtiva, ficam

fadados a permanecer à margem da história e à margem dos seus próprios direitos. É justamente esse pensamento que fundamenta o poder ideológico do capital, fazendo o pobre acreditar ser ele mesmo responsável por sua condição de marginalidade e de pobreza.

A reforma no Ensino Médio responde, nesse momento histórico, a uma crise mais ampla na própria educação, crise essa que está associada à lógica do próprio capital que passa a demandar um novo contingente de massa trabalhadora para atender às suas necessidades dentro do novo processo produtivo, no contexto da crise de reprodução em que se situa. Atacando a escola em duas frentes, ou em um duplo movimento, a crise econômica é utilizada pelas elites capitalistas para promover a justificativa pelo desemprego crescente e ampliação da destruição dos direitos dos trabalhadores (empregabilidade), ao lado do fortalecimento da lógica produtivista, agora associada ao novo patamar tecnológico implementado na produção (desenvolvimento de "competências").

Daí entendemos a atual urgência empreendida pelo governo brasileiro no que toca à efetivação da reforma no Ensino Médio. O movimento gerado em torno da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular responde exatamente a esses anseios, uma vez que o currículo é a ferramenta através da qual um modelo de indivíduo a ser formado, responde a uma demanda da sociedade que a educação deve efetivar. É nessa perspectiva que insistimos na afirmação de Krawczyk (2011, p. 757), ao demonstrar que *"o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais"* e, por isso, torna-se, também, palco de acirradas lutas ideológicas.

Dentro dessa compreensão, os grandes protagonistas da reforma educacional brasileira passam a ser o currículo, o financiamento e a gestão do ensino, garantindo as balizas da política de controle do Estado. Pelo currículo, garante-se a formação/formatação dos indivíduos, segundo interesses pré-definidos pelo capital. Pelo financiamento, garante-se a histórica parceria governamental com os credores do mercado internacional, ao mesmo tempo em que se constrange o orçamento da escola pública, comprometendo sua necessária ampliação da oferta e melhoria da qualidade estrutural

em favor da expansão da rede privada de educação mercantilizada; pela gestão, garante-se as políticas de controle e gerenciamento sob a lógica do capital, que privilegia o enfoque administrativo e produtivista em detrimento do educacional. Desse modo, torna-se possível que os processos educativos caminhem segundo os interesses sociais do capital, influenciando a formação docente, os processos de avaliação e os mecanismos de gestão, adequando-os aos interesses dos mercados. É nesse sentido que as discussões em torno dos fundos públicos (financiamento e gestão) ganham destaque, uma vez que as políticas educacionais estão diretamente relacionadas aos direcionamentos das políticas econômicas.

A reflexão sobre a educação brasileira no contexto da crise do capital, é um convite a desvendarmos as artimanhas ideológicas utilizadas pelo capitalismo para manter-se como sistema econômico hegemônico. A dialética marxista possibilita-nos elementos para uma leitura crítica da realidade, reconhecendo os caminhos que ainda possibilitam ao capitalismo manter a classe trabalhadora na condição de classe subjugada. Sem dúvida, a educação é hoje a ferramenta por excelência por ele utilizada para difusão de sua ideologia de dominação. Sobre isso, como sabemos, com o crescente processo de globalização dos mercados internacionais e de crescimento dos organismos multilaterais, especialmente a partir dos anos 1990, a educação assume papel de destaque sob a guia do capital. Nesse novo cenário, os conceitos de fetichismo de mercadoria e de mercantilização do ensino ganham novo alento.

Fetichismo da mercadoria: o reordenamento do capital no seu contexto de crise

A categoria “fetichismo da mercadoria” foi cunhada por Marx, em *O Capital*, designando as nuances que as mercadorias possuem dentro do sistema capitalista, especialmente no sentido de ocultar as relações sociais de exploração do trabalho existentes. Na sua compreensão, a mercadoria

"[...] é, antes de mais nada, um objeto, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for sua natureza, a origem delas. [...] Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2006, p. 57)".

Marx entende que, sob o ponto de vista da teoria do valor, o cerne dessas relações encontra-se na obtenção de lucro por parte dos donos dos meios de produção. Nessa compreensão, além do valor de uso, que há em qualquer produto, existe também o valor de troca. O valor de uso consiste na utilidade ou propriedade material que um determinado produto possui no sentido de satisfazer as necessidades humanas. Já o valor de troca diz respeito a uma relação quantitativa de troca de valores que se pode abstrair de um material ou produto.

De acordo com essa visão, Marx compreende que *"a essência da mercadoria se situa na dupla relação valor-de-uso e valor-de-troca intrínseca ao mundo do trabalho"* (BERNARDELLI, 2010, p. 15). Assim, o valor de uso traz, como princípio elementar, a utilização ou o consumo, constituindo o conteúdo material da riqueza. O valor de troca é a propriedade que a mercadoria possui de servir como objeto de troca com outra mercadoria.

A crítica de Marx em torno da fetichização da mercadoria se dá quando há predominância do valor de troca sobre o valor de uso, isto é, a partir de quando se dá a exploração do trabalho e a obtenção do lucro por parte do capitalista, uma vez que promove o trabalho alienado, gerando não a mais valia no processo produtivo, mas estabelecendo paralelamente a condição ideológica da aceitação social da exploração do trabalho. De acordo com o próprio MARX, *"o fetichismo do mundo das mercadorias decorre do caráter social próprio do trabalho que produz a mercadoria"* (2006, p. 92).

Nessa compreensão, a mercadoria deixa de ser vista e compreendida como fruto do trabalho humano para satisfação de suas necessidades vitais, para tornar-se objeto pseudo-autônomo que se confronta com o próprio trabalhador, aparentando existência independente deste para, assim, ser tornado instrumento de geração e extração de lucro. Quanto mais algo possui a possibilidade

de gerar riqueza, melhor para o capital. Afinal de contas, a ideia de fetichismo da mercadoria está justamente na potencialidade de, por meio da manipulação da necessidade humana (do corpo ou do espírito, já reconhecia Marx), torná-la comerciável e, conseqüentemente, geradora de lucro. É nessa perspectiva que Marx (2002) diz que a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta com a desvalorização do mundo dos homens, visto que o trabalho alienado converte o trabalhador em mercadoria:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2002, p. 111).

É nesse ponto da nossa reflexão, que nos situamos diante da supervalorização da mercadoria como valor de troca e de coisificação do trabalho humano, que trazemos, também, o processo de mercantilização do ensino, no qual a educação se torna objeto de acirradas disputas mercadológicas. Nessa perspectiva, vale a pena resgatarmos e refletirmos acerca da função social da escola, considerando que, em tese, *“o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”* (SAVIANI, 2013, p. 13).

O fenômeno da mercantilização do ensino

A escola tem o papel fundamental de garantir a socialização do conjunto de conhecimentos e saberes que permitiram a humanidade chegar ao seu atual estado de desenvolvimento. Esse entendimento nos leva a crer que a prática educativa deve contribuir com o próprio processo de hominização e de humanização do ser humano,

possibilitando-lhe continuar o seu processo evolutivo, atuando de forma crítica e proativa na construção da sociedade.

Sob a dominação do capitalismo, ocorre uma inversão de valores e uma verdadeira cisão dentro do processo educativo. A educação, sob a lógica do capital, provoca um verdadeiro processo de alienação nos indivíduos, moldando-os de acordo com sua perspectiva produtiva e cultural. Dentro da compreensão apregoada e difundida sob a ótica do sistema do capital, ocorre um verdadeiro desvirtuamento da compreensão de trabalho desde sua raiz ontológica, retirando do ser humano a sua condição de "ser", para coisificá-lo e torná-lo, também, uma mercadoria, que nada mais tem a vender que sua força de trabalho. Desse modo, os processos educativos passam a estar diretamente relacionados e condicionados aos processos produtivos. Nisso, configura-se uma educação construída sob os moldes do capital.

O fenômeno da mercantilização do ensino é, talvez, uma das marcas mais contundentes do capitalismo contemporâneo. Sob essa lógica, a educação passa de bem historicamente construído pela humanidade à moeda de compra e venda - uma das mercadorias mais rentáveis dentro da nova ordem do capital. Nesse sentido, a onda de privatização vivenciada pelo Brasil a partir dos anos 1990, agudizou ainda mais as contribuições do neoliberalismo no processo de mercantilização do ensino. Com isso, cresceram as interferências do Banco Mundial como corroborador das políticas privatizantes, especialmente pela utilização das estratégias de marketing na promoção e na venda da mercadoria-ensino.

Não obstante as investidas do capitalismo no universo educacional, inicialmente com mais força na educação superior, vimos também o crescimento assustador das redes de ensino privado na educação básica. No que toca à educação pública, essas investidas passaram a se desenvolver sob o comando de instituições como o Banco Mundial, garantindo que as políticas educacionais brasileiras caminhassem segundo os moldes de gerenciamento próprios do capitalismo.

A partir disso, percebemos que a ideia de um Estado Mínimo, tão defendida pelo neoliberalismo, revela a tentativa de difusão da

compreensão de que o Estado, como setor público, seria o grande responsável pela crise do capital por sua ineficiência na gestão dos recursos públicos. É justamente baseado nessa lógica da “eficiência” produtiva e gerencial, que o mercado passa a direcionar mais profundamente o âmbito da organização estatal pública, como já o faz no âmbito do setor diretamente produtivo, buscando mais completamente condicionar os diferentes aspectos da vida social segundo seus interesses.

Ao submeter-se à política de investimentos do Banco Mundial, o país teve que obedecer ao seu assessoramento, supostamente como meio de evitar que os recursos fossem mal aplicados. Investimentos esses que cobriam desde os aspectos pedagógicos aos de cunho administrativo e financeiro. Considere-se que o Banco é composto prioritariamente por economistas liberais e não por educadores ou pensadores sociais. Daí se compreende como supostos critérios técnicos, formulados por um setor tecnocrático presumidamente neutro, passa a definir a política de eficientismo que demarca a pedagogia das competências. Sobre isso, Coraggio afirma:

Em consequência, não seria de estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional a mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação em que áreas e a que preços devem ser oferecidas (CORAGGIO, 1998, p. 103).

Assim, finalmente, entendemos com maior clareza o que Marx quis dizer quando afirmou que, *“para o capitalista, o meio mais útil de aplicação do capital é aquele que, com mesmo grau de segurança, lhe proporciona o maior lucro”* (2001, p. 84). Se a educação é um espaço de geração de lucros desmedidos, é o palco ideal para o capital continuar desenvolvendo sua ideologia de dominação. Isso nos mostra porque precisamente o Ensino Médio, historicamente, tem se tornado palco de disputas ideológicas tão acirradas no Brasil, o que muitas vezes mascara, para o público leigo, os embates efetivos sobre o

controle dos processos de produção e reprodução sociais. Nesses processos, a escola, como elemento central da educação social e, paralelamente, também processo produtivo gerador de mercadoria (sob a lógica do capital), torna-se epicentro de disputas acirradas.

Conclusão

Essa reflexão nos permitiu analisar e compreender os desafios que envolvem a educação brasileira recente, com rebatimento e continuidade em nossos dias, especialmente sob a ótica da crise estrutural do capital. Os fenômenos da fetichização da mercadoria e da mercantilização do ensino são os reflexos mais visíveis que demonstram a voracidade com que o capitalismo se remodela para permanecer como sistema econômico hegemônico.

O materialismo histórico-dialético, como método marxista de análise da realidade, é ferramenta fundamental para entender esse cenário e desvendar o desafio histórico que envolve a sociedade de classes. Essa forma social contraditória é reflexo das práticas com as quais o capital busca manter a classe trabalhadora na condição de classe subjugada, colocada sempre a serviço dos interesses da burguesia. Foi a partir desse contexto que refletimos sobre a forma com que o sistema escolar tem sido utilizado no cenário atual, sendo projetado como a ferramenta por excelência de difusão da ideologia de dominação do capitalismo.

Os cientistas sociais de perspectiva crítica, dentre eles, os do campo do marxismo, denunciam que vivemos um período conturbado da história, em um contexto marcado por tantas contradições, em que se instaurou uma crise ampla e estrutural do capital, na qual o capitalismo, como forma social (sistema) colapsa em seus princípios e fundamentos. Esbarra, verdadeiramente, em seus próprios limites e contradições, frutos da irracionalidade humana e produtiva que lhe é característica. Foi dentro dessa compreensão que apresentamos o conceito de “fetichismo da mercadoria”, buscando esclarecer, através das nuances que as mercadorias possuem dentro do sistema capitalista, como se objetiva ocultar as relações sociais de exploração do trabalho existentes nesse modelo econômico.

Conseqüentemente, o fenômeno da “mercantilização do ensino” entrou em evidência, como uma das marcas mais contundentes do capitalismo contemporâneo, colocando a educação na condição de máquina produtiva. Assim, pudemos demonstrar que o universo educacional passou da condição de bem historicamente construído pela humanidade à condição de moeda de compra e venda - uma das mercadorias mais rentáveis dentro da nova ordem do capital – e de palco de acirradas disputas ideológicas.

Referências

ARRAIS NETO, Enéas. Um mundo “sem fronteiras” ou capitalismo “sem controle”? Regulação Social e a realidade dos novos papéis do estado nacional sob o capitalismo mundializado. In ARRAIS NETO, Enéas et alii (orgs) **Trabalho, Capital mundial e formação dos Trabalhadores**. Ed.UFC/Ed. SENAC. Fortaleza, 2008.

_____. Empregabilidade, competências e desqualificação dos trabalhadores: a dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas. In OLIVEIRA, Elenilce et SOUSA, Antonia (orgs) **Educação profissional: análise contextualizada**. Ed. UFC, Fortaleza, 2014.

BALANCO, Paulo; PINTO, Eduardo Costa. Anos dourados do capitalismo: uma tentativa de harmonização entre as classes. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 27-47, mai./jun, 2007. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11814/8539>>. Acesso em 24 nov. 2018.

CORAGGIO, L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez., 2011.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. **A reforma do Ensino Médio**: da Pedagogia das Competências à Gestão Tecnocrática em Educação. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.

MARTINS, Valter. Crise e reestruturação do capital: a busca pela recomposição das taxas de acumulação. **Textos e Contextos**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 87-101, jan./jun., 2014.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, Livro 1. O Processo de Produção do Capital, v. 2. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. 34 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. Curitiba: UFPR Editora, 2007.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Vol. I e II, 3ª ed. Trad. Luiz João Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUSA, Antonia A.; ARRAIS NETO, Enéas et alii. Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores. Ed. UFC/Ed. SENAC, Fortaleza, 2008.

Educação em mordalha: o Projeto Escola sem Partido e o silenciamento do pensamento crítico educacional brasileiro

Demetrio Alves Melo¹

Erika Martins Araújo²

Océlio Jackson Braga³

Enéas Arrais de Araújo Neto⁴

Resumo: O presente artigo debruça-se sobre a análise das recentes disputas no campo político-ideológico no âmbito educacional brasileiro, marcado por um projeto político notoriamente autoritário e excludente do atual governo em oposição a projetos de caráter universalizante, democrático e inclusivo, até então vigentes no Brasil. O objetivo é analisar o marco teórico e político das consequências do projeto Escola Sem Partido, como mecanismo de controle governamental dos processos educacionais. Como referencial teórico, adotamos os estudos de Theodor Adorno (1903-1969) acerca do papel emancipador da educação em meio ao constante perigo do retorno ao autoritarismo, e também as contribuições do filósofo

1 Professor da rede particular de ensino, Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Mestrando em Educação – UFC, Pesquisador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional LABOR/UFC, demetriopcr@hotmail.com;

2 Graduada em Serviço Social pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE, Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública do Ceará – ESP/CE, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Pesquisadora bolsista pelo CNPQ do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional LABOR/UFC, araujoerikaa@gmail.com;

3 Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará - UFC, jacksonbraga13@yahoo.com.br;

4 Professor Orientador: Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará, eneas_arrais@hotmail.com;

Karel Kosik (1923-2003), na perspectiva do entendimento múltiplo e diversificado da complexidade do real. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em andamento, de cunho bibliográfico, sobre os autores acima citados e conceitos-chave como o de educação crítico-emancipatória, pseudoconcreticidade, autoritarismo e emancipação humana. Como resultados parciais obtidos, ressaltamos uma ação político-ideológica de cunho claramente autoritária que, por sua vez, vem de movimentos conservadores que tentam aplicar uma vigilância do trabalho docente em todas as suas instâncias, limitando, drasticamente, a necessária liberdade de expressão e práticas educacionais que contribuam para o processo de formação crítica dos discentes. Consideramos também que as práticas de controle do Projeto Escola Sem Partido tolhem não apenas o caráter livre da docência, mas a responsabilidade constitucional de garantir plena educação humanística a todos os seus cidadãos, limitando-a apenas a uma educação alienante e supostamente garantidora de acesso ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Autoritarismo, Educação, Emancipação Humana, Escola Sem Partido.

Introdução

Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt, embora não tenha produzido uma teoria sobre educação, deslinda uma abordagem sobre formação cultural como crítica a educação liberal-capitalista do século XX, na perspectiva de indicar o papel de um novo processo educacional como resistência a qualquer forma de autoritarismo com a pretensão de legitimar-se por meio da escola e de práticas culturais no espaço não-escolar. Ao observar a cadência das democracias na Europa, Adorno açoda-se em sair das faldas do entendimento até então socialmente aceito pela sociedade, pois, apesar das críticas, para barrar o portentoso ideal autoritário do fascismo em todos os seus espectros, não poderia, por sua vez, prosseguir com a compreensão de educação até então aceita, haja vista a urgência de uma ruptura no que concerne ao modelo educacional tido como fruto do “esclarecimento”⁵.

A altaneira visão de Theodor Adorno e Max Horkheimer (2006, p. 17), na obra intitulada *Dialética do Esclarecimento*, remete-nos à ideia segundo a qual, “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Sendo esse saber parte do projeto de emancipação proposto pelo ideal liberal-burguês da Era das Luzes, resultante da crença tenra e amiudada das complexidades que compunham a realidade social, não se poderia, com a razão objetiva ou procedimental da ciência positivista nascente, atingir, no capitalismo, a prometida emancipação plena (igualdade, liberdade e fraternidade) que incluísse a classe trabalhadora e a superação das desigualdades sociais. Por esse entendimento, o modelo de sociedade capitalista nos levou à barbárie de duas Guerras Mundiais, e agora faz-se necessário, para o mundo dos tempos do pós-guerra, uma Teoria Social Crítica que inclua um modelo interdisciplinar baseado no materialismo dialético de fazer ciência e uma educação crítica que aponte as contradições da sociedade administrada pelo capital, ao menos,

5 Termo usado e trabalho por Immanuel Kant em seu texto *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?*

como resistência e denúncia a toda e qualquer forma de autoritarismo e barbárie.

Na concepção inquieta de Adorno, para além de todas as outras aspirações justas e necessárias à construção de uma sociedade emancipada, certamente concentrava-se no propósito inexpugnável de que, segundo seu enunciado na obra *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995, p. 119), onde ele explana: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.

O receio, e por que não dizer, o prenúncio de Adorno acerca do retorno da humanidade à barbárie, parecem encontrar luzidio resfôlego no fato de que, como ele mesmo aponta em suas reflexões, em coadunância com o pensamento freudiano⁶ (ADORNO, 1995, p. 120):

“Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”. Destarte, compreende-se que o próprio efeito deletério da sociedade está em produzir inevitavelmente, de maneira conscienciosa ou não, os elementos responsáveis que afogam as sociedades. Mesmo as tidas como as mais civilizadas e/ou desenvolvidas, incorrem no risco histórico de se depararem com a sedução fascinante do autoritarismo. O nazifascismo e demais governos de Regime Militar, especialmente na América Latina, foram suas faces históricas mais recentes.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se por ser parte de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica, em andamento, consistindo no estudo e análise das obras elencadas na proposta bibliográfica. Nessa perspectiva, a pesquisa desdobra-se na concepção de educação no pensamento adorniano e de conceitos do materialismo

6 Adorno faz referência aos estudos elaborados por Freud em seus ensaios *O mal-estar na cultura e Psicologia das massas e análise do eu*, onde o médico explana sobre as manifestações ocultas e adormecidas da anticivilização

histórico-dialético refletidos a partir de Karel Kosik que servem de análise de forma pontual do chamado Projeto Escola Sem Partido, deslindando sobre os seus desdobramentos no plano educacional. Sendo assim, estabelecemos os seguintes passos: Coleta de Dados, na qual foi realizada uma leitura exploratória do material selecionado; Leitura Seletiva, momento de maior aprofundamento dos conceitos que realmente interessam; Análise e Interpretação dos Resultados, etapa na qual foi realizada uma leitura analítica com a finalidade de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que essas possibilitassem a obtenção dos objetivos da pesquisa.

Posteriormente, as informações relevantes coletadas foram analisadas e discutidas a partir do referencial teórico relativo à temática do estudo. Os resultados parciais são, assim, elencados e refletidos e, posteriormente à conclusão definitiva da pesquisa, serão divulgados.

