# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e TECNOLÓGICA

## Memórias, contradições e desafios

Gaudêncio Frigotto
(ORGANIZADOR)

Ana Maria Almeida da Costa
Hellis Ashtar de Souza Campos
Luiz Claudio Gonçalves Gomes
Maria Luisa Oliveira Albernhoza
Roberto José
Rosângela de Araújo Abdão de Alves
Suzanne de Rosário Barros Valério
Judith Maria Daniel de Araújo
Marcos Antonio Coppeti Machel
Pierre Schwartz Augé
Roseni Candelária da Silva Rosa
Walter Cardoso de Freitas

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e TECNOLÓGICA

## Memórias, contradições e desafios

**Gaudêncio Frigotto**
ORGANIZADOR

Ana Maria Almeida da Costa
Hélio Júnior de Souza Crespo
Luiz Claudio Gonçalves Gomes
Maria Luisa Oliveira Abrunhosa
Roberto José
Rosângela de Araújo Ábido de Assis
Guiomar do Rosário Barros Valdez
Judith Maria Daniel de Araújo
Marcos Antonio Esquef Maciel
Pierre Schwartz Augé
Rosane Candelária da Silva Rosa
Walter Cardoso de Freitas

Essentia
EDITORA

Coordenação editorial
**Maria Amelia Ayd Corrêa**

Revisão de texto
**Edinalda Maria Almeida da Silva**

Revisão técnica
**Vanessa Vasconcelos Lopes**

Capa
**Laboratório Experimental de Design Gráfico**

Foto da capa
**Aula de sapataria do professor Cruz**
**A.N.I.**
**C. 1940**
**Acervo: Pró-memória CEFET Campos**

Projeto gráfico
**Ana Carolina Vidal Corrêa**
**Laboratório Experimental de Design Gráfico**

Diagramação
**Ana Carolina Vidal Corrêa**

Catalogação
**Antonio Soares das Chagas Filho**

Assistente de editoração
**Wilze da Costa Carvalho**

Impressão
**Grafband**

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação profissional e tecnológica : memórias, contradições e desafios / Gaudêncio Frigotto (Organizador). – Campos dos Goytacazes/RJ : Essentia Editora, 2006.
449 p.

ISBN 85-99968-01-7

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Professores - Formação. I. Frigotto, Gaudêncio.

CDD 373.27

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios existentes sem prévia autorização.

# Sumário

**Introdução** *9*
*Gaudêncio Frigotto*

## Parte I
## Educação profissional e tecnológica
### História, concepção e realidade social

**1** Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizes Artífices *25*
*Luiz Claudio Gonçalves Gomes*

**2** A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o decreto 2.208/97 *63*
*Judith Maria Daniel de Araújo*

**3** A educação profissional técnica de nível médio no CEFET Campos *99*
*Roberto José*

**4** Desenvolvimento de habilidades de gestão pessoal e interpessoal: reflexos das tranformações do capitalismo *131*
*Maria Luisa Oliveira Abrunhosa*

**5** Egressos do CEFET Campos: efeitos profissionais da política de privatização na área de Telecomunicações *165*
*Rosane Candelária da Silva Rosa*

## Parte 2
## Trabalho docente
**Dimensões éticas e técnicas da formação humana**


**6** Kant e a educação para o século XXI *203*
*Walter Cardoso de Freitas*

**7** Design: *telos* humanista ou para o mercado? *233*
*Marcos Antonio Esquef Maciel*

**8** Aspectos da nova(?) formação do profissional de Física da educação básica *269*
*Rosângela de Araújo Ábido de Assis*

**9** O trabalho docente: intervenções didáticas e atitude frente ao ensino de ciências *307*
*Pierre Schwartz Augé*


## Parte 3
## Política e economia
**Organização docente, gestão de políticas públicas e desenvolvimento**


**10** "Onde estiver o teu tesouro, aí estará o teu coração": sindicalismo docente e relações de classe *339*
*Guiomar do Rosário Barros Valdez*

**11** Conselhos gestores de políticas públicas e cidadania: desafios e perspectivas *373*
*Ana Maria Almeida da Costa*

**12** Contradições do modelo de desenvolvimento do campo brasileiro e pequenos agricultores *413*
*Hélio Júnior de Souza Crespo*

**Os autores** *447*

# Apresentação

Que lugar ocupa no âmbito da ação das escolas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a produção do conhecimento sobre suas próprias histórias, sobre os processos de trabalho e formação humana e sobre as políticas de EPT que têm marcado a sociedade brasileira ?