A 'Escola sem Partido' e a subversão da democracia pedagógica

A realidade, para que possa ser bem compreendida e não se deixar cair nas amarras dos devaneios e ilusões do *a priori*, deve estar guarnecida de uma abordagem dialética sobre a materialidade vivida e percebida, evitando-se, assim, a força do discurso por si mesmo e a que, temporariamente e a seu turno, despertariam sempre em marcha para a edificação da barbárie. Encontra-se também importante estudo que corrobora e avança alguns pontos acerca da psicologia das massas em sua obra Ensaio sobre a psicologia social e psicanálise.

A interferência da pseudoconcreticidade⁷ ao apreender o sentido do real, como nos aponta Karel Kosik, em trecho de sua obra, Dialética do Concreto:

7 Na percepção de Karel Kosik (1976), a pseudoconcreticidade é dissonante da realidade, apesar de se manifestar nela. Para que seja possível uma apreensão adequada da realidade, é preciso perceber a inter-relação existente entre os elementos constitutivos no processo de assimilação racional dos fatores que se desdobram entre a realidade e a essência. Sendo assim, a lógica processual dessa dialética consiste em: REALIDADE

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irrealis, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade e produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos 'reais' fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas [...]. (KOSIK, 1976, p. 18).

Ao observar as tentativas de ingerência governamentais nas estruturas educacionais do país, ficamos tentados a ver, de imediato, mais um ato autoritário advindo de um discurso oficial que se advoga no direito de intervir, das mais diversas maneiras possíveis, no fazer e no saber das práticas educacionais. Entretanto, no esforço dialético de transpassar a pseudoconcreticidade, objetivando alcançar, como diz Kosik (1976), a essência da realidade por meio da complexa compreensão dos fenômenos que se desenvolvem na sociedade, torna-se possível vislumbrar, com maior alacridade, o conjunto formativo de realidade que vai muito além das aparências ilusórias, sendo essa fantasmagoria ideológica, produto do "[...] pensamento acriticamente reflexivo" (KOSIK, 1976, p. 17).

Sendo assim, o pensamento manietado às intempéries políticas localizadas do momento, podem, porventura, eclipsar o entendimento abrangente e dialético dos efeitos nocivos que as influências internas e externas têm destilado sobre o processo educacional como um todo no Brasil, principalmente em sua forma mais categórica, por meio da tentativa de outorga de mecanismos controladores do processo educativo.

As diversas interferências governamentais, ora explícitas, ora implícitas, decorrem de um processo que, em sua universalidade compreensiva, não poderia ter uma única fonte de pressão para o seu implemento. Deveras, a complexidade do contexto social

FENÔMENO → ESSÊNCIA. Onde o fenômeno não é a realidade em si, mas apenas por meio dele, é que se alcançaria a essência.

apresenta-nos, por meio de seus “fenômenos”, para usar o termo de Kosik, sinais claros de que as imposições autoritárias sobre a educação no país, são resultados da falência já prevista e advogada por Adorno, em seu texto *Educação após Auschwitz*, da capacidade da sociedade em impedir a ressurreição do autoritarismo e da intolerância, sendo essa a origem de toda a barbárie já produzida pelo homem. Como em caráter quase profético, escreve o autor em seu perspicaz texto:

Entretanto não deve haver nenhum mal-entendido quanto à inclinação arcaica pela violência existente também nas cidades, principalmente nos grandes centros. Tendências de regressão – ou seja, pessoas com traços sádicos reprimidos – são produzidas por toda parte pela tendência geral. (ADORNO, 1995, p. 126).

Destarte, ao analisar o avanço do discurso autoritário no Brasil pós-golpe da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), a partir do governo de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2023), é preciso perceber que os fenômenos que ele apresenta numa aparente realidade monolítica, tratam-se de uma condição que, em sua essência, demonstra, temerariamente, uma profunda condição de receptividade de tais ideais, gerada na própria sociedade. Desse modo, aquilo que os escritos de Freud (2017) apontam, corroborados por Adorno (1995), direcionam-nos na busca de compreender que o terreno social da humanidade sempre está fértil para receber ideias de cunho autoritário, como o representado pelo projeto ‘Escola sem Partido’, que tem por objetivo remover a ideologia da escola, restringindo e criando formas de controle sobre o trabalho docente.

Sendo assim, nos diversos grupos sociais, o ideal de barbárie pode recender como necessidade crepitante de algo que, possivelmente, funcionaria como resposta para os seus medos introspectivos, e assim, por circunstâncias políticas de um determinado contexto histórico, encontrando eco em lideranças perigosas à democracia, como fruto de uma necessidade de transferir a responsabilidade de soluções rápidas a terceiros e legitimar com um aval muitas vezes prejudicial aos princípios democráticos básicos de uma sociedade por meio dessas práticas. Como nos indica Adorno:

É espantosa a rapidez com que até mesmo as pessoas mais ingênuas e tolas reagem quando se trata de descobrir as fraquezas dos superiores [...]. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich. (ADORNO, 1995, p. 124).

Nessa perspectiva, observando a sociedade atual, é crível que haja uma lauta possibilidade de conformismo/aceitação de uma massa que se comporta de forma agressiva e/ou indiferente

aos ataques direcionados aos princípios básicos da democracia e das liberdades individuais, incluindo, assim, a liberdade de cátedra dos docentes em todos os seus níveis, mas, principalmente, no âmbito da educação básica. Na obra *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, Sigmund Freud nos indica algo importante e consoante com a perspectiva adorniana quanto ao papel das massas nesse processo ao dizer que, “Enquanto a capacidade intelectual da massa sempre se encontra bem abaixo da do indivíduo, seu comportamento ético pode tanto ficar muito acima desse nível quanto muito abaixo” (FREUD, 2013, p. 52).

As massas, desprovidas e ignorantes do adequado entendimento da importância de certas questões relativas ao processo educacional, são expostas e jogadas contra portentosos e violentos ataques das mais diversas matizes e direções, que colimam sempre no propósito de desconstrução de tudo aquilo que represente um caráter crítico, e por sua vez, emancipador do ser humano. Sendo a educação uma das principais formas de emancipação, senão o repositório sagrado que detém tal privilégio transformador, é perfeitamente compreensível que projetos de lei como o Projeto de Lei 7180/14⁸, denominado

8 Refere-se ao Projeto de Lei apresentado pelo então deputado Erivelton Santana – PSC/BA, que discorre sobre várias propostas que objetivam regular os mais diversos aspectos do cotidiano e práticas escolares, incluindo as metodologias empregadas pelos

Escola sem Partido, surjam de maneira a aplacar, anular e conter vozes discordantes que ameacem a propagação e o fortalecimento do discurso fascista e do controle autoritários.

O receio do poder em permitir que as massas compreendam sua história política, social e econômica, sendo esses elementos fatores centrais da geração das desigualdades e da exploração a que as parcelas excluídas da sociedade são condicionadas, levantam o desejo entre os governos autoritários de impedir ao máximo que setores democráticos relacionados à classe trabalhadora tomem consciência de seu estado atual. Por conseguinte, sufocar o pensamento crítico e minar as possibilidades de exercício democrático de uma educação livre, tem se tornado um dos pilares principais no processo de concretização de um ideal que desmonta a concepção de homem pensante, sendo este fruto também do processo de edificação de uma educação pautada na superação de mitos obscurantistas e no alcance de uma formação completa e emancipadora do homem na defesa de Adorno e Horkheimer, como postulam ao afirmar:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para- ele*. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p. 21).

A escola, como espaço de politização, é atingida de forma direta naquilo que lhe é mais caro: a sua capacidade de questionamento incessante sobre a realidade. O contrassenso, a reflexão crítica, o saber investigativo, o pensamento divergente, a inquietude diante do óbvio, o desafio ao poder instituído, enfim, a busca incansável de sempre observar o mundo de uma forma diversa ao que nos é apresentado. Daí decorre que o mundo 'dado' aos homens como sendo

docentes e, também, quanto ao teor dos conteúdos das disciplinas em sala de aula, principalmente as relacionadas às chamadas ciências humanas.

a 'realidade', no fundo, nada mais é do que aquilo que Kosik (1976) aponta como a "pseudoconcreticidade"⁹ embebedada pelos "fenômenos", que só serão desvelados, a partir do conceito no qual, "[...] a realidade é dialética e sistêmica".¹⁰

Resultando disso, um fator de essencial importância, no que tange ao exercício do poder autoritário, refere-se ao fato relevante acerca do controle autoritário sempre passar pelo caráter impositivo de uma realidade pronta e imutável sob a alegação de um suposto bem-comum ou defesa dos interesses ou valores patrióticos. Sendo essa realidade concreta e não passível de questionamento, aí se funde essencialmente o seu poder, na não-interferência da mudança e na não-tentativa de transformação do que está exposto, sejam por quais mecanismos forem, e a educação torna-se, assim, um elemento de constante e permanente ameaça, quando não controlado pelo discurso unívoco e uniformizador.

A vontade autoritária sobre a liberdade de Cátedra

As ações de controle autoritário adotam uma política ideológica que, partindo da centralidade do poder, dirigem-se para as particularidades. Estendem-se da centralização às estruturas capilares da sociedade que, mesmo sendo inerentemente diversa, sempre encontram absorção, mesmo que de maneira palmilhada, em suas estruturas, assim como nos sistemas educacionais.

A sociedade traz, em sua formação, a semente do autoritarismo, como aponta Adorno (1995) ao referir-se à insólita sobrevivência do ideal nazifascista na Alemanha, remontando-nos ao mesmo

9 Conceito central em Kosik, quando segundo ele, não se compreende a realidade em seu aspecto dialético, mas sim de uma maneira obliterada por falsas certezas e ofuscada por crenças que supostamente levam o indivíduo ao entendimento completo da realidade percebida.

10 Kosik compreende que a realidade traz essencialmente duas características que se substanciam em pontos fundantes de sua formação enquanto processo. Uma delas é a perspectiva dialética e a outra é o caráter sistêmico, sendo eles relacionados entre si na formação da complexidade e dinâmica da realidade, independente da maneira como a própria realidade se apresenta. (KOSIK, 1976, p. 37).

entendimento acerca da produção da barbárie no ventre de uma sociedade que, inacreditavelmente, não foi capaz de sepultar esta ideologia, apesar de toda a tragédia orquestrada por ela. Sendo essa realidade facilmente verificável e claramente evidente, somos levados a raciocinar que se uma sociedade foi capaz de ser agente legitimador ou, no mínimo, conivente com o absurdo do holocausto, talvez não seja de todo inacreditável ou surpreendente que, em nossa sociedade, o mesmo “mau-estar na cultura” no conceito Freudiano¹¹, esteja presente também aqui mesmo, ao alcance de nossa vista em pleno século XXI, mesmo com toda a diversidade midiática e das redes sociais.

Freud (2017) nos aponta uma importante reflexão que demonstra um caminho perceptível das ações que hoje rondam a vontade de controle da educação: “É impossível escapar à impressão de que os seres humanos geralmente empregam critérios equivocados, de que ambicionam poder, sucesso e riqueza para si mesmos e os admiram nos outros enquanto menosprezam os verdadeiros valores da vida” (FREUD, 2017, p. 41). Essas mesmas forças, supostamente ocultas na sociedade, são vistas como pujantes e vívidas por Adorno, ao nos levar à busca de compreensão acerca da sobrevivência do autoritarismo na sociedade, e nos servem de exemplo comparativo:

Considero a sobrevivência do nacional-socialismo na democracia como potencialmente mais ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas contra a democracia. A corrosão por dentro representa algo objetivo; e as figuras ambíguas que efetivam o seu retorno só o fazem porque as condições lhes são favoráveis. (ADORNO, 1995, p. 30).

Adorno (1995) tenta nos despertar para um elemento crucial que alimentava o autoritarismo na Alemanha, mesmo após seus efeitos

11 Sigmund Freud disserta em sua obra *O mal-estar na cultura*, sobre o caráter pujante da agressividade e da barbárie humana, ainda não completamente superada e da qual a cultura não teve capacidade de moldar para um comportamento dito ‘aceitável’ ou ‘civilizado’. Sendo esta visão, um ponto chave para observar que o desenvolvimento humano havia levado na realidade, a uma ilusão de alcance de progresso das sociedades.

nefastos, e que nos serve de modelo a ser pensado em qualquer circunstância que seja. O comportamento autoritário é sempre oxigenado por condições favoráveis em que a sociedade se encontra, sendo tais condições as mais diversas possíveis, perpassando tanto pelo âmbito cultural, econômico, religioso ou político de um povo qualquer. Isso, em parte, serve de reflexão e entendimento do porquê de setores da nossa sociedade atual, e por que não dizer, do universo da própria estrutura educacional, concordarem com as práticas de vigilância propostas e previstas pelo projeto Escola sem Partido.

A ameaça à liberdade de cátedra impetrada pelo Projeto de Lei 7180/14 visa, para além de outras nuances, atingir de forma nevrálgica a capacidade do processo educativo, de agir com plena liberdade de pensamento, expressão e criticidade. No entanto, para lograr êxito em tal empreitada, o agir autoritário precisaria solapar a liberdade de cátedra dos professores, no intuito de moldá-los a um saber/fazer viciado do processo pedagógico e educativo nas instituições escolares, apontando a falta de disciplina, a violência nas escolas e a doutrinação partidária de esquerda como responsáveis pelo baixo índice de aprendizagem. Entretanto, exercer controle sobre um processo tão dinâmico, plural e de natureza autônoma por si mesmo, requer exatamente que essas ideias sejam sobrepostas sobre as “condições que lhes são favoráveis”¹², como já nos indicava Adorno (1995).

Um exemplo dos idealizadores políticos autoritários para criar um ambiente social com condições de aprovação do projeto Escola Sem Partido, é obter a concordância de inúmeros discentes dispostos a denunciar e expor educadores que ousem discutir, expor, provocar a discussão ou refletir sobre conceitos tradicionais do marxismo ou quaisquer outras metodologias que levassem a uma crítica mais acentuada do sistema político vigente dirigido pelo governo vigente.

Ademais, é importante ressaltar que, apesar das condições políticas e sociais favoráveis à tentativa de imposição de um expediente

12 Nesta obra, Adorno não especifica claramente que condições favoráveis seriam essas, mas deixa um indicativo de pontos a serem refletidos acerca do que poderiam gerar essas mesmas condições, além de alguns efeitos que elas poderiam gerar na sociedade.

de vigilância sobre a educação, essas podem apresentar-se com ainda mais força no cotidiano da sala de aula, aliadas ao fato de que as ameaças aos docentes são incentivadas pelos próprios políticos de cunho conservador e impetrado com ainda mais força pelo próprio mandatário que preside o país.

Evidentemente que essa portentosa disposição de controle, vale-se também da vulnerabilidade intelectual das massas em seguir determinadas ideias, mesmo autoritárias, quando acompanhadas por um medo alimentado constantemente, pelo ódio a qualquer tipo de pensamento que represente uma esperança de emancipação humana. Esse fenômeno de cegueira coletiva, é mostrado por Adorno quando diz que "A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, [...], tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência" (ADORNO, 1995, p. 122). Decorrendo dessa maneira, as pressões sobre a educação, no sentido de moldá-la a um *modus operandi* homogeneizador das práticas, visam atingir, inequivocamente, a autonomia particular da criação que, por seu caráter individualizado de produção da reflexão crítica, traz em seu cerne, o indicativo de uma resistência qualquer.

Não havendo melhor estratégia de controle do que a alienação coletiva baseada no medo, no ódio e na obediência fanática às diretrizes ditatoriais de um líder autoritário, que concede aos jovens discentes o empoderamento para questionar de forma acusatória e até desrespeitosa, em forma de vigilância cega e denúncia inquisitorial das práticas docentes diárias no ambiente escolar, os conhecimentos e práticas educacionais constituídas. Paradoxalmente, a contradição no próprio termo Escola sem Partido, já denuncia o caráter anti-intelectual tanto do termo, como do próprio movimento. Haja vista que, como nos esclarece Aristóteles ao afirmar que "o homem é um animal político" (ARISTÓTELES, 2000, p. 146), é impossível que exista algo dentro da esfera humana que esteja completamente neutra das questões políticas tão centrais em nosso cotidiano como cidadãos.

Criticar o sistema, apontar um inimigo, apelar para o discurso da moral - embora os agentes autoritários desse processo pertençam ao sistema que critiquem, sejam os inimigos da liberdade (em toda a sua amplitude interpretativa) e pratiquem a amoralidade, apesar de

suas falas moralistas – são ações que contemplam, na realidade, a estratégia manipuladora, da qual decorrem os discursos e práticas desses agentes, como nos discorre Adorno:

Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo 'caráter manipulador' em *Authoritarian personality* (A personalidade autoritária), e isto quando ainda não conhecia o diário de Höss ou as anotações de Eichmann. Minhas descrições do caráter manipulador datam dos últimos anos da Segunda Guerra Mundial. (ADORNO, 1995, p. 129).

Nessas circunstâncias, a estratégia de deslegitimação da educação e seus representantes, demonstra o caráter direcionado de uma manipulação com foco em atingir, de forma direcionada, um modelo de educação que, a partir de seus principais agentes, os professores, constroem o pensamento crítico no país. Para realizar esse propósito, é necessário, primeiramente, denegrir o ambiente educacional e seus partícipes, colocando sempre por meio de um discurso moralizante, uma falsa necessidade de mudar aquilo que, na visão autoritária, foge do controle diretivo autoritário e serve de luz emancipatória da sociedade.

Considerações finais

Immanuel Kant (2005) aponta em seu escrito *Resposta à pergunta: 'Que é o Iluminismo?'*, as causas primeiras que tornam e mantêm o homem em estado de embargo intelectual, aprisionando-o, assim, em sua situação de menoridade. A "preguiça" e a "covardia" são entendidos como os responsáveis por transformarem o necessário conhecimento da condição da realidade do homem em uma desconecta avalanche deflagrada pela ignorância de não compreender o real aspecto que circunda à verdade. O conhecimento pleno, fruto do exaustivo exercício racional e empírico, é trocado por um roldão de irresistíveis objeções artificiais e traiçoeiras, construção ideológica do senso comum mundano e generalista.

Esses dois ingredientes, portanto, estariam, para além de outros, na base da conformação dos indivíduos à condição de menoridade

a que estão subjugados. Passar à maioria significaria assumir riscos e responsabilidades. Criar essa condição de emancipação, pensada por Adorno (1995), é retirar do poder instituído, parte de seu domínio político e ideológico. A questão é que a sociedade, sendo geradora da própria barbárie, gera as pessoas que estão predispostas a entregar responsabilidade de pensar a outrem. Daí então, encontrarmos, no meio social, aqueles que estarão alinhados com o pensamento autoritário e dispostos a colaborar com projetos de cunho fascista, como o chamado Escola sem Partido.

Diante dessa circunstância histórica, observamos que as práticas vetustas, que incomodavam profundamente Adorno, Horkheimer e tantos outros pensadores, estão deveras longe de serem lacradas em suas sepulturas. Na realidade, demonstram-se com uma espécie de retomada do pensamento primitivo do homem ao vislumbrar as soluções individuais e egoístas, na medida em que abandona e afasta-se do propósito coletivo das soluções, como é pertinente e próprio do modelo democrático de governo. Demonstra-se, claramente, que a busca pelas vias rápidas, que despendem menos do diálogo e mais da força e da autoridade bruta, leva-nos invariavelmente a um projeto de controle em todas as instâncias da sociedade, incluindo também, evidentemente, a esfera educacional como principal foco de controle do poder.

Esses fantasmas ainda vagam na mente de milhões de pessoas, ressuscitam onde e quando menos podemos imaginar. Eles se mostram, por vezes, soturnamente, por vezes, de maneira mais escancarada. Apresentam-se com uma roupagem "nova", com uma ideia "inovadora", travestidos de projetos "salvacionistas", perseguindo "inimigos" do povo, em busca daquilo que é "sagrado", mas que foi "surrupiado" pela "corrupção" de um grupo minoritário que, invariavelmente, é considerado o perigo de toda a sociedade e o responsável pelos problemas que a levam ao caos em todas as suas esferas. No Brasil, certamente, uma dessas classes que mais ameaçam o poder autoritário do Estado, senão a mais "perigosa" delas, encontra-se nas salas de aula!

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural, 2000

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Rio de Janeiro: L&PM, 2013. FREUD, Sigmund. **O mal-estar da cultura**. Rio de Janeiro: L&PM, 2017.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. Textos seletos. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. P. 63 - 71.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SENADO FEDERAL, **Projeto de Lei 7180/14**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acessado em: 27 abr. 2019.

THEODOR, Adorno; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

THEODOR, Adorno. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Ensaio Sobre a Psicologia Social e Psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015.

Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente

Gilson de Sousa Oliveira¹

Tânia Machado Serra Azul²

Catarina Angélica Antunes da Silva³

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir a relação entre trabalho, educação e formação docente no contexto capitalista, de modo a tentar desvelar os mecanismos utilizados pela classe dominante para conservar a hegemonia política no sistema capitalista. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de delineamento qualitativo, pautada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e em autores que se apoiaram nessa perspectiva teórica. Constatou-se que as organizações capitalistas desempenham um importante

- 1 Doutor em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará- UFC. Pedagogo. Especialista em Gestão Estratégica de IES; Mestre e Pesquisador ligado ao Laboratório de Estudos do Trabalho e da Educação Profissional - (LABOR). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) – Campus Baturité, gilson.oliveira@ifce.edu.br
- 2 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004); Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Porto, vinculada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - FPCEUP, no âmbito de Formação de Professores. Pesquisadora do EIP/UP. Tem experiência na área de Educação e Formação de Professores, no setor práticas de ensino. Como pesquisadora atua nas seguintes linhas: Trabalho e Educação; Práxis Docente; Economia, Política, Sociabilidade e Educação; Também desenvolve pesquisas na área de Educação Infantil e Formação Docente, tanciasab@yahoo.com.br
- 3 Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em gestão de Políticas Públicas UFJF. Especialista em Leitura e Produção Textual. Pedagoga e Licenciada em letras. Pesquisadora do LABOR. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFCE. catarina.antunes.ce@hotmail.com;

papel no que tange à condução do projeto nacional para a educação, o qual determina, inclusive, o tipo de sujeito que as instituições escolares devem formar. Nesse sentido, considera-se que a apropriação teórica dos principais pressupostos históricos que permeiam a organização escolar desde os primórdios, é fundamental, pois, através dessas apropriações, o educador terá todo um arcabouço teórico para promover a discussão e a reflexão crítica dos problemas que afetam o fazer pedagógico em sala de aula.

Palavras-chave: Educação e Trabalho, Sistema Capitalista, Formação Docente.

Introdução

Concebendo a categoria trabalho como centralidade na percepção para entendimento da evolução histórica do capitalismo e das relações sociais contemporâneas, e buscando compreender o vínculo de exploração imposta pela lógica destrutiva do capital no setor educacional, seja no âmbito da Educação Básica ou no Ensino Superior, propomos, nesse estudo, relacionar a elaboração teórica da categoria "trabalho", a partir do referencial marxista, com o trabalho docente e, ainda, refletir em torno dos aspectos do trabalho alienado, da proletarianização e precarização das condições de trabalho desses profissionais.

Na atual fase da sociedade capitalista, a discussão em torno da formação docente aparece com grande destaque, pois educadores marxistas pensam que a aliança no processo educacional entre trabalho e formação intelectual é um caminho para formação do homem omnilateral. Os detentores do capital, no entanto, compreendem-na de uma maneira diametralmente oposta, isto é, veem a formação/qualificação de trabalhadores como um mero meio necessário de preparação de força de trabalho que sirva aos seus interesses imediatos.

Entender a natureza do trabalho docente não passa somente pela análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno, sendo necessário, como ponto de partida, compreender que local de trabalho é a escola e sua relação com a sociedade capitalista contemporânea. Nesse sentido, faz-se oportuno refletir criticamente a posição assumida pela Educação na ordem vigente, na qual o processo educativo limita-se, predominantemente, às imposições do sistema produtivo, que tudo faz para mascarar a verdadeira face da dualidade social e educacional do país. A escola, enquanto espaço contraditório de natureza diversa da produção, é uma mediação na sociedade capitalista e, portanto, dada a configuração da luta de classes, apresenta maior ou menor funcionalidade ao capital e à sua expressão essencial, a produção de mais-valia.

A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho. Em geral, poderíamos dizer que sim, uma vez que não existe, dentro de cada sala de aula, alguém que controla, inspeciona, acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar. Caímos, então, em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade, sem tempo para o planejamento dada à intensificação de sua jornada e, por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação, de fato.

O objetivo desse estudo é refletir sobre o trabalho docente, suas condições objetivas e concretas de trabalho, o tipo de formação (inicial e continuada) que tem sido ofertada para esses profissionais e sua relação com a ordem vigente capitalista. Para dar conta desse propósito, analisaremos as categorias trabalho (MARX, 1964, ANTUNES, 2000 e 2007, LESSA, 1997a, 1997b), trabalho alienado (MARX, 1964, LESSA, 1997, ANTUNES, 2007, 2000) e trabalho docente (SAVIANI, 2005). Como referencial metodológico, essa pesquisa é bibliográfica, por constituir numa produção teórica a partir das obras retrocitadas. A opção se referenda na contribuição significativa dos autores relativamente ao objeto de estudo, ao mesmo tempo em que solicita rigor científico na seleção das fontes e na análise.

Partimos do pressuposto que o professor é um trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação, portanto, são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.

Como refere Saviani (2009), "a formação profissional dos professores da educação implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função" (p.

150). Para essa nova formação de educadores, devem-se formar professores em condições para atuar, aproximando o educador do educando. Na contramão desses preceitos, observamos que a formação oferecida aos profissionais da educação, seja ela inicial ou continuada, cumprem objetivos claros sobre o modelo de trabalhador necessário e funcional ao sistema produtivo no campo educacional.

Considerando a afirmação de Marx que “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo”, compreendemos que as categorias de “trabalho produtivo e trabalho improdutivo” não advém da natureza de um trabalho específico, mas sim das relações sociais que se estabelecem a partir desse trabalho. Assim, o professor pode, em uma circunstância, ser definido como trabalhador produtivo e, em outra, como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais-valia. Para tanto, Marx utiliza, como exemplo fora da produção material, o caso das relações sociais presentes na categoria dos professores que “para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...] Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário”.

A escolha do referencial teórico marxista/marxiano se justifica como fundamental nesse estudo por ter o propósito de cumprir duas tarefas essenciais: oferecer um amplo espectro teórico acerca da categoria trabalho e trabalho alienado e da divisão do trabalho no modo de produção capitalista, visto que esse referencial é compreendido como doutrina filosófica capaz de oferecer uma alternativa antagônica ao modelo social capitalista vigente. Refletir, pois, a alienação do trabalho docente a partir do marxismo tem dupla função: buscar uma explicação do fenômeno e sugerir opções a alienação.

A relevância social desse estudo descortina-se na possibilidade de refletir criticamente o mundo e as relações sociais em que vivemos, mas também nos ajuda a questionar as estruturas econômico-política-social e cultural nas quais estamos inseridos. A rigor, quando analisarmos as categorias trabalho docente e alienação do trabalho, poderemos contribuir com milhares de educadores que se encontram em um estado de submissão às prerrogativas do capital, que se encontram nas escolas desenvolvendo atividades, quase

sempre sem nenhuma relação com eles próprios, isto é, realizando um trabalho morto.

Acreditamos que, outrossim, a partir dessas contribuições teóricas, nas quais os docentes podem ter acesso a uma formação para além das prerrogativas do sistema capitalista, é possível que esses se posicionem e reelaborem uma nova sociabilidade pautada no recobro da dignidade humana. Além da relevância social e pessoal, importa ressaltar a importância acadêmica em aportar discussões em torno da relação entre trabalho e educação, tomando como centralidade a alienação do trabalho docente.

Metodologia

Como referencial metodológico, essa pesquisa é bibliográfica por constituir em uma produção teórica a partir das obras retrocitadas. A opção se referenda na contribuição significativa dos autores relativamente ao objeto de estudo, ao mesmo tempo em que solicita rigor científico na seleção das fontes e na análise. O tempo de realização dessa pesquisa se adaptará às necessidades do grupo de pesquisa, não podendo ultrapassar cinco anos de atividades grupais.

Desenvolvimento

Diante das transformações pelas quais passa a humanidade e, em especial, o mundo do trabalho, constata-se que a categoria “trabalho” tem sido objeto de inúmeros estudos desenvolvidos por intelectuais de variadas matrizes teóricas, dentre os quais, alguns insistem na tese do fim do trabalho e, portanto, na necessidade de se reafirmar a centralidade da categoria trabalho a partir da reformulação e atualização do legado marxiano.

Na acepção de Marx, o trabalho é uma condição imprescindível à reprodução do mundo dos homens. Independentemente onde ocorra, ele sempre será a razão pela qual os homens se constituem como espécie. No modo de produção capitalista, sobretudo, com o advento do capitalismo industrial, que deu origem à concepção moderna de trabalho, sua finalidade foi modificada, tornando-se apenas um meio

de produção de valor para atender às necessidades de acumulação e reprodução do capital. Dessa forma, Marx o identifica por meio de uma dúplica determinação: trabalho útil-concreto e abstrato. É trabalho útil-concreto, o trabalho como processo humano-genérico, intrínseco a toda forma societária de desenvolvimento da espécie humana, determinação natural sócio-ontológica do processo de hominização e de humanização, que tende a criar valores-de-uso, adaptando-os às suas necessidades humanas. O trabalho abstrato, por sua vez, é inerente à sociedade capitalista, na qual predomina o valor de troca, destinado à acumulação e reprodução de capital.

O processo educativo, na história da humanidade, deu-se inserido no processo de trabalho. O trabalho foi determinante para o processo evolutivo do ser humano enquanto ser de inteligência qualitativamente superior aos demais animais. O processo de incorporação do trabalho na evolução humana funde-se com o próprio processo educativo, pois, enquanto os animais se adaptam àquilo que a natureza é capaz de lhes oferecer, o ser humano faz exatamente o oposto, adaptando a natureza às suas necessidades.

Por muito tempo, o trabalho guardava profunda unicidade orgânica entre o ser e a natureza. O ritmo de trabalho e da vida dos homens associava-se ao próprio ritmo da natureza. O homem utilizava a força física e também mental para caçar, pescar, colher frutos, etc., de modo a garantir sua própria existência. Assim, o trabalho era realizado, tendo como finalidade, satisfazer as necessidades primárias e vitais do homem, garantindo, por conseguinte, a sobrevivência da própria espécie. O trabalho é, na acepção de Marx (1985a), a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é, portanto, a condição eterna da vida humana.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporal idade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a

ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX 1985^a, PP. 149-150).

Posto dessa forma, compreende-se que o trabalho deverá ser efetivado como condição eterna do homem no processo de transformação da natureza, tendo como objetivo satisfazer suas necessidades. Mediante a apropriação e transformação dos recursos naturais pelo homem, através do trabalho, ocorre o processo de socialização da natureza. Em outros termos, é o processo de participação e objetivação do ser social na e para a vida social, ou seja, a vida se manifesta como expressão da atividade social e da produção material das condições para a

sobrevivência. Nesse sentido, faz-se oportuno indagar: afinal, o que distingue os homens dos outros animais? Qual é a característica singular da espécie humana que a torna tão diferente das outras espécies viventes?

Marx responde essa questão ao afirmar que o homem se diferencia, essencialmente, pela capacidade de antecipar, mentalmente, o resultado final do seu trabalho, imprimindo-lhe, inclusive, finalidade.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2002, p. 211 – 212)

Não faz nenhum sentido, portanto, que a relação entre o homem e a natureza ocorra fora dessa premissa, pois um depende do outro, intrinsecamente. Sem a natureza, tão pouco o homem poderá existir. A utilização dos meios naturais para fins mercadológicos, como ocorre na sociedade capitalista atual, poderá incorrer em graves consequências, inclusive ameaçando a vida humana no planeta. A busca desenfreada pelo lucro tem levado a humanidade a um estágio

patológico, que ameaça a vida em todas as suas dimensões. É preciso ter consciência de que, cada vez que se destrói os recursos naturais, abre-se uma possibilidade real para a destruição do próprio homem, como também se ameaça a reprodução e existência da própria humanidade.

Na relação do homem com o mundo externo sensível, o trabalho ocorre com o objetivo de produzir as necessidades humanas e vitais a sua existência, inclusive para manter-se como espécie. No entanto, as alterações promovidas pelo capital no processo de trabalho, mormente após a revolução da grande indústria, colocaram, pela primeira vez na história dos homens, novas determinações no intercâmbio sociometabólico entre homem e natureza. Essas novas determinações só ocorrem no seio do sistema capitalista.

No capitalismo, portanto, há uma cisão na relação natural entre o homem e natureza. O trabalho não é visto mais como condição de existência humana, mas como produção de riqueza. Nessa contextura, emerge um trabalho de novo tipo, o trabalho assalariado, que Marx denomina de trabalho estranhado/alienado. A separação entre o sujeito-que-trabalha e os meios de produção é intrinsecamente alienação, no sentido da perda.

O conceito de trabalho estranhado/alienado é um dos mais caros ao pensamento de Marx, e está presente em vários dos seus escritos, da juventude à idade adulta. É um conceito-chave para compreender a argumentação marxiana a respeito das relações que se dão, na forma capitalista de produção, entre o trabalho e o capital.

Note-se que a característica singular da sociedade capitalista é a produção de mercadorias. Nela, as forças produtivas são subjugadas ao controle do capital e tudo se torna mercadoria, inclusive o próprio trabalhador que possui apenas sua força de trabalho, usada como moeda de troca (mercadoria) para comprar uma ocupação no mercado de trabalho. Nesse contexto, a força de trabalho não passa de uma simples mercadoria, cujo valor será sempre aferido pelas leis perversas do mercado. Em tais condições, adverte Marx (2004, p. 86), o “que o operário vende não é propriamente o seu ‘trabalho’, mas a sua ‘força de trabalho’, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela”, da forma que lhe for mais conveniente.

Marx (1984, p. 165) explica que “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia”. Antunes (2007, p. 16), na esteira de Marx, assevera que, no contexto do capital, “o que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e deturpado”. Nesses termos, Marx adverte que, nesse modo de produção, o trabalho é essencialmente trabalho estranhado, alheio ao próprio trabalhador.

Esse estranhamento acontece porque o trabalhador não consegue mais se ver no resultado do seu trabalho, visto que o produto do seu trabalho não é propriedade sua, mas pertence a outro, embora sua vida tenha sido projetada nele. Em meio a esse complexo, o trabalhador não consegue se integrar plenamente ao resultado do seu trabalho, ou seja, não se vê como parte integrante do resultado do seu trabalho, mas alheio a ele. A sua força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade será, tão somente, a produção de outras mercadorias.

Em meio a essa mercantilização da força de trabalho, Marx denuncia a inversão que ocorre com a atividade produtiva do homem. O trabalho não é mais uma atividade vital, formadora e específica da espécie humana, mas uma maneira pela qual o capitalista se apropria da força de trabalho do operário para acumular riqueza, sempre em um processo acentuado de exploração. Na perspectiva do trabalhador explorado, o trabalho se resumirá, unicamente, a um meio para ganhar dinheiro, permitindo-lhe viver e se manter, apenas na condição de explorado. Por meio do processo do trabalho, o trabalhador, ao invés de libertar-se, torna-se escravo do seu trabalho, possuindo com ele uma relação de estranhamento, e reconhecendo nele algo que o oprime, que o fatiga e a que é obrigado a recorrer, tão-somente, para garantir a sua sobrevivência.

O que definiria, então, a natureza do trabalho docente? Segundo Saviani, uma possibilidade é entendê-lo como inserido no âmbito do “trabalho imaterial”. Embora seja uma boa direção para a análise, discordamos apenas da afirmação que “a produção não material não está diretamente vinculada ao modo de capitalista de produção”. Mais adiante, fazendo referência a Marx, Saviani afirma que “pela

própria natureza da coisa, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção não se dá, aí, senão em algumas esferas ”.

Se consideramos a realidade dos professores, podemos afirmar que duas formas de realização do trabalho imaterial já estão postas na atual realidade educacional. A não-separação entre produção e consumo existe nas escolas presenciais e ainda é maioria na atualidade. Contudo vale ressaltar, oportunamente, que o fenômeno da expansão da Educação à Distância (EaD), apresenta-se como uma tendência incontestável, em galopante desenvolvimento, colocando a educação e o trabalho de professores em um nível de objetivação nunca antes visto.

Não há dúvida que estamos diante da polêmica da objetivação do trabalho docente e dos desafios postos na etapa da pós-modernidade, que “finalmente dissolve o cultural no econômico e o econômico no cultural”. Por outro lado, a produção marxista contemporânea tem demonstrado como os trabalhos imateriais estão sendo plenamente incorporados à chamada sociedade pós-moderna, expressão do capitalismo tardio e suas formas de encurtamento entre base e superestrutura.

A tendência de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma nos leva a concluir que, enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital. Na falta de uma nomenclatura melhor, poderíamos definir esse estágio como “subsunção proto-real do trabalho docente ao capital”.

Considerações finais

Com esse estudo e as discussões realizadas ao longo do texto, foi possível compreender que a educação sistematizada desempenha um importante papel na formação do sujeito, uma vez que é por meio dela e das apropriações nela realizadas que o sujeito tem acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente ao longo do tempo.

Compreendeu-se também que, com a consolidação do sistema capitalista, o trabalhador sofre a expropriação do conhecimento integral do processo produtivo e a escola passa a representar um instrumento ideológico de dominação de uma classe, quando se rende à fragmentação dos conteúdos, passando a educar o sujeito para se inserir no mundo do trabalho alienado. Percebe-se, desse modo, que a organização capitalista desempenha um importante papel no contexto educacional, pois essa determina o tipo de sujeito que as instituições escolares devem formar por meio do direcionamento das políticas educacionais voltadas para as exigências do mercado de trabalho, tornando a escola uma instituição a serviço do sistema econômico vigente.

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo, no horizonte, as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais.

Não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam, de fato, contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com nosso sistema escolar. Nesse sentido, precisamos nos preocupar em garantir, para as novas gerações, aprendizagens efetivas e significativas.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro:** ensaios sobre a globalização. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 22.

Karl Marx. **Capítulo VI inédito de O Capital:** resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, s/d, p.115.

Karl Marx. **Teorias da mais valia.** Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p.404.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. MARX, Karl. **Os manuscritos econômicos e filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Primeiras Aproximações. 9 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, V. 14 n.40, Jan/Abr, 2009. P. 143-155.

Gestão democrática *versus* gestão por resultado no contexto das reformas educacionais

Cezar Amario Honorato de Souza¹

Emanoel Rodrigues Almeida²

Resumo: Este artigo busca compreender a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino no contexto das políticas educacionais que visam resultados. Objetiva-se, dessa forma, analisar os impactos das políticas de resultados educacionais sobre as gestões dos sistemas de ensino e das escolas no contexto sobre o qual as instituições precisam atingir índices e resultados educacionais, como forma de captação de recursos públicos para o financiamento de suas estruturas de ensino. Para isso, analisa-se os impactos das reformas educacionais organizadas sob os auspícios dos organismos internacionais ligados ao grande capital, os quais respondem por sua crise estrutural, sobre a política educacional brasileira, destacando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE). O texto é perspectivado no arcabouço teórico onto-marxiano, utilizando-se da pesquisa teórica e bibliográfica.

Palavras-chave: gestão democrática, gestão por resultados, índices educacionais.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará, cez.ar.amario@ifce.edu.br;

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, emanoel.almeida@ifce.edu.br.

Introdução

A gestão da educação pública no Brasil, desde a gestão dos sistemas de ensino até a gestão escolar, tem se tornado objeto de estudos de importantes pesquisadores ao longo dos últimos anos. Esses avanços dos estudos sobre a temática da gestão educacional ocorreram, sobretudo, a partir da década de 1980, quando se colocou a perspectiva de uma gestão educacional condizente com os valores democráticos, fruto das lutas e conquistas da sociedade daquela época, cujo resultado, do ponto de vista legal, foi a elaboração da nova Constituição Federal em 1988.

No âmbito da legislação educacional, a gestão escolar tem apontado para duas dimensões que, em um primeiro momento, pode expressar aspectos contraditórios ou complementares: por um lado, defende-se uma gestão democrática da educação escolar, por outro, tal gestão passou a ser enquadrada nos marcos da política de resultados. Buscaremos, então, analisar até que ponto essas duas perspectivas, gestão democrática e gestão por resultados, caminham juntas, ou seja, podem se desenvolver no âmbito dos sistemas de ensino e nas escolas, de forma consensual ou em forma de conflitos.

Entretanto, para nos determos aos aspectos da gestão escolar ou dos sistemas de ensino no contexto da sociedade brasileira, faz-se necessário contextualizar a política educacional dos últimos anos aos aspectos estruturais, levando em consideração a forma de produção da vida material. Entendemos que essa forma de produção, conforme Marx (1982, p. 25), "condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual". Destarte, buscaremos relacionar a elaboração da legislação educacional a partir do contexto sobre o qual o capital se encontra em sua crise estrutural³, impactando todos os setores da sociabilidade humana, inclusive a educação.