Este livro *Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios* organizado e produzido pelo CEFET Campos responde de forma densa e qualificada a esta pergunta.

Ao mesmo tempo em que revela aspectos da trajetória histórica do CEFET Campos discorre sobre processos e dilemas nos rumos das políticas brasileiras da EPT nos últimos 15 anos, e remete a possibilidades de novas práticas e concepções educativas no campo da educação profissional.

Além disto, este livro marca a criação da *Essentia* Editora que, no âmbito da ação do CEFET Campos, revela profunda capacidade de articulação, produção e socialização de saberes significativos para a educação brasileira.

No contexto das políticas da Educação Profissional e Tecnológica do governo Lula este livro e esta editora reforçam a perspectiva, convertida cotidianamente em prática política e pedagógica, de que a escola pública – e neste caso – a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem muito a ensinar e a contribuir acerca da educação profissional brasileira.

Portanto, a construção de um paradigma sócio-educativo que reafirma a integralidade da formação humana e a superação da subsunção da instituição escolar aos ditames e exigências do mercado, encontra, nesta obra, eco e referências.

Está de parabéns o CEFET Campos, está de parabéns a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Brasília, maio de 2006.

*Eliezer Pacheco*
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

*Jaqueline Moll*
Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional

# Prefácio

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos) estabelece mais um marco em sua trajetória com o surgimento da ESSENTIA EDITORA - que tem o compromisso de acrescentar o LIVRO às publicações já existentes na instituição (Revistas Vértices e Cayana); um agente essencial, diante do compromisso que toda instituição de ensino superior assume na intenção de contornar o isolamento que muitas vezes se impõe, e buscar sempre a aproximação com a sociedade. Neste sentido, fazer chegar às pessoas o conhecimento produzido a partir dos trabalhos dos professores e pesquisadores, permitindo a democratização deste saber, representa importante fundamento.

A escolha do título do livro, *Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios*, para essa primeira publicação, simboliza o compromisso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos e da Universidade Federal Fluminense – por meio do seu Programa de Pós-graduação em Educação – com a educação profissional e tecnológica no país e com o permanente desafio de construí-la a partir de uma perspectiva mais ampla e democrática. Para tanto, torna-se imprescindível (re)visitá-la, o que implica liberdade para (re)pensá-la permanente e responsabilidade em não se deixar sugestionar pelo "tudo está ou será posto" pois certamente há alternativas, há possibilidades de superação, há outros caminhos que podem e devem ser construídos a partir do protagonismo da escola como "*locus*" de elaboração.

Esta obra revela o comprometimento dos seus autores (professores, hoje mestres, do CEFET Campos e da UFF), com a construção de caminhos nessa direção - aqui apresentada como síntese de seus trabalhos como alunos e alunas do curso de mestrado, fruto de convênio institucional entre as duas instituições. Mesmo sob o olhar plural dos pesquisadores e até mesmo no dissenso que é próprio do pensamento produzido na academia, os trabalhos apresentam coerência e pontos em comum. O que os aproxima, na verdade, é a preocupação em (re)conhecer os avanços científicos e tecnológicos e a sua conseqüente incorporação às relações sociais e produtivas, sem abdicar da

autonomia em lutar para que esses conhecimentos sejam colocados à disposição da sociedade, pois representam uma construção social, além do zelo, sobretudo, em não torná-los prisioneiros de demandas que negam o engajamento do ser humano, antes de tudo, como cidadãos e cidadãs.