Sendo assim, tomaremos como pressuposto da política educacional brasileira, nas últimas duas décadas, o papel dos agentes ligados ao capital na definição das políticas educacionais em nível

³ Ver em: Mészáros (2000).

internacional, direcionadas, fundamentalmente, para os países de economias periféricas. Por isso, buscaremos destacar o papel do Banco Mundial na organização de eventos e encontros internacionais, que passaram a ocorrer a partir da década de 1990, e seus impactos na redefinição da educação brasileira, inclusive no tocante às gestões escolares. Dessa forma, analisaremos os impactos das orientações de tais eventos sobre a legislação e planos educacionais, com destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado em 2007, e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse artigo tem um caráter teórico-bibliográfico, perspectivado na ontologia marxiana-lukacsiana. Dessa forma, analisaremos o marco teórico sobre a temática da gestão escolar e gestão por resultados, porém, tendo como foco a legislação educacional sobre a temática.

Gestão democrática da escola: avanços e limites

Alguns autores vêm se debruçando sobre essa temática da gestão dos estabelecimentos de ensino público, buscando contextualizá-la nos marcos do desenvolvimento da sociedade hodierna. Na concepção de Freitas, (2007, p. 502), o "conceito de gestão escolar surgiu no momento de crítica ao 'caráter conservador e autoritário' da administração escolar para evidenciar 'seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola'". Porém alguns autores, como é o caso de Vitor Paro em seu livro *Administração escolar: Introdução Crítica*, defendem ainda o conceito de administração escolar em vez de gestão escolar. Segundo Paro (1993), a organização da estrutura da escola segue, em linhas gerais, a racionalidade do processo produtivo, no caso do processo de produção capitalista.

Nesse sentido, o autor defende que, cada vez mais, a escola é inserida na lógica do capital, ou seja, a racionalidade imposta pela política educacional no âmbito escolar segue os parâmetros da racionalidade da organização produtiva da empresa capitalista, daí porque a gestão escolar continua, na prática, incorporando as determinações do capital. Não obstante a essas observações de Paro

(1993), e de outros autores que seguem a mesma linha de raciocínio, os documentos legais que tratam da racionalidade organizativa da escola definem essa racionalidade como gestão escolar ou, mais propriamente, gestão democrática da escola, para acentuar o caráter democrático na tomada de decisões que, em tese, deverá ser realizada coletivamente.

A Gestão Escolar, portanto, é compreendida como o corpo administrativo da escola ou dos sistemas de ensino, onde os gestores devem ter habilidades em aspectos que vão do plano pedagógico às questões financeiras, com o objetivo de integralizar os diferentes setores, que são: Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa, Gestão Financeira e Gestão de Eficiência. Nessa perspectiva, as instituições de ensino devem administrar os recursos materiais, zelar pelo ensino e aprendizagem do aluno, planejar e executar sua proposta pedagógica, assim como promover a integração entre a comunidade e a instituição.

No entanto, a partir da década de 1990, a política educacional, de forma geral, e a perspectiva de gestão escolar, de forma particular, passou por um processo de reorganização ou ressignificação com implicações na atualidade. Nessa década, o Banco Mundial e agências parceiras, buscando saídas à crise estrutural do capital, passaram a organizar vários eventos internacionais, visando elaborar um programa educacional para os países de economias capitalistas, sobretudo, os países tomadores de empréstimos às agências de financiamento, como é o caso do FMI. O primeiro encontro internacional organizado nesse contexto foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que ocorreu em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. Nessa conferência, participaram mais de cem países, organizações e intelectuais da sociedade civil. Os participantes se comprometeram com a educação para o novo milênio que foi expressa na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Esse documento apontava, fundamentalmente, para a perspectiva de universalização da educação básica, garantia de sua qualidade e políticas de metas educacionais. Segundo os participantes da Conferência de Jomtien, não é insuficiente garantir somente o acesso de todos à educação, mas esse acesso deveria

ser acompanhado com um mínimo de qualidade, esta traduzida na defesa das Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBA).

Entretanto essa qualidade da educação básica, defendida em tal documento pelos organismos internacionais e os países signatários, resumia-se ao seguinte aspecto: assegurar aos alunos da educação básica o desenvolvimento das habilidades e competências de ler, escrever e contar. Daí porque se explicitou, no próprio título da declaração, a intenção de *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Nesse sentido, os países assumiram o compromisso de atingirem metas internacionais, aferidas por um sistema de avaliação padronizado internacionalmente, principalmente sobre as disciplinas de matemática e da língua materna, que no caso brasileiro é a Língua Portuguesa.

Em vista disso, o Brasil e os demais países signatários, passaram a reformular seus programas de ensino, visando adequar os sistemas educacionais as recomendações e os acordos assumidos perante as agências internacionais. Exemplo dessa aderência do Brasil às determinações do Banco Mundial no âmbito da educação foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de nº 9394/96), aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996. Essa nova LDB, em linhas gerais, teve como inspiração as diretrizes da Conferência de Jomtien.

Em seu Artigo 4º, a LDB previu que somente o ensino fundamental era "obrigatório e gratuito" para todos, enquanto para o ensino médio, o mesmo Artigo defendia a "universalização" e a "gratuidade", porém não a obrigatoriedade⁴. O documento da Conferência de Jomtien, por sua vez, estipulou a "universalização do acesso à educação básica para todos" até o ano de 2000, sendo que o conceito de educação básica, que se referia à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, diz respeito apenas ao ensino fundamental. Outro aspecto que podemos relacionar o documento da Conferência e a LDB diz respeito ao dispositivo do Artigo 32 da Lei de Diretrizes

4 Na atual configuração da LDB a educação básica (Educação infantil, ensino fundamental e médio) passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade em emendas recente da LDB.

e Bases, em seu primeiro inciso, ao se referir ao ensino fundamental, defende que essa etapa de ensino tem como objetivo, dentre outros, "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Em mesmo sentido, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, em seu artigo primeiro, preceitua que a qualidade mínima de educação diz respeito ao domínio da "leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas".

Além disso, o artigo 9, inciso I, incumbiu à União a elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. O artigo 87, parágrafo primeiro, da LDB, determinou o prazo de um ano, a partir da publicação da Lei, para a União encaminhar ao Congresso Nacional o referido plano, com as diretrizes e metas para os próximos dez anos, "*em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*" (art. 87, parágrafo 1º - grifos nossos).

Todavia um aspecto importante a ser ressaltado do documento de Jomtien, que terá impacto diretamente na concepção de gestão escolar, diz respeito "a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho" (Artigo 4º). Como veremos, os países signatários das conferências educacionais organizadas pelo Banco Mundial, passaram a organizar, no âmbito dos seus sistemas de ensino, sistemas de avaliações em larga escala, com implicações sobre as gestões das escolas e dos sistemas de ensino.

Seguindo essa perspectiva, os documentos e a legislação educacional do Brasil, posterior à LDB, seguem as mesmas determinações do Banco Mundial e de suas agências. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o primeiro e o segundo Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, dentre outros, trazem-nos elementos importantes para uma análise mais detida da educação nos parâmetros exigidos pelo capital em sua crise estrutural.

É nesse contexto que a fundamentação da gestão da educação brasileira se desenvolve. Por um lado, é inserida na legislação

educacional a perspectiva da gestão democrática, fruto das lutas dos anos 1980, em que se defendeu a gestão democrática do ensino no âmbito do ambiente escolar, como pode ser verificado na Constituição Federal (CF) de 1988 (Art. 206, parágrafo VI) e na LDB de 1996 (Art. 3º, parágrafo VIII, Art. 14 e Art. 56), e, por outro, a gestão na perspectiva dos resultados, conforme se defende os organismos representativos do capital, a exemplo do que foi expresso no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e no atual Plano Nacional de Educação (PNE).

No tocante ao aspecto legal, os princípios de uma gestão democrática da escola e dos respectivos sistemas de ensino foram explicitados, inicialmente, na CF/88. O Artigo 206, Inciso VI, em seu aspecto abstrato, estabeleceu que o ensino deverá ser ministrado levando em consideração, dentre outros aspectos, os princípios de “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A LDB 9394/96, por sua vez, buscando um sentido concreto do dispositivo da CF/88, estabeleceu pelo menos dois princípios pelos quais os sistemas de ensino deverão cumprir no âmbito da gestão escolar: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Art. 14).

É oportuno ressaltar que tanto a CF/88 quanto a LDB de 1996 remeteu aos entes federados a regulamentação dos dispositivos legais que garantem a gestão democrática da educação. Em outros termos, coube aos estados, Distrito Federal e municípios, regulamentar a forma de “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a forma de participação da “comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. No caso da educação superior, a LDB, no Artigo 56, é muito clara ao estabelecer o princípio democrática nas Instituições de Ensino Superior, pois prevê que: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

Gestão por resultados

Analisaremos a seguir alguns aspectos da gestão educacional que apontam para os limites da gestão democrática, conforme se defendeu nos anos 1980 e na legislação educacional, e, por assim dizer, para a introdução do ideário da gestão gerencial⁵ que se traduz na perspectiva de gestão por resultados. É oportuno salientar que, no âmbito legal, ou seja, do ponto de vista formal, a legislação continua enfatizando o caráter da gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino. Porém, no plano concreto, as orientações gerais, cristalizadas principalmente na legislação mais recente, apontam a resignificação da gestão democrática no sentido da gestão gerencial ou por resultados.

Do ponto de vista institucional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) acena para essa nova perspectiva de gestão educacional. Em documento lançado no ano de 2009, apresentando o programa, o MEC defendeu que a política educacional, inclusive das gestões das escolas e dos sistemas de ensino, tenha como referência o processo de avaliação da educação básica. Dessa forma, defende-se “inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão” (Brasil, 2009 p. 19), visando a invocação de conceitos ausentes da política educacional, tais como: responsabilização e mobilização social. Responsabilização⁶ (ou corresponsabilidade), nesse caso, implica que todos os agentes da educação (governos, secretários de educação, diretores escolares, professores e pais) são igualmente responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino. Por isso, os gestores escolares precisam mobilizar a comunidade escolar, buscando o alcance de metas e a melhoria dos índices educacionais. Ressalta-se que o documento deixa claro a conexão entre financiamento da

5 Maiores detalhes sobre a gestão gerencial implementada no Estado brasileiro a partir dos 1990, serão tratadas no link seguinte pelo seu idealizador Bresser Pereira: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>.

6 Uma excelente análise sobre o conceito de (cor)responsabilidade pode ser encontrado em Martins (2013).

educação e gestão escolar, tendo como fator importante de mediação entre esses dois aspectos, a avaliação da aprendizagem.

Em relação a gestão dos sistemas de ensino e, fundamentalmente, das escolas, o documento do MEC, no eixo sobre *Plano de Metas, Planejamento e Gestão Educacional*, defende a elaboração de "regras claras, considerados méritos e desempenho, para nomeação e exoneração do diretor de escola" e "promover a gestão participativa da rede de ensino" (BRASIL, 2009, p. 24). Tais preceitos podem ser encontrados, também, respectivamente, nos incisos XVIII e XXII do *Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação* (Decreto de nº 6.094/2007), no qual o governo federal implementou o PDE. Esse documento deixa claro que a escolha ou exoneração de diretor escolar tem, como premissa principal, o mérito e o desempenho, elidindo ou secundarizando a participação da comunidade escolar em processo eletivo para a escolha do gestor escolar. Entendemos, portanto, que a escolha de diretor escolar, de forma coletiva através de eleições, é um dos princípios que garante uma gestão escolar em uma perspectiva democrática.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE Lei de nº 13.005/2014), em seu Artigo 2º, Inciso VI, ao tratar das diretrizes do plano, defende-se a "promoção do princípio da gestão democrática da educação pública". Assim como ocorreu na CF/88 e na LDB 9394/96, o PNE, em seu artigo 9º, remeteu aos estados, Distrito Federal e municípios a forma de implementação do princípio de gestão democrática, conforme o Artigo 2º do referido plano.

As metas 07 e 19 do Plano têm como foco a gestão educacional, sendo que a meta 07 se refere propriamente a "qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades". Na estratégia 7.16, previu-se o apoio técnico e financeiro "a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática". Porém, na estratégia 7.6, defende-se que tal ajuda às escolas deverá ocorrer de acordo com o cumprimento "de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas

e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional". Dessa forma, mesmo se defendendo a gestão democrática em termos abstratos, tal perspectiva de gestão democrática é, em termos práticos, condicionada ao alcance de metas educacionais.

A meta 19, por sua vez, focaliza especificamente o tema da gestão escolar, como podemos verificar:

[A]ssegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (META 19).

Como vimos em seu Artigo 9º, o PNE remeteu aos entes federados a regulamentação da gestão democrática da escola, contudo a meta 19 estabelece que essa gestão democrática seja condicionada aos critérios técnicos de mérito e desempenho, ou seja, as gestões das escolas passam a ser associadas aos aspectos de desempenhos consubstanciados no alcance de metas educacionais. Em outros termos, a gestão democrática terá, como parâmetro principal, o alcance das metas e não o processo democrático caracterizado pela tomada de decisão coletiva e o compartilhamento de poder entre gestão, professores, técnicos e a comunidade escolar. Dessa forma, a gestão educacional passou a ser tutelada, portanto, ao cumprimento de metas educacionais. Assim, gestão de escolas e sistemas de ensino em uma perspectiva democrática passou a ser sinônimo de gestão por resultados.

É importante salientar que, simultaneamente à implementação da política de metas educacionais, o próprio conceito de gestão democrática é esvaziado, aparecendo agora, no lugar da palavra "democrática", o conceito de "participação". Podemos verificar tal aspecto no PDE, ao se defender "a gestão participativa da rede de ensino" (BRASIL, 2009, p. 24). Isso implica que gestão democrática significa, então, a participação da comunidade escolar nos diversos momentos de execução da política de metas educacionais, enquanto o aspecto de tomada de decisões coletivas ou a partilha de poder dos agentes envolvidos no processo educacional é negada ou secundarizada nesse processo. Em outras palavras, o conceito de

gestão democrática passou a significar a ideia de responsabilização ou gestão participativa das pessoas envolvidas no processo escolar, conforme apontam Shiroma, Campos & Garcia (2011, p. 239), que defendem que passou a existir:

um deslocamento da noção de participação no contexto da 'gestão democrática' construída nas lutas dos anos de 1980 para a ideia da 'gestão participativa' usada como estratégia de responsabilização (*accountability*) em que não se faz menção à participação como partilha de poder, mas apenas de responsabilidades.

Contudo a ferramenta utilizada pelo governo federal, desde o PDE, para implementar essa nova perspectiva de gestão educacional, sem ferir o pacto federativo, no qual os entes federados exercem autonomia relativa sobre seus sistemas de ensino, é por meio da ajuda financeira da União aos estados, municípios e Distrito Federal. Esses repasses voluntários aos sistemas de ensino e redes escolares são condicionados ao alcance ou melhoria de metas educacionais, conforme previu o PNE na meta 07 e em suas estratégias. Para isso, estruturou-se, a partir de 2007, dentro do conjunto de estratégias ligadas ao PDE, a política de metas educacionais balizadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A busca de metas educacionais, aferidas por um sistema de avaliação das escolas e dos sistemas de ensino, teve início ainda na década de 1990 com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao longo dos anos, o SAEB sofreu algumas modificações, sendo que a última reformulação foi em 2005. Segundo o documento lançado pelo MEC sobre o PDE, até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, por ser amostral e avaliar somente o desempenho médio dos alunos, não permitia a avaliação e o acompanhamento das instituições de ensino, sejam as redes de ensino estadual e municipal, sejam as escolas ou os alunos individualmente, dificultando a responsabilização de todos os envolvidos com o processo educacional.

Em vista disso, o SAEB foi reformulado, visando o levantamento de dados referentes ao desempenho dos alunos e das escolas individualmente e, principalmente, à avaliação das redes de ensino e das

escolas de todo o território. Esse processo se efetivou através da reformulação das avaliações externas e pela criação de um indicador de qualidade para a educação básica. Essa reformulação consistiu na mudança de avaliação amostral por uma avaliação censitária, ou seja, em vez de avaliar apenas uma pequena amostra dos alunos de uma rede de ensino, passou a avaliar todos eles. Essa reconfiguração possibilitou a divulgação de dados por rede e por escola, permitindo a “responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. [...]” (BRASIL, 2009, p. 20).

Porém, ressalta o documento do MEC, a divulgação dos dados por escola, fruto da nova reformulação do SAEB, implicaria em um processo de retenção dos alunos, procedimento que poderia ser adotado pelas escolas, visando “à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho” de cada indivíduo. Nesse sentido, o novo indicador de qualidade da educação combinou “os resultados de desempenho escolar”, através da Prova Brasil, e os “resultados de rendimento escolar”, via o fluxo de alunos capturado pelo censo escolar. Esses dois resultados foram unificados em um único indicador de qualidade da educação básica: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, através da reformulação do SAEB e da implementação do Programa Educacenso, foi possível o levantamento de dados referente à promoção, reprovação e evasão de cada aluno individualmente. Em síntese, o IDEB é obtido a partir dos dados levantados pelo Censo Escolar e a Prova Brasil, ambos sintetizados no Programa Educacenso (BRASIL, 2009).

De 2007 em diante, as metas educacionais, aferidas através do IDEB, transformaram-se na principal política educacional da educação básica, posto que os resultados obtidos passaram a orientar as gestões escolares e os sistemas de ensino. Estes, por sua vez, passaram a se organizar tendo como objetivo o alcance de metas.

Essa nova perspectiva de gestão educacional, surgida com a implementação do PDE e continuada com o atual PNE, implicou, portanto, na mobilização das gestões escolares e dos sistemas de ensino na busca por melhores resultados nas avaliações externas e na melhoria do fluxo escolar, ou, resumindo, na busca por melhores índices educacionais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que tais avaliações são aplicadas somente sobre as disciplinas de Português e Matemática, não levando em consideração os conteúdos de outros componentes curriculares. Além disso, mesmo considerando apenas as disciplinas de Português e Matemática, não se leva em consideração a totalidade dos conteúdos de tais disciplinas, uma vez que os assuntos abordados nas avaliações externas são extraídos a partir da matriz de referência⁷, sendo selecionados apenas alguns assuntos para serem avaliados. Dessa maneira, as gestões escolares podem optar por ministrarem todos os conteúdos necessários para determinadas séries ou serem selecionados apenas aqueles assuntos que constam na matriz de referência.

Dessa forma, verifica-se dois aspectos danosos ao processo educacional. Por um lado, as gestões das escolas e dos sistemas de ensino poderão ser induzidas a selecionar apenas aqueles conteúdos cobrados nas avaliações externas, implicando em um processo de esvaziamento de conteúdo e do papel da escola na formação universal dos indivíduos. Por outro, comprometendo justamente aqueles preceitos ressaltados desde a CF/88 da gestão democrática das escolas.

Temos observado, frequentemente, a utilização dos resultados das avaliações externas na produção e divulgação de rankings que classificam as escolas e estimulam a competição entre elas na busca por melhores resultados. Nesse sentido, subjaz a equivocada transposição da "lógica da economia de mercado" para a educação pública, na qual a competição induz qualidade. Avaliar as escolas com esse objetivo não impulsiona a "democratização" da educação pública e sim o seu "desmonte" (SOUSA, 1997, p. 281).

Nessa perspectiva, o principal objetivo das gestões escolares e dos sistemas de ensino em relação às avaliações externas, portanto, é melhorar seus índices e, por conseguinte, elevar os recursos financeiro que é oferecido pela União como premiação, conforme estabelecido pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,

em detrimento dos princípios de uma gestão democrática, no sentido da tomada de decisão coletiva e do compartilhamento de poder.

Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que o conceito de gestão democrática, tomado em abstrato, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB de 1996, configura-se, na prática atual dos sistemas de ensino e das escolas, em um novo conceito, o qual denominamos de gestão por resultados, tendo em vista que a gestão e o financiamento dos sistemas de ensino e das escolas passaram a ser condicionados aos resultados das avaliações externas. O papel das gestões escolares, a partir dessa nova perspectiva, é organizar e mobilizar as escolas para melhorar os índices educacionais, posto que os recursos voluntários repassados aos sistemas de ensino e às escolas, passaram a ser condicionado a melhoria desses índices.

É nesse sentido, portanto, que afirmamos que embora nos documentos legais, ou seja, no plano formal, continua se utilizando o conceito de gestão democrática, na prática tal gestão é condicionada aos resultados obtidos. Por isso, concordamos em denominar o atual modelo de gestão da escola de "gestão por resultados".