Neste sentido, o organizador desta obra, o professor Gaudêncio Frigotto "cai como luva" por sua expressiva e indispensável contribuição à educação brasileira que marca sua trajetória como educador. O engajamento do Professor Gaudêncio neste trabalho fez dele um dos seus principais idealizadores e artífices, e sua presença remonta desde os primeiros rabiscos e contatos que viabilizaram a aproximação e o convênio UFF/CEFET Campos.

Entretanto, o enredamento da instituição com o professor Gaudêncio é mais remoto. Não somente por sua obra como educador, o professor Gaudêncio é co-partícipe nas mais expressivas utopias na história desta instituição; é protagonista nos caminhos já trilhados e certamente estará presente no desenho do futuro que estamos a traçar, que hoje se apresenta traduzido no sonho da transformação do CEFET Campos em Universidade Tecnológica.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, o registro do nosso agradecimento.

*Luiz Augusto Caldas Pereira*
Diretor Geral do CEFET Campos

# Introdução

*Gaudêncio Frigotto*

Ao se analisar as políticas e experiências educativas não há como separá-las do processo histórico mais geral e específico de que fazem parte como práticas sociais constituídas neste processo e constituinte do mesmo. Seu entendimento adequado depende da apreensão das relações entre o tecido estrutural da sociedade e os movimentos conjunturais.

As últimas décadas do século XX foram pródigas na literatura apologética da nova (des)ordem mundial em vaticinar o fim das ideologias, do socialismo, das classes sociais, da modernidade, das nações e dos espaços regionais e locais. Um apocalíptico "fim da história" e a promessa de uma sociedade globalizada, pós-industrial, pós-classista, pós-moderna - uma sociedade do conhecimento.

Contrastando com essa nova vulgata, a síntese de algumas análises mostra que, em termos mundiais, concentrou-se cada vez mais a riqueza, a ciência e tecnologia e o poder na mão de poucas nações e gigantescas corporações transnacionais. Em contrapartida, aumentou a desigualdade entre o Hemisfério Norte e Sul, entre as nações do capitalismo central e periférico[1]. Também aumentou a desigualdade interna, mesmo entre os países ricos. Os últimos acontecimentos que vêm ocorrendo na França, em 2006, são emblemáticos neste particular. Não por acaso, Viviane Forrester (1996), advertiu a França e o mundo sobre o horror econômico que se estava impondo à humanidade. Balanços na mesma direção dos de Forrester, que desmentem o imaginário que quer construir a ideologia da globalização para legitimar as políticas neoliberais, são vários. Três são menciononadas por sua referência com esta coletânea.

O historiador Eric Hobsbawm (1995) sintetiza o século XX como uma "era dos extremos" marcada por revoltas, duas sangrentas guerras mundiais e uma revolução socialista (outubro de 1977) que redefiniram a geopolítica

[1] Tomamos como referência interpretativa destas categorias a que faz Giovanni Arrighi (1998) em seu livro *A ilusão do desenvolvimento.*

mundial. Sua síntese é de que não sabemos para onde vamos, apenas sabemos o que nos trouxe até aqui e o que nos determinou. Se se continuar o mesmo caminho, sinaliza, o futuro será de escuridão. Anos mais tarde, ao dar uma longa entrevista sobre o século XXI, Hobsbawm (2000) mantém a síntese acima, mostrando que o futuro do novo século para os seres humanos, que vivem em países do capitalismo periférico, e cita como exemplo o Brasil, é cada vez mais incerto e inseguro.

Numa extensa obra de mais de mil páginas István Mészáros (2002) faz um rigoroso inventário do sistema capital e mostra que o capitalismo realmente existente nada mais tem de civilizatório. Para manter-se está destruindo, um a um, os limitados direitos conquistados, e de forma diversa e desigual em diferentes partes do mundo, pela classe trabalhadora ao longo do século XX. Não bastasse isso, para manter-se amplia a destruição das bases da vida pela degradação do meio ambiente e funda-se cada vez mais na pedagogia do medo, da violência e da indústria da guerra.

Estes dois balanços de cunho histórico, político e filosófico explicitam o terceiro balanço, mais especificamente sobre o modo de regulação das relações sociais de produção e de trabalho. Quando se faz as análises sociológicas e culturais do mundo do trabalho do final de século XX e início do século XXI, as teses da vulgata da globalização, da sociedade do conhecimento, da sociedade pós-industrial e do ócio produtivo, ficam nuas.