Entendemos, portanto, que essas duas perspectivas de gestão pode ser adotadas conjuntamente no âmbito dos sistemas de ensino e das gestões das escolas. Porém, em última instância, a gestão por resultados acaba se sobrepondo à gestão democrática. Em outros termos, a principal política educacional do Brasil, no que diz respeito a educação básica, é a busca de resultados ou melhoria dos índices educacionais. Assim sendo, em situações em que tais perspectivas de gestão entrarem em conflitos, a perspectiva de gestão de resultados acaba sobressaindo-se, posto que são os aspectos materiais que determinam o funcionamento das estruturais educacionais e não os aspectos, digamos, políticos. Como os sistemas de ensino e as gestões escolares dependem dos recursos financeiros para o funcionamento das suas estruturas, logo, dependendo também da melhoria de resultados obtidos pelo IDEB, a gestão democrática funcionará nos limites do processo educacional.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 19 de agosto de 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: SAVIANI, Dermeval. trajetória, limites e perspectivas. 12ª edição. Campinas, SP. Autores Associados, 2011. p. 183-212.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25/10/2019.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acessado em 25/10/2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira**: uma relação a avaliar. Educação & Sociedade, v. 28, n. 99, p. 501-521, Ago. 2007. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielophp?script=sci_arttext&pid=S010173302007000200011&nrm=is o >

GREPPE; AÇÃO EDUCATIVA. **Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira**: Consequências da Mercantilização para o Direito à Educação. 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acessado em 03/09/2016.

Marx, Karl. Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”** : um projeto de nação para a educação brasileira. Campinas, SP, 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do Capital**. In: **Revista Outubro**, n. 4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000. p. 07-15.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

Paro, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo, Editora Cortez, 1993.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra**: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). *Políticas Educacionais*. Questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011, p. 222- 248.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: OLIVEIRA, D. (Ed.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.264-281.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.



Parte III:

**ENSINO E APRENDIZAGEM E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O lugar da educação profissional nos Institutos Federais de Educação

Erika Martins Araújo¹

Jerciano Pinheiro Feijó²

Demetrio Alves Melo³

Resumo: O presente estudo debate a meritocracia como elemento ideológico norteador da formação dos trabalhadores. Analisa também a relação da educação com o mundo do trabalho. Adota, como técnica, o estudo bibliográfico. Tem como referencial FRIGOTTO (1986), ROSSI (1977), ARAPIRACA (1979) e outros. É resultado do Projeto de Pesquisa: o Lugar da Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação. O texto percorre os caminhos da educação profissional no Brasil, apresentando uma visão panorâmica, olhando os primórdios quando havia a perspectiva de combate à criminalidade e à ociosidade, passando pela década de 1940, quando se introduz uma formação para a indústria, e pela década de 1970, período dos acordos do Brasil com a USAID, desvelando o desejo de produzir mão de obra necessária ao que exigia o mercado, vendendo ao trabalhador a Teoria do Capital Humano, engodo que o faz crer que quanto

1 Graduada em Serviço Social pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE, Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública do Ceará – ESP/CE, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Pesquisadora bolsista pelo CNPQ do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional LABOR/UFC, araujoe-rikaa@gmail.com;

2 Professor do Instituto Federal de Educação – IFCE *Campus* Caucaia, Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Mestre e Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Pesquisador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional LABOR/UFC, jercianof@gmail.com;

3 Professor da rede particular de ensino, Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Mestrando em Educação – UFC, Pesquisador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional LABOR/UFC, demetriopcr@hotmail.com.

mais qualificado melhor será seu trabalho e seus ganhos, sem levar em consideração que essa melhoria é somente para poucos privilegiados e não para o conjunto da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Meritocracia, Capital humano, Educação profissional.

Introdução

A meritocracia é, de fato, pano de fundo que norteia a formulação de políticas públicas para educação profissional no Brasil. Essa pesquisa buscou verificar o panorama em que essa ideologia se inseriu e como ela contribuiu para ludibriar a classe trabalhadora, ansiosa por encontrar caminhos para ascender socialmente.

Nesse sentido, foi adotado como conceito de meritocracia o posto por VIEIRA *et all* (2013), que a apresenta como "um sistema social, político e econômico", no qual são privilegiados os mais talentosos e capazes, desconsiderando as condições sociais, culturais, econômicas e políticas que estão por trás do desenvolvimento individual.

Entendemos que a meritocracia não ataca o verdadeiro problema, que é a grande desigualdade social que se estabelece no país, criando um fosso separador entre as classes sociais, que é quase intransponível, mas vende a ilusão de não o ser. Na ideologia meritocrática, ascender socialmente é fruto da luta individual, desconsiderando as questões econômicas, políticas e sociais.

Acreditamos que desvelar o mito da meritocracia como ferramenta de ascensão profissional e social, é dar à classe trabalhadora mais uma chave para superar o fosso da desigualdade. Denunciar o mito meritocrático é apontar as contradições do processo de formação educacional ao qual está submetido à classe trabalhadora.

O apontamento para o caminho de superação dessa situação nasce com o despertar. Os próximos passos é o próprio operariado que deverá escolher dar.

Metodologia

O presente estudo caracterizou-se por ser de natureza bibliográfica e documental e teve, como referência metodológica, autores, dentre os quais Marconi e Lakatos (1992), que ressaltam que, na pesquisa bibliográfica, realiza-se o levantamento de toda a bibliografia existente sobre o assunto, ou seja, livros, publicações eletrônicas (revistas, sites, blogs, etc), artigos científicos, revistas impressas, enfim, todo tipo de produção textual que tenha relação com o tema.

O desenvolvimento da pesquisa consistiu na leitura de autores e análise de pesquisas que transitam pela temática em estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa verificou o surgimento e desenvolvimento da educação profissional, cotejando os dados com a conjuntura econômica, política e social que a determinou.

Sendo um estudo fundamentalmente bibliográfico, ao tratar esse material, realizamos fichamentos, resenhas, resumos, esquemas, enfim, toda atividade de extração de ideias e conceitos dos textos selecionados.

Desenvolvimento

A Educação Profissional no Brasil surge no início do século XX, quando, no Rio de Janeiro, o então presidente do estado, Nilo Peçanha, cria através do Decreto nº 787/1906, nas cidades de Campos, Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul, a Escola Profissional.

Em 1909, Nilo Peçanha agora como presidente da república e com o propósito de retirar uma parcela da população - pobres, aleijados, cegos, surdos, órfãos, ex-escravos - da ociosidade e, conseqüentemente, do envolvimento com a criminalidade que retardava o crescimento do país, espalha seu ideal para as capitais dos estados, fazendo surgir a rede federal de ensino profissional através de dezenove escolas de aprendizes e artífices nas capitais e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, sua cidade natal. (GOMES, 2006)

De acordo com TAVARES (2012), através da instalação de empresas multinacionais no Brasil, a partir de 1950, houve a necessidade de qualificar a mão de obra nacional. Desde esse momento, o projeto educacional implantado fundamenta-se na Teoria do Capital Humano.

Mesmo sendo uma formação voltada para qualificar o indivíduo a atender as necessidades do mercado em expansão, ocorre a ampliação da Rede Federal de Ensino Profissional. Como consequência desse momento histórico, está a forte pressão, por parte desses estudantes, pelo acesso ao Ensino Superior, como ferramenta para ascender socialmente, promessa da Teoria do Capital Humano.

Sendo assim, o tensionamento da qualificação pela noção de Competência enfatiza os saberes tácitos e sociais sob os saberes formais, esta atestada normalmente pelos diplomas, além de valorização dos atributos subjetivos, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. (ARRAIS NETO e CRUZ, 2011, s/p)

LIBÂNEO (2001) aponta que na década de 1970, a Educação Profissional objetivava preparar as pessoas para ganhar sua própria subsistência e, conseqüentemente, alcançar a dignidade, o autor-respeito e o reconhecimento social como seres produtivos, essa é a marca da expansão via Sistema S⁴, criado ainda na década de 1940, mas que terá papel fundamental na qualificação da mão de obra nacional durante o chamado "milagre econômico".

A preparação para o trabalho pressupõe o reconhecimento e o acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem, além do levantamento de interesses, trajetões e projetos de vida, dentre outros fatores como sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes socioregionais próprios de um país muito diverso. (IFCE, 2013).

Na década de 1990, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso submeteu a política de educação profissional ao descaso, ensejando, de um lado, a contenção da oferta pública e, de outro, o incentivo financeiro à ampliação da oferta da educação profissional privada.

Nesse mesmo período, o de maior descaso no país com relação à Educação Profissional, ocorre o desenvolvimento acelerado da robótica, da automação, da informática, dos meios de comunicação,

4 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: www.senado.gov.br

reestruturando o mundo do trabalho de forma, até então, nunca vista. A velocidade com que ocorrem as transformações na esfera produtiva e financeira exige dos governantes um novo olhar na formação/qualificação da classe trabalhadora. (ARRAIS NETO e CRUZ, 2011)

No início do século XXI, a educação profissional reverte sua trajetória, ganha a atenção do Governo Federal e se consolida como uma das principais políticas públicas implantadas pelo Estado brasileiro.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, ocorre uma expansão significativa da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, em particular, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oriundos das antigas Escolas Técnicas, e também com a criação do Programa Brasil Profissionalizado que incentiva a implantação do ensino técnico integrado nas redes estaduais de ensino, e do PRONATEC, que visa qualificar rapidamente mão de obra para as necessidades do mercado.

É mais uma vez vendido à classe trabalhadora, que a formação profissional será o *messias* que a libertará dos grilhões da pobreza, como que tele-transportando-a para o paraíso da riqueza. Uma ilusão que ultrapassa em muito o efeito da ótica, alcançando a crueldade da social.

A realidade é bem outra, somente os eleitos, os “mais capazes”⁵, terão a oportunidade de servir ao capital em uma condição especial, de forma que a imensa maioria da classe trabalhadora continuará a ocupar o lugar, não somente do subalternizado, como qualquer trabalhador, mas das esferas mais baixas da condição social.

Resultados e discussão

Como apontado no tópico anterior, o sistema nacional de educação tem ampliado sua atuação, apoiando-se na teoria do Capital Humano, que reproduz a ideologia da meritocracia em uma palavra, privilegiando a escolarização dos “mais capazes” para aprender, e

5 Entendemos com SAVIANI (2007), mais capazes como aqueles que obtém os resultados mais desejados pela escola e/ou pela empresa.

assim, ocupar os melhores postos no mundo do trabalho. A análise desse fato é o principal motivo dessa pesquisa.

Para nossos estudos, utilizaremos o conceito de Meritocracia apresentado por VIEIRA *et al* (2013: pág.s 318-319):

... a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social.

Segundo o escopo que reproduz a ideologia meritocrática, essa foi implementada com o objetivo de acabar com, ou pelos menos diminuir, as desigualdades sociais, oferecendo oportunidades iguais para todos. Tenta-se, utilizando esse método, retirar o foco das condições de aprendizagem que são postas aos estudantes e educadores, para fazer com que cada um passe a acreditar no mérito individual.

Não é sem razão a massificação do termo "meritocracia", apresentado como diretamente relacionado a pessoas que fazem por merecer e, que por seu próprio mérito e competência, conseguem conquistar o que almejam. A isso, está associado o processo educativo, meio pelo qual alcançam os objetivos de ascensão social.

Segundo ROSSI (1977), essa ideologia transforma a educação no principal meio de mudança da realidade material, assim concebendo-a como responsável por selecionar e ordenar indivíduos de acordo com seu mérito. As notas, diplomas, títulos e certificados são obviamente "merecidos", não comprados ou apropriados. Contudo, como afirma ROSSI (1977), oportunidades educacionais não são igualmente distribuídas para a população.

A realidade é que crianças da classe dominante tendem a conseguir uma formação de maior qualidade por terem acesso a escolas com mais recursos pedagógicos, dentre esses: professores melhor formados, livros didáticos atualizados, alimentação balanceada, etc.

Nessas escolas, vende-se uma instrução que objetiva a continuidade dos estudos desde a educação primária até o nível superior. Na contramão dessa realidade, as crianças das classes subalternas adentram um sistema deficitário em todos os aspectos, desde a falta de docentes, escolas com diversos problemas, somando a realidade social onde impera a exigência da busca por emprego e renda. De fato, é uma ideologia na qual a escola é para “os mais capazes” e esses são os que pertencem a uma classe específica da sociedade, mas, concomitantemente, é por meio dela que todos podem ascender socialmente.

SANTOS (2010) é taxativo ao afirmar que:

... la epistemología occidental dominante fue construída a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial y si asienta em lo que designo pensamiento abismal. Este pensamiento opera por la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes entre los que son visibles, inteligibles o útiles (los que quedan de este lado de la línea) y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedan del outro lado de la línea). Así, la realidad social es dividida em dos universos, el universo 'de este lado de la línea' y el universo del 'outro lado de la línea'... (pág. 9)

Em outras palavras, há uma educação para o lado da classe dominante e outra para a classe subalterna, contudo no modelo da Teoria do Capital Humano, onde se vende a ideologia da meritocracia, a educação é o meio para alcançar um melhor lugar social pelas pessoas dentro do modo de produção capitalista, como se elas pudessem, por seus dotes intelectuais, pelos saberes adquiridos e conquistas, transpor essa linha/barreira que separa esses mundos.

A função que a educação assume na nossa sociedade não é tão simples como o que é transmitido nessa corrente de pensamento, pois a realidade é outra. KUENZER (1991), demonstra que, de um lado, temos aqueles que obtêm um nível mais elevado no processo educativo, por possuírem maior renda e riqueza, e, de outro lado, temos a maior parte da população, que só tem a formação necessária para servir à classe dominante.

É uma constatação entre os estudiosos aqui utilizados que a permanência na escola depende da condição econômica da família, não podendo ser deixado de lado um fator extremamente importante: a qualidade das escolas. Outra situação que se situa no campo das fronteiras dos visíveis e invisíveis é que a qualidade das oportunidades educacionais variam de acordo com o lugar em que a pessoa vive, e esse lugar também varia de acordo com os recursos econômicos de cada família.

Em síntese, é importante reconhecer que a realização individual ocorre dentro de um contexto de oportunidades educacionais desiguais, pois as pessoas que não possuem condições para permanecer na escola tendem a trocá-la por empregos precarizados com o objetivo de suprir suas necessidades imediatas.

De certo, o problema consiste em uma classe que não possui meios para continuar a ir a escola, sendo esses expressos na falta de materiais ou até mesmo de suprimento das necessidades básicas pessoais. Uma classe que tem, como foco, conseguir prover suas necessidades do presente, não tendo ambições futuras. O abandono à escola acontece, não por falta de motivação, mas por conta de uma avaliação realista de suas possibilidades.

A realidade no Brasil é de coabitar com imensas contradições, estando a educação a frente dessas. A relação entre educação e trabalho tem sido tema para estudo desde séculos passados, principalmente por clássicos da economia política, tanto por pensadores positivistas quanto da teoria crítica. Nesse meio, inserem-se intelectuais da classe trabalhadora que almejam um novo projeto social. (LIMA, 2008)

Com fundamento nesses autores que debatem o modelo de educação, sobretudo, voltado à formação do indivíduo para o mundo do trabalho, verificamos a necessidade de questionar esse modelo excludente, alicerçado na ideia de que a meritocracia seria um sistema justo, por valorizar o que cada um consegue a partir de si próprio.

A promessa de mobilidade social oferecida às classes dominadas como resultado da vitória na “livre competição meritocrática” baseia-se na educação formalmente democrática proposta pelos “liberais” que se colocam

apenas como uma alternativa conservadora-modernizadora ao conservadorismo tradicional. (ROSSI, 1977, p.75)

A ideologia capitalista busca de todas as maneiras extinguir a importância de ter boas condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos profissionais, para motivar o indivíduo a acreditar no seu mérito. Na atualidade, partindo desse pressuposto, o resultado tem sido premiar indivíduos pelo seu mérito, sejam eles estudantes ou profissionais, e punir os que não obtiveram sucesso na escola, sem oferecer uma atenção às necessidades apresentadas pelas escolas que não tiveram bons resultados. Essa competitividade, elemento principal da meritocracia, tem gerado uma cobrança por resultado, sem garantir valorização e a qualidade da educação com igualdade.

Nos últimos anos, várias reformas e transformações ocorreram no sistema educacional com o objetivo de atender às novas demandas do sistema capitalista. A Reforma de Estado, ocorrida nos anos 1990, tinha como objetivo melhorar a distribuição dos recursos estatais, tornando o Estado mais eficiente e menos burocrático. Na realidade o que ocorreu foi uma adequação da administração pública brasileira às novas exigências da economia globalizada, comandada pelos princípios do neoliberalismo. As mudanças educacionais realizadas no país seguiram as orientações da Reforma do Estado, sendo essas (educacional e do Estado) expressões da lógica do atual padrão de acumulação capitalista. (FRIGOTTO, 1996)

Wagner Rossi (1977) afirma que a educação consiste em uma ação determinada pelas relações capitalistas a que estamos submetidos, sendo essas relações consolidadas através da lógica da luta de classes. A educação é apresentada como instrumento de desenvolvimento econômico, sendo através dela que as diferenças econômicas entre indivíduos podem ser estreitadas. Porém a educação, executada por intermédio do Estado capitalista e das grandes empresas que fazem parte do setor educacional, deriva das classes dominantes e, em tempo algum, será igual para todos, pois há a necessidade de uma classe impor submissão em relação à outra, estabelecendo uma fronteira, ou parafraseando SANTOS (2010), uma linha entre os

que estão do lado de lá, controlando o saber, e os que estão do lado de cá, sem ter acesso ao saber e ao poder.

Dessa forma, o ensino e todo o sistema educacional reproduzem as necessidades de acumulação de capital. Existe uma relação de dominação, haja vista o interesse da classe burguesa em tornar o ensino sempre favorável ao seu próprio desenvolvimento. Em síntese, a educação no capitalismo desempenha uma função de criar mão de obra para o mercado de trabalho, legitimando as desigualdades sociais.

A educação no sistema capitalista não elimina as diferenças de classe nem oferece oportunidades iguais para todos, como afirmam os defensores do sistema meritocrático.

Mas é necessário que se demonstre que os fundamentos da meritocracia não resistem a uma simples análise que leve em conta as condições concretas em que se desenvolve a competição, que, teoricamente, é apresentada como livre, disputada por adversários com idênticas oportunidades. (ROSSI, 1977, p.76)

A educação prepara e qualifica o trabalhador para o trabalho, aumenta e melhora a sua capacidade de produzir, gerando vantagens econômicas ao capitalista. A educação é responsável também por gerar a tecnologia. O trabalhador se compromete no aperfeiçoamento de novas máquinas e equipamentos. Esse desenvolvimento tecnológico deveria beneficiar ao trabalhador, porém, no sistema capitalista, transforma-se em reprodução da exploração e, através do próprio sistema educacional, o proletariado continua a acreditar que ele é o maior beneficiado.

Empregada ao trabalho, a meritocracia aparece sob o manto de promoção de justiça social, por disseminar a ideia de que a escolarização, associada ao esforço, é o fator responsável pelo desempenho, progresso e, conseqüentemente, mobilidade e ascensão social. (ARAPIRACA, 1979)

Em um exame mais detido e apurado constatamos que a meritocracia se revela como pseudo-democrática e pseudo-justa, pois não abre espaço para discussão com os envolvidos ou com outros setores da sociedade, e despreza a luta coletiva do sindicato, além

de estimular o individualismo, a rivalidade e a concorrência, apresentando apenas a classificação e as circunstâncias do status e das posições sociais de um indivíduo, sem levar em conta as suas características e potenciais.

Segundo KUENZER (2001), a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular e tem finalidade específica de preparar pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas, localizadas nos níveis baixos e médios da hierarquia ocupacional.

Refletindo de acordo com essa afirmação, pode-se compreender que o trabalho varia de acordo com a posição social do indivíduo, pois a ascensão de forma meritocrática não pode acontecer quando não se tem acesso a oportunidades iguais para todos. O desejo de possuir um bom emprego não é suficiente para conquistá-lo. A problematização da relação meritocracia-trabalho ocorre na base da vida cotidiana. É difícil para um indivíduo que não teve oportunidade de ir à escola ou de permanecer nela, concorrer com alguém que concluiu um curso de nível superior.

Como apontam CRUZ, CARNEIRO E ARRAIS NETO (2014), sem condições de acesso ao sistema de ensino regular, o caminho desses trabalhadores para adentrar ao mundo trabalho são cursos de qualificação profissional, para "adestrar" sua mão-de-obra, mesmo estando sujeitos a baixos salários e a empregos desumanos.

Segundo o sistema meritocrático, os trabalhadores são livres para vender sua força de trabalho como quiserem, podendo escolher onde e como trabalhar, e o sucesso será fruto do seu esforço. Daí a necessidade de estar em constante formação/qualificação, seja pela via interna da fábrica como aponta KUENZER (1991), seja pelos programas governamentais como citado acima, ou, ainda, pela formação/qualificação/aperfeiçoamento oriunda do Sistema S como afirmou LIBÂNEO (2001), já apontado no começo deste artigo. O que não muda em nenhuma desses meios formativos é a lógica meritocrática, afirmando que todos são iguais, que têm acesso as mesmas oportunidades no mundo do trabalho, no qual se destacará aquele que se esforçar mais, isto é, que tiver mais mérito.

O conceito de Meritocracia infere que os indivíduos são tidos como iguais na perspectiva da capacidade de superação das dificuldades para obtenção de sucesso e ascensão profissional, desconsiderando o indivíduo na sua condição de classe social e do contexto de transformações no mundo do trabalho, pautado no “capitalismo flexível”. (CRUZ, ARRAIS NETO e CARNEIRO, 2014, pág. 80)

Segundo Marx (1895), essa liberdade e igualdade é uma farsa, pois, para ser livre, o indivíduo tem que possuir intencionalidade em seus atos e ser consciente daquilo que deseja realizar de forma coletiva e integrada com a comunidade e com o próximo. Nesse sentido, ser livre no modo de produção capitalista é hipocrisia, visto que o ser humano é dependente da propriedade privada, fazendo com que o indivíduo seja um ser egoísta voltado para seu interesse particular e dissociado da coletividade.

A meritocracia proposta para o mundo do trabalho deflagra a competitividade e estimula a individualidade. Esse modelo, segundo DUBET (2008), é uma forma de legitimar as desigualdades ao abrir a todos a competição pelas posições sociais, sobre o falso estigma da vitória decorrentes do esforço individual e talento.

Nesse contexto, a atual política educacional brasileira, mais uma vez, evoca o mito da ascensão social pela educação. Se, por um lado, são louváveis os investimentos crescentes na “pátria educadora”⁶, por outro, é também imprescindível deixar claro o caráter falacioso dessa ideologia.

Considerações finais

Através dessa pesquisa, buscamos investigar a concepção meritocrática presente nas políticas educacionais brasileiras em sua relação com o mundo do trabalho, sendo esse modelo adotado pelos estados, municípios e pela União.

6 Slogan adotado pela atual gestão do Governo Federal de Dilma Roussef.

Atualmente, uma série de políticas públicas têm sido implementadas com o objetivo de alavancar a qualidade na educação brasileira, muitas vezes alcançando o resultado oposto, como constatado na importância dada à meritocracia.

Segundo os autores aqui estudados, a ideologia meritocrática surge sob um discurso de benefício e impulsionador da qualidade da educação em prol do mundo do trabalho – isso é uma farsa. É um modelo excludente e alienante que se fundamenta na competitividade e individualidade, empobrecendo as relações sociais. A meritocracia pode ser compreendida como um modelo que surge para atender aos objetivos do Estado neoliberal, afastando o poder público de sua responsabilidade para com a qualidade de vida dos trabalhadores. Há uma inversão dos valores ao tentar transformar uma questão de âmbito coletivo em individual.

Na construção desses valores, evidencia-se a relação que há entre meritocracia, educação e trabalho. Para muitos, o significado da palavra é o bastante para aprovar a meritocracia como um sistema justo, porém, diante do exposto, fica claro que a educação favorece à classe dominante. Segundo a teoria crítica, um quadro de reversão pode ocorrer se a classe dominada perceber-se enquanto protagonista do processo de transformação da sociedade e buscar intervir na construção das políticas públicas.

O capital busca constantemente diminuir os gastos públicos com a educação para que possa, cada vez mais, aumentar seu próprio lucro. Por fim, podemos constatar que o modelo meritocrático tem acentuado a desigualdade social, caracterizando-se como falácia e totalmente incoerente para com a ideologia que apregoa de oferecer oportunidades iguais para todos.

Referências

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital humano**. Rio de Janeiro: FGV, 1979. (Dissertação de Mestrado)

ARRAIS NETO, Eneas; CRUZ, Keyla de Sousa Lima. As interfaces da qualificação do trabalhador brasileiro no contexto da mundialização do capital. In **Revista Labor**. N.º 06 Vol. 01 2011. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/artigos3.php> - acessado em 10/10/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Relatório de Avaliação Institucional 2012 – IFCE**: Fortaleza: 2013a. (Mimeo).

CRUZ, Keyla de Sousa Lima; ARRAIS NETO, Eneas; CARNERO, Isabel M. S. P. Meritocracia Escolar e Educação Profissional: Um estudo sobre o PRONATEC. In **Revista Labor**. N.º 11 Vol. 01 2014. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/5_MERITOCRACIA_ESCOLAR_E_EDUCACAO_PROFISSIONAL.pdf - acessado em 10/10/2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Luis C. G. Cem anos de ensino profissional e técnico em Campos dos Goytacazes. IN: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991

LIBÂNEO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha** (1895). eBooksBrasil.com, Disponível: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>; acessado em 10/01/2015.

LIMA, Antonio Bosco. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, C. (org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**. Campinas-SP: Unicamp, 1977 (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montivideo-Uruguai: Ediciones Trilce – Extensión Universitaria, Universidad de la República, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In:

Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

VIEIRA. C. M. *et all*. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316- 334, jan./jun. 2013.

Teoria vs. Prática da aplicação de programas governamentais: uma análise da realidade de programas no interior do Ceará

Michaell Marques Vianna¹

Gilson de Oliveira Sousa²

Catarina Angélica Antunes da Silva³

Resumo: O presente artigo é o fruto das discussões e pesquisas realizadas, durante a disciplina de Currículos e Programas, do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Acaraú. Pretende-se fazer uma análise de como ocorre as aplicações de programas do governo na área da educação, trazendo à tona, o funcionamento atual vigente no ensino público no interior do Ceará. Para isso, abordar-se-á uma relação entre a prática e a teoria do desenvolvimento dos programas educacionais, a exemplo do PNAE, PNATE, PNLD, com o intuito de revelar a realidade das aplicações de tais sistemas. Ademais, por meio dos resultados, o presente artigo irá mostrar as possíveis fragilidades dos programas nacionais.

Palavras-chave: Educação; Programas Educacionais; Gestão; Fragilidades.

1 Graduando do Curso de Licenciatura de Física do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Ceará - IFCE profmichaell.fisica@gmail.com;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC gilson.oliveira@gmail.com;

3 Professor orientador: Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, catarina.antunes@ifce.edu.br.

1 Introdução

No Brasil, existem algumas dezenas de programas federais e, nos últimos anos, é perceptível a aplicação deles nos colégios públicos em geral de todo o país. Por abranger um país territorialmente continental, é complexa a desenvoltura do sistema de aplicação desses, e como consequência, muitos municípios afastados da sede do governo federal, sofrem com a má fiscalização dos programas, a exemplo de cidades do interior do Ceará, na região Nordeste.

A realidade dos colégios e da aplicação desses programas governamentais, por muitas vezes, demonstra-se falha, principalmente aos que devem garantir o artigo 6 da Constituição de 1988, como PNAE, PNATE, PNLD, dentre outros. Visando estudar e aprofundar em como esse sistema funciona, é necessário entender o que o artigo 6 defende. Têm-se como justificativa desse artigo, a necessidade de analisar como está sendo a aplicação de programas governamentais, para, assim, garantir-se que esteja sendo cumprida a integridade do artigo 6, o qual afirma que:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (CONSTITUIÇÃO, 1988).

A escolha dos programas governamentais selecionados para aplicação desse artigo é justificada pela maior importância deles perante os outros, que não deixam de ser importantes, mas é necessário a verificação de que esses programas escolhidos estão sendo respeitados e aplicados de forma correta.

Referencial teórico

É de suma importância a garantia de que os estudantes do Brasil possuem acesso a alimentação, transporte e livros de qualidade, pois o acesso a informação é um direito do estudante e uma obrigação do governo (LDB, 2018).

É necessário, aqui, descrever e explicar o que é e o que fazem cada um dos respectivos programas governamentais para o caminhar da matéria. O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) é, no geral, defendido pela Lei de Diretrizes de Base (LDB) a qual garante que educação é direito de todos, e respeito a diversidade sociocultural das regiões do país (FNDE, 2012). Além disso, a distribuição de livros é garantida pelo artigo 1º do PNLD, o qual afirma que

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (PNLD, 2017).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), seguindo uma mesma óptica, deve ser garantido pelo governo, pois é direito de todos o acesso a alimentação de qualidade. Esse programa garante que estudantes do ensino público de todo o Brasil, tenham acesso à alimentação gratuita diária, fiscalizada de forma contínua, na qual

São atendidos pelo programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público). Vale destacar que o orçamento do PNAE beneficia milhões de estudantes brasileiros, como prevê o artigo 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal (PNAE, 2017).

Por último, tem-se o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), que defende direito dos estudantes ao transporte gratuito até o seu colégio respectivo. Esse programa exige transportes de qualidade, que garantam a segurança dos discentes. Eles são benéficos a

Os recursos são destinados aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar. Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados

anualmente aos entes federados é baseado no censo escolar do ano anterior X per capita definido e disponibilizado na página do FNDE para consulta. (PNATE,2017)

Após a introdução e noção dos programas selecionados por esse estudo, é definido o objetivo desse, que é focado em analisar e comparar o que deve ser disponibilizado pelo programa e o que, de fato, é entregue às escolas públicas no interior do Ceará. Para isso, será feita uma análise para entender como é dividido o financeiro dos programas em Jijoca de Jericoacoara. Será mostrada a parcela disposta aos colégios municipais, observado o respectivo colégio em relação à aplicação dos programas, e comparado o que é disposto e o que deveria ser entregue pelo governo.

Analisando o contexto e a defesa dos três programas seletos, é necessário definir em que se baseia esse artigo. No geral, é baseado na estrutura da LDB e na Constituição de 1988, ambas defendem a disseminação de educação de qualidade para todos, além da disseminação de segurança e uma boa alimentação.

Nesse contexto, os comparativos do que é proposto e do que é recebido, serão descritos no decorrer dos resultados desse artigo acadêmico. Essas respostas esclarecerão se, no Ceará, é aplicado de forma correta o que é, por lei, defendido nos programas governamentais, PNATE, PNAE e PNLD.

Metodologia

Nessa etapa, é utilizado um método de absorção de informações de cunho qualitativo, no qual as respostas são captadas por meio de questionário online e de visita à secretária de educação da cidade de Jijoca de Jericoacoara, no Ceará.

É importante lucidar aqui que os resultados serão de cunho geral da cidade, de todos os 8 colégios de Fundamental II, públicos e municipais. Colégios esses, localizados no centro da cidade ou no interior, demonstrando que é necessário um sistema de transporte para a locomoção desses estudantes.

A visita à secretaria de educação consistirá em um diálogo com o secretário de educação, a nutricionista, e o secretário de transporte,

no qual será feito um questionário com os profissionais a respeito do PNLD, PNAE e PNATE, respectivamente.

Após esse questionário, serão arquivados dados a respeito da aplicação dos programas, de forma geral, no município de Jijoca. Depois disso, será aplicado um questionário com os estudantes dos colégios a respeito dos mesmos programas, para fazer uma comparação da óptica profissional com a discente. Essa comparação permitirá uma conclusão mais precisa de como funciona esse sistema, concernindo na escolha do nome dessa documentação.

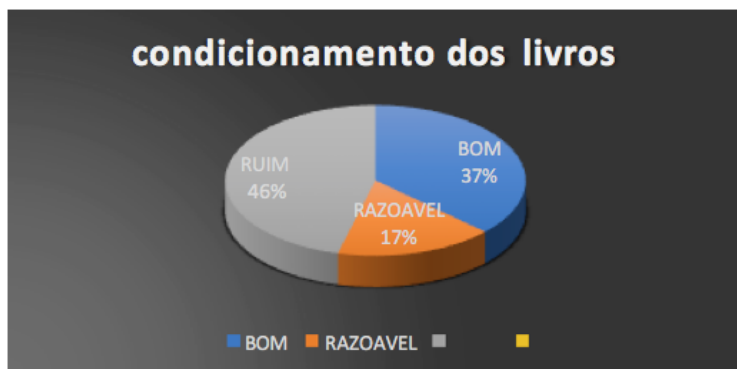
Resultados

A sessão de resultados será dividida em 4 etapas: as 3 primeiras relacionadas às opiniões dos discentes e a última, ao posicionamento da secretaria de educação em relação aos programas abordados.

1. PNLD

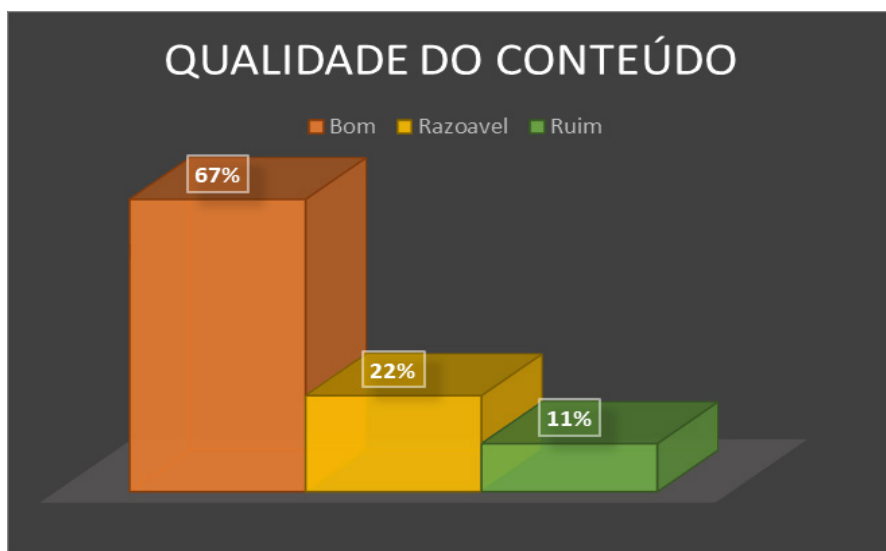
O questionário utilizado para coletar informações das opiniões dos estudantes está anexado no apêndice desse artigo. O questionário contém 8 questões a respeito dos 3 programas governamentais abordados. Abaixo mostra-se os resultados quanto às perguntas sobre o PNLD:

Gráfico – 01



Fonte: Produção própria. 2019.

Gráfico – 02



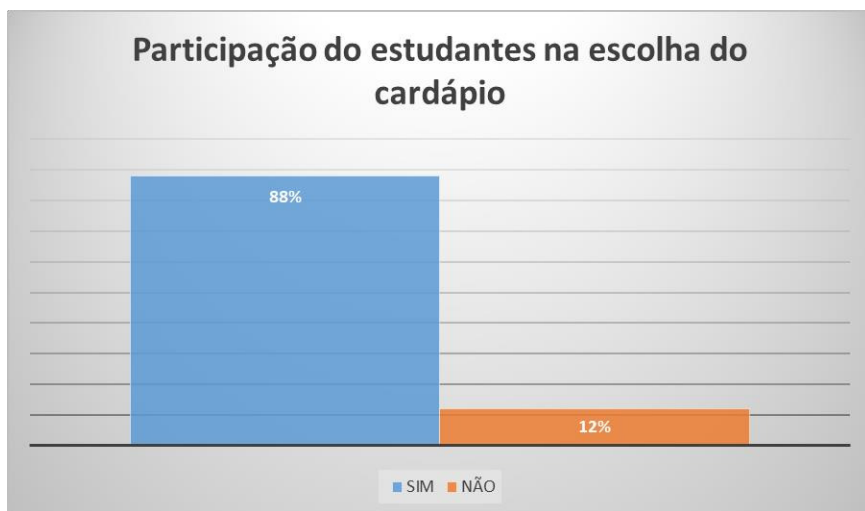
Fonte: Produção própria. 2019.

Analisando os gráficos 01 e 02, é mostrado que os estudantes que participaram da pesquisa, acreditam que a conservação dos livros é medialmente ruim, porém os livros têm boa qualidade de conteúdo, revelando assim uma boa seleção por parte dos professores e da coordenação na seleção de livros, contudo, um mau cuidado dos livros por parte dos colégios e estudantes.

PNAE

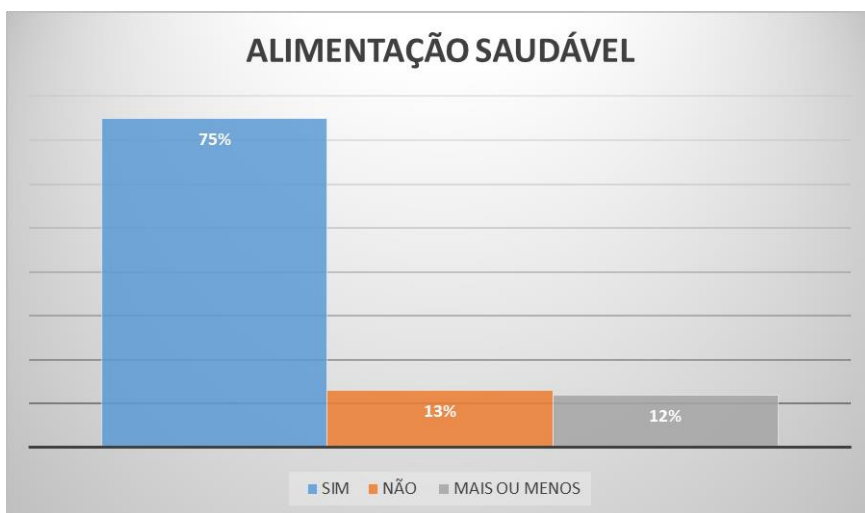
Prosseguindo com as respostas dos estudantes, é mostrado aqui a avaliação a respeito do PNAE, a qual apresenta os seguintes resultados:

Gráfico - 03



Fonte: Produção própria. 2019.

Gráfico - 04



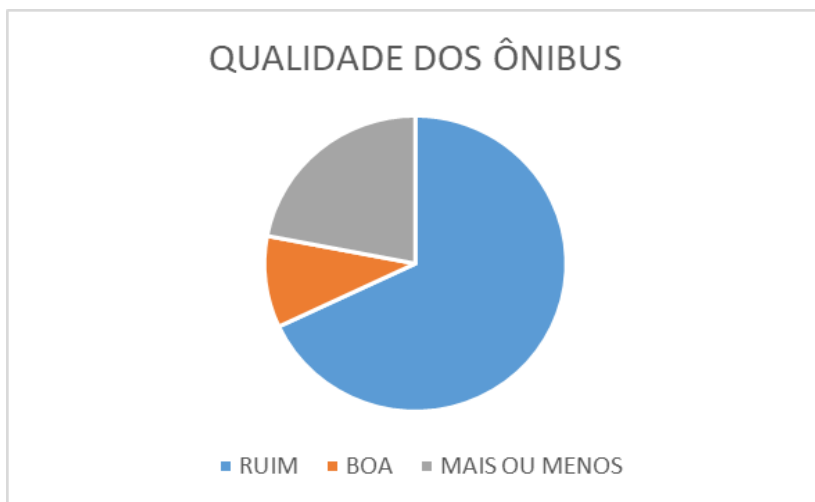
Fonte: Produção própria. 2019.

É possível concluir, a partir do gráfico 03 e 04, que, na óptica dos estudantes, a alimentação do colégio é quase sempre saudável, porém os discentes não possuem voz de decisão na escolha do cardápio utilizada no ambiente escolar. Isso revela uma falha na democracia estudantil.

PNATE

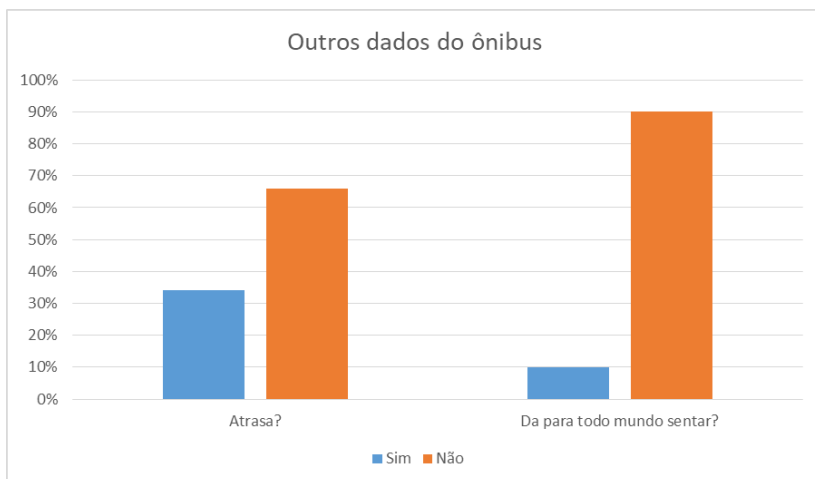
E para finalizar essa etapa de resultados por parte dos estudantes, há os resultados do PNATE, os quais são:

Gráfico - 05



Fonte: Produção própria. 2019.

Gráfico – 06



Fonte: Produção própria. 2019.

Visualizando os gráficos 05 e 06, sobre a qualidade dos transportes escolares, é revelado pelos alunos que os transportes não costumam se atrasar, porém apresentam baixa segurança, por permitirem aos estudantes irem em pé, e não apresentam uma boa qualidade.

Como última parte dos resultados, há a resposta dos profissionais da secretaria de educação. Inicialmente a da nutricionista, que respondeu sobre o PNAE. É revelado por ela que a prefeitura recebe o investimento do programa através de uma conta bancária, e o dinheiro respectivo é enviado para cada área de aplicação, (Mais educação, fundamental, creche, pré-escolar, etc.). Sobre a distribuição, "Os produtos perecíveis são entregues pela empresa contratada e os demais pela secretaria de educação" - diz a nutricionista, e ainda afirma que os cardápios são padronizados de acordo com a faixa etária do colégio, sendo feitas alterações todo mês. A fiscalização é feita de forma mensal ou bimestral por parte da nutricionista, e o conselho de alimentação escolar faz essa visita periódica de 6 em 6 meses. A última informação dada é que os estudantes são informados sobre alterações no cardápio e que é feito um questionário para se saber sobre a aceitação do novo cardápio por parte deles.

Seguindo para a resposta profissional sobre o PNLD, é revelado que a prefeitura não recebe nenhuma transferência quanto a esse programa, apenas é feita a entrega de livros didáticos nos colégios através do FNDE. Além disso, é dito que as escolhas dos livros são as mesmas para todo o município, para cada etapa estudantil, como fundamental I, II, creche e etc. Cada colégio tem seus representantes na escolha desse conteúdo e, por meio deles, são selecionados os livros para o município. Outra informação importante é que, como a quantidade de livros é escolhida com base no censo do ano anterior, sempre falta livros e isso é um grande problema que a secretaria de educação enfrenta.

Para finalizar o contexto de informações absorvidas a partir da pesquisa, a respeito do PNATE, o secretário de transporte afirma que a verba é enviada para uma conta bancária, sendo utilizada para gastos como custo de manutenções dos ônibus e combustível para os veículos. Os transportes são utilizados por toda a comunidade para

transportes de colégio, viagens de estudantes para fora do município, projetos educacionais aos fins de semana, ou mesmo para eventos fora do âmbito escolar, como o encontro de idosos, propiciado pela prefeitura de Jijoca de Jericoacoara.

Considerações finais

São notórias algumas contradições por parte das respostas dos profissionais em relação a dos estudantes, o que mostra que existe uma falha na comunicação entre ambos e que falta uma atenção maior aos programas governamentais. Essa ausência de atenção resulta em alguns problemas como a falta de segurança para o transporte coletivo, a qual coloca os estudantes em uma situação desconfortável. Além desses pequenos contrapontos, é perceptível também que a prefeitura tenta manter uma transparência a respeito de passar esses dados e informações, não tendo, portanto, pronunciado uma dificuldade na entrega desses dados para a prosa desse artigo acadêmico.

Referências

Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

6º a (1988) – 6º artigo da constituição de 1988 disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_03.07.2019/art_6_.asp

LDB (2018) – Lei de diretrizes e bases, disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf

FNDE (2012) - Fundo nacional de desenvolvimento da educação, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/3758?Itemid=815>

PNAE (2017) – Programa nacional de alimentação escolar, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>

PNATE (2017) – Programa nacional de assistência a transporte escolar, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pnate>

PNLD (2012) – Programa nacional de livros didáticos, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/3758?Itemid=815>

A importância do Programa Nacional do Transporte Escolar no desenvolvimento dos alunos como futuros profissionais e cidadãos

Ana Clara Souza Araújo¹

Gilson Oliveira de Sousa²

Catarina Angélica Antunes da Silva³

Resumo: O presente artigo é o fruto das discussões e pesquisas realizadas, durante a disciplina de Currículos e Programas, do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Acaraú. Pretende-se aqui, fazer uma análise de como ocorre as aplicações de programas do governo na área da educação, trazendo à tona, o funcionamento atual vigente no ensino público no interior do Ceará. Para isso, abordará uma relação entre a prática e a teoria do desenvolvimento dos programas, a exemplo, o PNAE, PNATE, PNLD, com o intuito de revelar a realidade das aplicações de tais sistemas. Além dos resultados, o presente artigo irá mostrar as possíveis rachaduras dos programas nacionais.

Palavras-chave: Educação, Programas Educacionais, Eficácia.

1 Graduando do Curso de Licenciatura de Física do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Ceará - IFCE profaclara.fisica@gmail.com;

2 Doutor em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC gilson.gili@gmail.com;

3 Professor orientador: Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, catarina.antunes@ifce.edu.br

Introdução

Diante do cenário atual dos programas voltados para a educação, é importante, antes de tudo, ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB: lei 9.394/96) determina que à União cabe a função de estabelecer uma política nacional de educação especial por meio de leis (VIVO, 2016). Mais do que facilitar o acesso ao ambiente educacional, a constituição brasileira de 1998 no artigo 205, afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (MARTIS, 2001).

O que a LDB e a constituição federal propõem é que não só haja modos de facilitar a educação, como também modos de assegurar o acesso a ela. Essa permanência no acesso à escola se dá com boa alimentação, através do Programa Nacional de Alimento Escolar (PNAE), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e principalmente do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), uma vez que é o programa do governo que permite aos discentes terem maior facilidade para chegar à escola.

O Ministério da Educação (ME), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), executa o PNATE e o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE). Esses programas são de caráter facilitador, pois são ferramentas não só sociais, uma vez que o exercício da cidadania independe da educação, mas também de âmbito econômico.

O PNATE, não só facilita o acesso à escola, como também é uma ferramenta que oportuniza os discentes a atingirem maior grau de educação, o que tem, por consequências, um melhor desenvolvimento do mercado de trabalho, um desenvolvimento do indivíduo como agente modificador e uma evolução exponencial da sociedade como organismo único.

Todo investimento com transporte escolar que exceda a clientela, com despesa de recurso municipal com alunos da rede estadual,

com o ensino médio ou superior, além de pressupor o atendimento ao disposto nos arts.16 e 62 da Lei Complementar nº101/00, requer a comprovação do atendimento integral das obrigações constitucionais do município com o ensino fundamental, não bastando a aplicação dos 25% da receita municipal, pois a previsão constitucional do art. 212 é garantia de despesas mínimas, devendo a administração, se for o caso, comprometer índice maior de sua receita; e só assim, então, realizar despesas que desbordam de sua obrigação constitucional (FEIJÓ, 2006).

A LDB (Lei nº 9.394/96) em seu artigo 11, inciso V, determina aos municípios a atuação prioritária na educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, no ensino fundamental, assim, em seu texto traz:

(...)permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB, Lei nº 9.394/96).

Há uma certa diferença entre PNATE e PNTE. Enquanto o primeiro apoia e viabiliza a facilitação do transporte escolar, o segundo foi criado, por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994, com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural, e das escolas de ensino fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo o portal do FNDE, o PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em

área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

O PNATE destina-se principalmente aos alunos da educação básica pública. Residentes em áreas rurais utilizam o transporte escolar, por meio do PNTE, dessa forma: os estados podem autorizar o FNDE a efetuar o repasse do valor correspondente aos alunos da rede estadual diretamente aos respectivos municípios. Para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão. Caso não o façam, terão de executar diretamente os recursos recebidos, ficando impedidos de fazer transferências futuras aos entes municipais. (FNDE, 2017).

O PNTE, gerenciado pelo FNDE, teve a sua linha de atuação redefinida em 1995, uma vez que todos os recursos a ele alocados foram destinados aos municípios selecionados pelo Programa Comunidade Solidária. Em 1998, o PNTE ampliou sua abrangência para além dos municípios já cadastrados junto ao Comunidade Solidária, ao incorporar as localidades que implementam ações vinculadas ao Programa Toda Criança na Escola (MENEZES, 2001).

O transporte escolar consiste em uma política assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 4, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, com o objetivo de promover o acesso do alunado às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação (MOURA, 2006).

O Brasil apresenta uma estrutura educacional descentralizada e fortemente marcada por disparidades entre as cinco regiões que o compõem (norte, nordeste, centro oeste, sul e sudeste).

Desse modo, os indicadores educacionais retratam esse processo desigual e combinado e requerem políticas e gestões para a educação, que considerem esse cenário na busca de alternativas e proposições educativas (DOURADO, 2005, p. 12).

Diante das disparidades educacionais, fica inviável que o governo federal, na execução de suas políticas, programas e ações, considere os indicadores sociais de cada região a fim de atender às reais necessidades da população beneficiada, preocupação verificada, inclusive, nos documentos relacionados à política do transporte escolar. A

questão da evasão escolar motivada pela dificuldade de acesso, ou seja, pela distância entre a casa dos alunos da zona rural e as escolas, é reconhecida pelo governo federal, que, desde 1994, desenvolve políticas de assistência financeira voltadas ao transporte escolar a estados e municípios (MOURA, 2006).

É de extrema importância que a realidade de cada região seja analisada, com o propósito de atender às reais necessidades dos discentes, mapeando seus problemas socioeconômicos e encontrando maneiras de resolver cada situação. Mais importante do que ter o recurso do PNATE e PNTE, é saber utilizá-lo e, para total eficácia e bem de todos, torna-se necessário entender o sistema social que permeia cada grupo.

Segundo Gomes (2011), a sociedade civil elevou seu grau de exigência com relação a maior transparência das ações dos programas sociais. Essa nova concepção da sociedade colaborou para uma maior efetividade do dinheiro público investido em transporte escolar. Sabendo que a política do transporte público é desenvolvida por meio do PNATE e PNTE, é necessário que cada vez mais haja fiscalização por parte da sociedade, visto que esta que utiliza os serviços.

A abordagem dos programas de transporte público é discutida por GROSS (2015), como uma ferramenta facilitadora e de inserção de mais alunos no âmbito escolar, uma vez que, com o uso dos transportes, mais alunos podem frequentar a escola.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

As políticas públicas podem ser consideradas de ação pública, isto é “[...] dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (MULLER e SUREL, 2002, p. 11).

Como dispositivos político-administrativos, exigem mobilização para decisões e ações, e, por isso, têm uma dimensão de concretude, de tradução de prescrições em atos para manter ou alterar uma situação. As políticas públicas podem ser vistas como processos através dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, (MULLER, 2006).

Desse modo, compreendidas como espaços de construção de sentido, não podem ser reduzidas a um conjunto de estratégias organizacionais, pois são um elemento da participação política, junto a modos tradicionais dessa participação, como o voto ou a militância política.

De acordo com o portal do MEC (2018), o PNATE é a transferência automática de recursos aos estados, Distrito Federal e municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros.

Programa Nacional do Transporte Escolar

A partir de 2004, o Programa Nacional de Transporte do Escolar foi modificado, passando a atender somente às organizações não-governamentais sem fins lucrativos que mantinham escolas especializadas de ensino fundamental, com até cem alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2007, o programa foi extinto, a partir da ampliação dos recursos do Fundeb para as instituições de educação especial.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PNTE estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais. Em 1993, o governo federal instituiu o PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar), por meio do qual se repassavam recursos para aquisição de veículos para o transporte escolar dos alunos do ensino fundamental residentes nas áreas rurais.

Como resposta à reivindicação dos municípios, pela Lei 10.880, de 9 de junho de 2004, foi instituído o PNATE, o qual consiste em assistência financeira da União, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para oferta de transporte escolar por meio da manutenção de frota própria de veículos ou terceirização dos serviços, inclusive na aquisição de passagens escolares.

Metodologia

O presente projeto foi aplicado nas escolas municipais de ensino fundamental e médio, situadas no interior do estado do Ceará. O núcleo gestor das respectivas escolas é composto pelo diretor, coordenadoras e secretárias. Os professores para cada escola são, ao total, dez, distribuídos entre as disciplinas de português, matemática, inglês, história, geografia, ciências e educação física, nos períodos matutino e vespertino.

É importante acrescentar que, infelizmente, ainda há uma certa resistência por parte da maioria das instituições de ensino no que diz respeito a responder um questionário mesmo que suas respostas sejam de direto público. Por isso que encontrar uma escola que possa aderir novas ideias e que incentivem os alunos a buscá-las, é um dos passos primordiais para um bom desenvolvimento da construção do artigo aqui apresentado.

As escolas foram escolhidas pelo critério de flexibilização de cada aluno construtor do artigo. É de extrema importância que a instituição de ensino possa dar liberdade à comunidade externa de conhecer e entender o funcionamento dos projetos governamentais, uma vez que são pessoas da própria comunidade que utilizam esses programas. Isso faz com que haja uma relação mais harmoniosa entre escola e comunidade externa, ajudando os alunos na ânsia de proporcionar a esses uma melhor qualidade de vida e educação.

Os participantes da pesquisa foram os responsáveis pelo desenvolvimento do PNATE nas escolas mencionadas acima. Dentre eles, pode-se destacar coordenadores, diretores e secretários da diretoria que têm acesso a documentos comprobatórios do programa. Vale destacar a resistência por parte de algumas escolas em responder ao questionário.

A metodologia consistiu na aplicação de sete perguntas aos responsáveis pelo desenvolvimento do programa nacional de apoio ao transporte escolar nas escolas Prof.^a Joelina Ribeiro Ramos Viana e Marciano dos Santos Dias. As perguntas feitas foram bem simples e diretas, como, por exemplo: sua escola é beneficiada pela PNATE? Perguntou-se também quantos por cento dos alunos da escola em

questão necessitavam de transporte escolar. A questão da frequência do transporte foi lembrada, como forma de se chegar mais perto o possível da realidade.

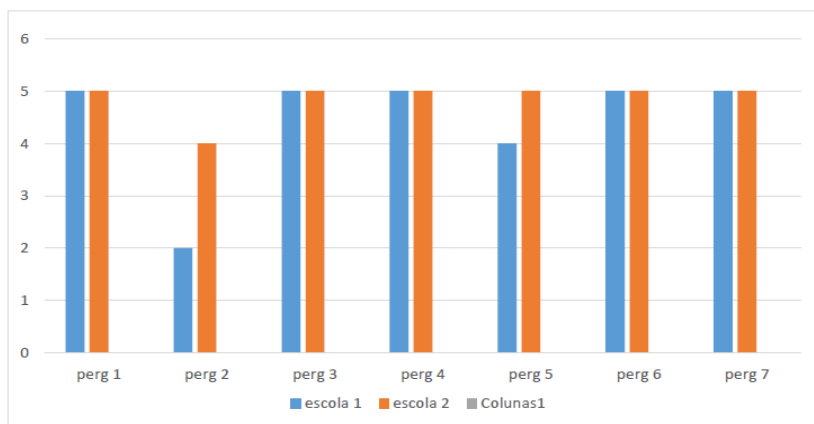
Outra pergunta feita pelos pesquisadores, foi a respeito da qualidade desse transporte escolar e se esse, de fato, era capaz de atender às necessidades dos discentes. A origem do transporte escolar foi uma questão esclarecida, visto que há dúvidas se é da prefeitura ou terceirizado. Uma das questões mais debatidas foi com relação à acomodação e segurança dos alunos que necessitam desse meio de locomoção para estudar.

Após a aplicação dos questionários, todas as respostas foram analisadas atentamente e tabeladas com o propósito de levar ao leitor um reflexo da realidade do desenvolvimento do PNATE no interior do Ceará. Pesquisas bibliográficas também foram realizadas, visando enriquecer o artigo aqui proposto. Essas pesquisas bibliográficas foram feitas em sites confiáveis como o portal do FNDE e em artigos científicos de renome.

O programa nacional de apoio ao transporte escolar, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vem beneficiando milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil, inserindo cada vez mais discentes que se achavam impossibilitados de sair de sua residência até a escola, uma vez que não tinham recursos necessários. É importante mencionar que, ao se inserir esses estudantes no âmbito educacional, o índice de criminalidade decai, levando cada vez mais desenvolvimento ao país como organismo único.

Resultados

Após a aplicação do questionário, muitas das respostas foram bem satisfatórias, enquanto outras foram bem superficiais. Isso explicita a ainda frágil base dos programas relacionados a inserção de mais estudantes nas escolas. É muito clara a falta de organização e confiança por parte das instituições de ensino, considerando-se que se percebeu até uma certa resistência por parte de algumas dessas. As respostas obtidas foram colocadas em gráficos e encontram-se a seguir:



Fonte: Autores, 2019.

Na primeira pergunta, indagou-se se as escolas aderiram ao PNATE. Todas responderam que sim, que aderiram ao programa. A pergunta dois fez menção à porcentagem de alunos que necessitam do transporte escolar. Para todas as escolas, a resposta foi de cerca de 90% dos alunos.

Na pergunta três, os entrevistadores questionaram acerca da frequência e, na pergunta seguinte, da qualidade desse transporte. As respostas para ambas perguntas foram positivas. A sexta pergunta se tratou da comodidade desse transporte, se ele acomoda todos os alunos devidamente. Por se tratar de uma pesquisa em escolas de níveis diferentes, fundamental e médio, observa-se que há uma grande diferença em relação ao uso desse meio de conectar o aluno ao âmbito escolar.

A proporção do uso do transporte escolar em relação ao número de alunos que frequentam a instituição de ensino, é bem maior nas escolas de ensino médio do que nas de ensino fundamental. Não obstante, é de fácil compreensão, pois, ao analisarmos o público que ambas recebem, observamos que o fluxo de indivíduos das escolas de ensino médio – de responsabilidade do estado – em um caso ideal, é de todos os alunos que foram do ensino fundamental – responsabilidade do município. Com isso, o percentual de alunos que necessitam de transporte em escolas de ensino médio é sempre maior que no ensino fundamental.

Analisando os dados é notório que o transporte escolar é de extrema importância para a zona rural, porque os estudantes dessas regiões moram em locais distantes da instituição, muitas vezes de difícil acesso, acarretando a total dependência de recursos do governo para todos os alunos terem acesso à escola, obtendo educação de qualidade.

Considerações finais

Após a aplicação do questionário nas escolas, concluiu-se que o programa nacional de apoio ao transporte escolar, vem sendo de fundamental importância na vida de milhares de discentes, não só no Estado do Ceará, como também no país inteiro.

Compreende-se que o PNATE é de extrema importância para os alunos que não detêm condições para ir e vir de sua residência para a escola. Ele foi, portanto, um meio utilizado para diminuir a evasão dos estudantes dos ambientes educacionais.

É de relevância constatar que o PNATE vem de encontro a auxiliar famílias de baixa renda, com o objetivo maior de levar um suporte para uma boa educação a todos, como está previsto pela constituição federal e pela mais recente lei de diretrizes e bases da educação brasileira.

Desse modo, entende-se que, além de salvaguardar a aplicação do PNATE, é de grande importância que cada vez mais haja o aperfeiçoamento desse, com o objetivo de atender e garantir o acesso à educação para todos.

Referências

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação**: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE-RIBEIRO, Ilda. **Agentes educativos, cidadania e educação**: uma reflexão. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, 2013.

GOMES, Aline Regina, Larissa Altemar, and Túlio Campos. "Escola, proteção e direito à cidade: pontos e contrapontos no debate das experiências infantis."

GONÇALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. "Educação, vivência emocional e processo libertador." *Impulso* 25.63 (2015): 87-100

GUIMARÃES, Edilene Rocha. "Política para o ensino médio e educação profissional." *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 3.5 (2018): 93-106.

MAINARDES, Jefferson. "Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico- metodológicas." (2009).

RODRIGUES, LEWLYN LR E MORVIN SAVIO MARTIS. "Dinâmica de sistemas de recursos humanos e gestão do conhecimento na educação em engenharia." *Journal of Knowledge Management Practice* 5 (2004).

Dificuldades de aprendizagem: o acompanhamento pedagógico como um caminho possível na educação profissional

Antonio Alan Vieira Cardoso¹

Carmen Laenia Almeida Maia de Freitas²

Fátima Elisdeyne de Araujo Lima³

Germana de Sousa Vieira⁴

Maria Beatriz Claudino Brandão⁵

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de Acompanhamento Pedagógico para alunos com Dificuldades de Aprendizagem nos cursos técnicos e superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *campus* Morada Nova. Essa proposta de acompanhamento surge a partir de questões demandadas tanto pelo corpo docente e discente da instituição, além dos estudos realizados no Curso de Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. A revisão teórico-metodológica parte do arcabouço legal que norteia a Educação

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: alan.vieira@ifce.edu.br;

2 Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: carmen.almeida@ifce.edu.br;

3 Especialista em Pesquisa Científica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: fatima.elisdeyne@ifce.edu.br;

4 Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: germana.vieira@ifce.edu.br;

5 Mestre em Administração pela Faculdade de Estudos Administrativos (FEAD). E-mail: claudina@ifce.edu.br.

Inclusiva no Brasil e de teóricos que trabalham com a temática das Dificuldades de Aprendizagem, como Barbosa (2015), Smith e Strick (2012) e Correia (2004) e ainda uma compreensão crítica das concepções e práticas em torno da Deficiência Intelectual (DIAS, LOPES DE OLIVEIRA, 2013). O trabalho apresenta como resultado a implantação de um Plano de Atuação desenvolvido inicialmente para acompanhar um estudante de graduação com Deficiência Intelectual por vários setores do *campus*, dentre eles: Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Coordenadoria Técnico Pedagógica (CTP), Setor de Assistência Estudantil (SAE) e corpo docente. Um dos impactos positivos do plano foi a sensibilização dos docentes sobre a questão do acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os principais desafios estão se dando no processo de adaptação dos conteúdos dos componentes curriculares.

Palavras-chave: Acompanhamento Pedagógico, Dificuldades de Aprendizagem, Deficiência Intelectual, IFCE.

Introdução

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, começou-se a discutir o atendimento às pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas preferencialmente na rede regular de ensino. De lá para cá, alguns procedimentos já foram adotados para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorra na Educação Básica. No entanto trinta anos já se passaram e ainda hoje não temos uma política de educação inclusiva que atenda efetivamente esse público-alvo. Um exemplo disso é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que a cada ano vem recebendo um número expressivo de estudantes com alguma necessidade específica, como consequência da Lei nº 13.409/2016 que alterou a legislação, já existente, que contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, e se ampliou com a inclusão de pessoas com deficiência entre os beneficiários de cotas em seleções para universidades federais e demais instituições de ensino. No entanto essa garantia de acesso não tem relação direta com a permanência e a disposição de atendimento adequado.

Diante do exposto, o presente texto tem como objetivo apresentar uma proposta de Acompanhamento Pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem causadas por algum déficit cognitivo ou pouco acúmulo de conhecimentos básicos, quando esses ingressam nos cursos técnicos e superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Morada Nova. Essa proposta se dará a partir a implantação de um Plano de Atuação para esses estudantes.

O ponto de partida foram as questões demandadas tanto pelo corpo docente, como pelo corpo discente, com relação às necessidades específicas, principalmente às dificuldades de aprendizagem. A partir de atendimento dos alunos feito pelo Setor de Assistência Estudantil e pelo Setor Técnico-Pedagógico, além das situações apresentadas pelas Coordenações de Curso e pelos demais professores nas reuniões sistemáticas, ficou evidente a necessidade de atuação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) na busca de minimizar as dificuldades no processo de

ensino-aprendizagem. Os estudos realizados por alguns membros do Núcleo, durante o Curso de Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, também foram importantes para a organização da proposta.

O NAPNE é um setor permanente que tem por finalidade promover o acesso, a permanência e o êxito educacional de estudantes com necessidades específicas, promovendo em conjunto com os demais setores do IFCE, suporte técnico, acadêmico, pedagógico e psicossocial, necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas na área da educação inclusiva.

O presente trabalho está estruturado a partir de seis tópicos, a saber: a **Introdução** que apresenta a justificativa e o objetivo do mesmo; o **Referencial Teórico**, que apresenta dispositivos normativos que balizam a Educação Inclusiva, o conceito de Dificuldades de Aprendizagem, além de procedimentos para a implantação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica; a **Metodologia**, que expõe o campo de pesquisa (lócus empírico onde a proposta está sendo implantada), bem como os sujeitos envolvidos no processo; os **Resultados e Discussões**, referentes ao Acompanhamento Pedagógico de um estudante com Deficiência Intelectual, contendo o Plano de Atuação com os procedimentos, recursos e responsáveis; as **Considerações Finais** e, por fim, as **Referências**.

Referencial teórico

I - Dificuldades de Aprendizagem

O aprofundamento de teorias e pesquisas na área da aprendizagem contribuíram para que surgissem novas definições para melhor explicar os déficits no aprendizado (BARBOSA, 2015). A multiplicidade de terminologias, não obstante às tentativas de avanço e precisão no diagnóstico e intervenção, acaba trazendo muitas dúvidas para pais, profissionais e educadores. Termos como transtorno da aprendizagem, problemas de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, são

amplamente utilizados de maneira indiscriminada e, muitas vezes, sem uma fundamentação teórica adequada.

As Dificuldades de Aprendizagem envolvem, de maneira genérica, uma disfunção ou déficit no processo de aprender. Segundo Smith e Strick (2012, p. 14), são problemas neurológicos que prejudicam a capacidade do cérebro para “entender, recordar ou comunicar informações”.

Dentro do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua quinta edição (DSM-5, 2014), a caracterização utilizada é a de Transtorno Específico da Aprendizagem, que seria um déficit na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão, tendo ainda a indicação de déficits específicos de leitura, expressão escrita e matemática.

Uma diferenciação importante a ser observada é que as dificuldades de aprendizagem não são sinônimo de Deficiência Intelectual. Esta se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média (Quociente de Inteligência - QI - abaixo de 70, ao ser medido por um teste de inteligência), manifestado antes dos 18 anos e com prejuízo significativo em duas ou mais áreas adaptativas, como comunicação interpessoal, cuidado de si, planejamento, dentre outras. Como bem lembra Correia (2004), a Deficiência Intelectual refere-se a discapacidades globais, que afetam várias áreas do funcionamento cognitivo, enquanto as Dificuldades de Aprendizagem dizem respeito à inabilidades específicas.

Entretanto, o termo *Dificuldades de Aprendizagem* não diz respeito a um distúrbio ou transtorno único, refere-se a uma ampla gama de problemáticas que podem comprometer qualquer área do desenvolvimento acadêmico (Smith; Strick, 2012). Corroborando com esse entendimento, Correia (2004) afirma que as dificuldades de aprendizagem contemplam um grupo heterogêneo de desordens, que têm, como consequências significativas, problemas na aquisição e utilização da capacidade de escutar, falar, ler, escrever, raciocinar e lidar com exercícios matemáticos.

É imprescindível apontar que as concepções e as práticas sobre Pessoas com Deficiência, incluindo àquelas com Deficiência Intelectual, não podem se restringir apenas aos déficits que as

várias condições implicam. Uma visão de desenvolvimento humano dinâmica e relacional deve considerar que todas as pessoas têm percursos singulares na estruturação de suas funções psicológicas e, mesmo nos casos de déficits e/ou atrasos iniciais, cada indivíduo pode desenvolver linhas alternativas e compensatórias. Nesse entendimento, as Pessoas com Deficiência Intelectual apresentam uma organização psíquica qualitativamente diferenciada ao que é comumente observado e não um defeito ou um caminho predeterminado de desenvolvimento intelectual (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013).

Ao se olhar para a potencialidade e para o que a Pessoa com Deficiência Intelectual é capaz de fazer e desenvolver, altera-se o poder dos códigos diagnósticos, que muitas vezes acabam reforçando estigmas e atrapalhando os processos educacionais dos estudantes. O aluno com Deficiência Intelectual tem que ser observado enquanto sujeito ativo, que tem direito à autonomia e à constituição de uma vida independente. Mais que conhecer sobre a Deficiência Intelectual, o campo educacional, principalmente, deve focar na pessoa, no que o seu desenvolvimento particular pode apontar como vias de crescimento e emancipação.

A proposta de Acompanhamento Pedagógico terá como foco atender às questões institucionais ligadas às dificuldades de aprendizagem, conforme o escopo apresentado acima. Além disso, ela parte do pressuposto de que os conteúdos curriculares devem, quando necessário, ser adaptados às necessidades de cada aluno e não suprimidos de seu percurso acadêmico. Essa compreensão permite que seja atendido um número mais amplo de estudantes e que a questão de um diagnóstico específico venha em segundo plano nos objetivos da intervenção.

II - Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica

Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a forma de atendimento pensado para atender os estudantes com necessidades específicas, e deve assumir um caráter complementar ou suplementar a formação que o aluno recebe no ensino regular.

A expressão Atendimento Educacional Especializado aparece na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso III: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]". O termo também é reafirmado pela Nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 em seu artigo 4º, inciso III. Diferentemente da Constituição de 1988, esse dispositivo já deixa claro quem deverá receber o AEE. Vejamos o que nos diz essa legislação (BRASIL, 1996, não paginado):

"O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]".

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2008) esse tipo de atendimento deve ser realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais e "[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas."

Nesse sentido, para a implantação de uma sala de recursos multifuncionais nos *campi*, seria necessária a assessoria técnica e financeira do Ministério da Educação, como prevê o próprio Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento especializado, e dá outras providências, além da realização de diagnóstico das NEE dos alunos a serem atendidos nesse espaço e de um estudo dos profissionais necessários para atendê-los. Precisariam ainda da adaptação do currículo dos cursos ofertados, o que demandaria uma reformulação ou, pelo menos, uma atualização dos Projetos Pedagógicos desses.

A Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência,

não faz referência ao Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, mas menciona o uso da Tecnologia Assistiva de acordo com seu Artigo 74, que afirma: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” (BRASIL, 2015, não paginado).

Nos últimos anos, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem ocorrido o ingresso de Pessoas com Deficiência, depois da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. Diante desse quadro, as instituições de ensino que compõem a Rede Federal têm reafirmado a necessidade de implantação do Atendimento Educacional Especializado, bem como de Tecnologia Assistiva, não somente para os alunos que ingressaram recentemente, mas também para todos os outros que já são veteranos e apresentam outras necessidades específicas que comprometem o seu processo ensino-aprendizagem.

É importante destacar que os dispositivos do AEE e da Tecnologia Assistiva não estão universalizados em toda a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, deixando uma lacuna no processo de inclusão efetiva dos estudantes com necessidades específicas. Diante desse quadro, é que se apresenta a proposta de Acompanhamento Pedagógico, objeto desse trabalho, que não constitui em AEE, como prevê a legislação, porém, não obstante, oferece caminhos iniciais para a inclusão na Educação Profissional.

Metodologia

A presente proposta de Acompanhamento Pedagógico foi pensada para ser implementada no *campus* Morada Nova unidade pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), autarquia educacional pertencente à Rede Federal. O *campus* Morada Nova teve seu funcionamento iniciado em 16 de abril de 2012, ofertando cursos técnicos e de extensão. Localizado

no Município de Morada Nova, a 165 quilômetros de Fortaleza, o *campus* é uma unidade com 7 anos de funcionamento. Hoje, seu corpo de servidores é formado por 34 docentes e 35 técnicos administrativos. A instituição oferece 4 Cursos Técnicos: Aquicultura, Edificações, Informática e Segurança do Trabalho; 2 Cursos de Bacharelado: Engenharia Civil e Engenharia de Aquicultura; 1 Curso de Pós-graduação: Especialização em Gestão Ambiental, além de cursos de extensão.

A instituição não dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais nem de profissionais especializados em AEE, entretanto conta com um Núcleo de Acessibilidade a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que iniciou seus trabalhos em 2014 com apenas 3

profissionais: uma pedagoga, um psicólogo e uma assistente social. À época, o *campus* ainda não recebia estudantes com necessidades específicas, assim o Núcleo concentrou suas atividades na criação de um grupo de estudos acerca da Educação Inclusiva, bem como na realização de eventos anuais sobre as mais diversas temáticas em torno da Inclusão e da Acessibilidade. O NAPNE também atuou na sensibilização de servidores e estudantes da instituição sobre a relevância da construção de práticas e atitudes inclusivas, por meio de oficinas, palestras e visitas técnicas.

Nesse contexto, a configuração de Acompanhamento Pedagógico proposta se detém no atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, que demandam apoio e acompanhamento específico. São agrupados nesse escopo desde os alunos com Deficiência Intelectual até aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas, principalmente déficits nas capacidades de escrita, leitura, comunicação e raciocínio matemático.

A proposta de Acompanhamento Pedagógico para estudantes com Dificuldades de Aprendizagem perpassa quatro eixos principais:

1. Contextualização da Demanda;
2. Plano Individualizado de Acompanhamento;
3. Execução Coletiva do Plano;
4. Avaliação e Reorganização da Atuação.

O primeiro eixo envolve o início da atuação da equipe interdisciplinar e o primeiro contato com o estudante que apresenta dificuldade de aprendizagem. Esse contato pode ser executado desde o momento da matrícula, no caso do aluno de ampla concorrência informar alguma deficiência ou de aluno que se utilize especificamente da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Outra forma de identificação desse público alvo pode acontecer a partir do trabalho cotidiano de servidores (docentes e técnico-administrativos em educação) da instituição com estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Feita essa identificação, o próximo passo é agendar uma entrevista com o estudante e sua família, como forma de trazer toda a contextualização necessária para serem fundamentadas futuras intervenções. Ainda no momento da contextualização, poderá ser realizada visita às instituições escolares anteriores que o estudante fez parte como forma de encontrar mais subsídios para a compreensão do seu modo de aprender.

Nas situações em que o aluno não indique a dificuldade de aprendizagem no momento da matrícula, e que, somente no início das atividades educacionais, sejam percebidos esses obstáculos, segue-se o processo anterior de contextualização, com a ressalva de que seja feito o mais breve possível. Nesse sentido, é fundamental a sensibilização prévia dos docentes e

técnicos para estarem atentos às necessidades dos alunos e possam articular com os demais setores a investigação das demandas para possíveis intervenções. O trabalho de sensibilização da comunidade acadêmica para as questões de inclusão e do atendimento específico deve ser feito continuamente para que as pessoas que necessitem sejam atendidas prontamente.

O segundo eixo do atendimento envolve a construção de um Plano Individualizado de Acompanhamento que a instituição deve adotar para cada caso específico. A depender da natureza e abrangência da dificuldade de aprendizagem, esse plano pode perpassar desde o atendimento extracurricular, até adaptações nos próprios componentes curriculares e suas respectivas metodologias de ensino. No momento em que o aluno estiver com a equipe interdisciplinar, serão utilizadas ferramentas e propostas que fortaleçam a capacidade

do aluno de aprender de forma geral e, de maneira específica, que busquem atender às demandas de cada componente curricular. Em virtude disso, é fundamental que sejam escolhidos, entre os membros do corpo docente, responsáveis para acompanhar o plano com o restante da equipe.

Após a construção do plano individualizado, parte-se para o terceiro eixo, que compreende a execução das ações planejadas, onde se faz necessário o cumprimento dos prazos, dos objetivos e procedimentos estabelecidos no planejamento. Nesse momento, é importante ressaltar que cada ação deve ter um responsável direto que se comprometa com o alcance de cada objetivo traçado. É imprescindível destacar que, para o êxito das ações estabelecidas, o trabalho deve ser realizado de forma coletiva, envolvendo discentes, docentes, profissionais dos demais setores, gestores, familiares e outros atores envolvidos com o processo educativo.

E para concluir esse ciclo, chega-se ao momento avaliativo de todo o processo desenvolvido, no qual serão resgatadas as práticas, procedimentos e atitudes desempenhados em cada plano individualizado. A ideia central é que possam ser feitos ajustes e adaptações para que os atendimentos sejam cada vez mais precisos e adequados para a realidade de cada estudante.

Em 2018, com a entrada de um estudante com Deficiência Intelectual em um dos cursos superiores do *Campus* Morada Nova, o NAPNE precisou construir uma metodologia de trabalho que pudesse garantir a inclusão do aluno recém-chegado. Foi nesse momento que a equipe interdisciplinar colocou em prática a Proposta de Acompanhamento Pedagógico descrita anteriormente.

Desse modo, o campo empírico onde se desenvolveu o trabalho foi o *campus* Morada Nova e os sujeitos envolvidos foram: um estudante do Curso de Bacharelado em Engenharia de Aquicultura com Deficiência Intelectual, seus familiares, os profissionais do NAPNE, do Setor de Assistência Estudantil, da Coordenadoria Técnico-Pedagógica e os respectivos docentes e monitores desse estudante. A equipe interdisciplinar que esteve envolvida diretamente no processo de Acompanhamento é composta por assistente social,

bibliotecária, enfermeira, pedagoga, psicólogo, técnica de laboratório e professores.

O estudante em questão tem 28 anos de idade, é natural de Morada Nova, Ceará. Solteiro, mora com mãe, da qual depende financeiramente. Ele apresenta boas relações interpessoais no âmbito do IFCE, é assíduo às aulas, e se mostra motivado a concluir o curso.

Os procedimentos de coleta de dados foram visitas domiciliares e institucionais, observação em *lócus*, reuniões com os sujeitos envolvidos e atendimentos individuais.

Resultados e discussão

Nesse tópico, serão apresentados os procedimentos desenvolvidos durante a realização do Acompanhamento Pedagógico com estudante com Deficiência Intelectual no *campus* Morada Nova. Também serão discutidos os desafios e as possibilidades do Acompanhamento.

Durante o mês de agosto de 2018, a equipe interdisciplinar deu início ao Acompanhamento Pedagógico. Com relação aos quatro eixos de atuação do Plano, os resultados foram os seguintes: no que diz respeito a Contextualização da Demanda (Eixo 1), foi realizada uma visita domiciliar à casa do estudante, onde conversou-se com a mãe e com o próprio estudante. Em setembro, foi feita uma visita à escola de Ensino Médio, onde o aluno estudara nos últimos 3 anos, para conversar com os professores e conhecer um pouco de seu percurso escolar.

Já com relação ao planejamento do Plano Individualizado de Acompanhamento (Eixo 2), a equipe do NAPNE convocou também, no mês de setembro, uma Reunião de Sensibilização com o Corpo Docente do curso no qual o aluno estava matriculado, para falar sobre a importância do acompanhamento individual para estudantes com Deficiência Intelectual, bem como para ouvir o que os professores tinham a dizer a respeito da questão.

No que se refere a Execução Coletiva do Plano (Eixo 3), a equipe, agora composta de forma interdisciplinar por diversos servidores (NAPNE, SAE, CTP, Docentes e Taes), pensou, elaborou e executou

uma série de medidas durante os meses de setembro a dezembro ainda do ano de 2018, para o acompanhamento desse discente especificamente. Dentre as medidas tomadas, podemos destacar: o trancamento de alguns componentes curriculares; a elaboração de horário de aulas diferenciado; a elaboração de Programa de Unidade Didática (PUD) específico; a implantação de um reforço escolar semanal em matemática com ênfase na revisão dos conteúdos do Ensino Fundamental; o acompanhamento individual do discente por parte dos professores, durante o horário já previsto na carga horária docente para atendimentos a alunos; acompanhamento individual do estudante por parte de monitores de disciplinas específicas; conversa particular de feedback com cada docente que acompanhou o aluno.

Por fim, e referente à Avaliação e Reorganização da Atuação (Eixo 4), a equipe propôs para o ano de 2019, a continuação do trabalho realizado no ano anterior, bem como uma mudança de perspectiva no Acompanhamento Pedagógico, no que se refere a uma tentativa de adaptação curricular. Para isso, foi realizada uma experiência com um componente curricular de carga horária teórico-prática, na qual o estudante foi levado a compreender os conceitos mais abstratos de forma mais prática, a partir do “aprender fazendo” dentro do laboratório. Além do exposto, também foi pensada uma proposta de formação continuada para todos os envolvidos no Acompanhamento. A partir disso, durante o IV Encontro do NAPNE do *campus* Morada Nova, que aconteceu nos dias 17 e 18 de setembro, houve vários momentos de orientação para o trabalho com alunos com necessidades específicas de aprendizagens, sendo dois deles: a Conferência de Abertura - reflexões sobre adaptação curricular - e o Minicurso 3 - Práticas Pedagógicas para discentes com Deficiência Intelectual, ambos com a Professora Dra. Marilene Calderaro Munguba da UFC.

Um dos impactos positivos do Plano foi a sensibilização dos docentes sobre a questão do acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Haja visto que estiveram presentes em todos os momentos propostos pela equipe, alguns inclusive se propuseram a atender individualmente o estudante. Durante esses atendimentos foram retomados conceitos teóricos trabalhados

anteriormente em sala de aula, além de outros considerados basilares para o êxito em outras disciplinas que o aluno ainda irá cursar. Outro aspecto positivo foi o trabalho de alunos-monitores que acompanharam o discente durante a resolução de lista de exercícios.

Os principais desafios estão se dando no processo de adaptação curricular. Tanto a equipe interdisciplinar quanto os próprios docentes ainda não encontraram o caminho para implantar uma efetiva adaptação no que se refere aos conteúdos curriculares, à metodologia de ensino adotada e à avaliação da aprendizagem. Um agravante à situação, é o fato do curso ser de nível superior e ainda uma engenharia, que lida, principalmente em seus semestres iniciais, com componentes curriculares que requerem um alto grau de abstração, o que vai demandar um maior esforço cognitivo, especialmente de um aluno com deficiência intelectual.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que para a implantação e o sucesso de uma Proposta de Acompanhamento Pedagógico nos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário muito mais do que simplesmente o planejamento por parte de cada unidade. É preciso a contratação de profissionais especializados em AEE; a montagem de salas de recursos multifuncionais; a aquisição de mobiliários, de equipamentos e de recursos didático-pedagógicos necessários ao trabalho com os estudantes; o uso de tecnologias assistivas; a adaptação do currículo e principalmente a adoção de posturas inclusivas. Tudo isso vai demandar boa vontade por parte dos gestores, orçamento adequado por parte do Governo Federal, novos olhares e novas atitudes por parte dos servidores docentes e técnico-administrativos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

BARBOSA, P. S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luis: UemaNet, 2015. Disponível em: <http://oincrivelze.com.br/wp-content/uploads/2015/12/Fasc%C3%ADculo_Dificuldades-de-Aprendizagem-Unidade-1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23, dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17, set. 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06, jul. 2015.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 369-376, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Mar. 2018.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev.**

bras. educ. espec., Marília , v. 19, n. 2, p. 169-182, June 2013
. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000200003&lng=en&nrm=iso>.
Acesso em: 01 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Penso, 2012. 398p.