Com efeito, como mostra Robert Castel (1997 e 1998) as mudanças organizacionais que se efetivaram, no processo produtivo sob a base técnica digital-molecular e sob relações sociais que aumentaram a concentração do poder e apropriação privada da ciência e tecnologia, tiveram como conseqüência a destruição em massa de empregos, flexibilização dos direitos e precarização e superexploração dos que continuam empregados. Aumenta, por outro lado, na visão deste autor, um contingente de "sobrantes" - homens e mulheres que precisam de emprego, mas que não são diretamente necessários à forma que assume o processo produtivo. No plano jurídico, como situa Boaventura de Souza Santos (1999), com o enfraquecimento dos sindicatos e da ação política, rompe-se com as bases dos contratos coletivos e a tendência é de reduzir o contrato de trabalho como uma transação privada qualquer em que cada trabalhador negocia a sua força de trabalho.

É sob essa base histórica que, olhada de forma invertida, instala-se a vulgata da empregabilidade e da pedagogia das competências:

> [...] uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: "empregabilidade", que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas contra a certeza de ser jogado "de um emprego a outro", ele terá uma "garantia razoável", que dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual" (FORRESTER, 1997, p. 118).

Aprimora-se assim, no plano ideológico, a teoria do capital humano cujo escopo é de uma visão de determinação linear entre desenvolvimento econômico, mobilidade social e educação e formação técnico-profissional e tecnológica, desprezando o que é fundamental: as relações de poder assimétricas entre nações e entre as classes sociais e frações de classe no interior de cada país[2].

Estes breves balanços sinalizam que, se de fato os seres humanos criaram bases tecnológicas para tornar o mundo uma "aldeia global" e transformaram capital vivo (energia física, mental e psíquica) em capital morto (máquinas robotizadas) que permitem mudanças qualitativas e quantitativas no modo de industrializar mercadorias e serviços, os benefícios deste avanço estão do lado do capital. Como nos mostra Chesnais (1996 e 1998), o que se mundializa é o capital e, sobretudo, o capital financeiro especulativo. Para a maioria absoluta das pessoas do mundo, sua referência é a vila, a cidade, a região e a nação. Espaços que têm sido invadidos pelo poder global do capital destruindo trabalho, natureza e mutilando silenciosa e "legalmente" vidas.

A invasão externa, na maioria dos países periféricos ou semi-periféricos, não é unilateral. O grau de ingerência do capital-mundo depende dos processos históricos específicos constitutivos da natureza da classe dominante detentora

[2] Para uma visão crítica da ideologia do capital humano e seus desdobramentos ver Frigotto (1984, 1993 e 1995). Sobre a pedagogia das competências ver Ramos (2001). Sobre a falácia da empregabilidade ver Beluzzo (2001).

do capital e da força e organização da classe trabalhadora nas diferentes nações. O Brasil, como mostra Caio Prado Júnior (1966), desde o Império, caracterizou-se por uma sociedade na qual a classe dominante constitui-se no mimetismo dos países centrais - traço de colonialidade do pensamento-, no endividamento externo e por uma brutal assimetria entre a força e o poder do capital e do trabalho.

Esta herança marcou o século XX por uma tendência que Otávio Ianni (1971) caracteriza como a metáfora do pêndulo. Trata-se de um embate que oscilou entre as forças sociais que propunham um projeto de desenvolvimento nacional próprio com um relacionamento autônomo e soberano com as outras nações do mundo e as que defendiam a tese de um projeto de desenvolvimento associado e dependente ao grande capital. As duas ditaduras, com composição de forças e objetivos diversos, que governaram durante quase um terço do século XX e os seguidos golpes institucionais, explicitam a natureza deste embate e como a burguesia brasileira dominante buscou definir o pêndulo em conjunturas específicas.

Luiz Fiori (2002) especifica a perspectiva acima assinalando que as disputas deram-se sobre os três projetos societários que "conviveram e lutaram entre si durante todo o século XX: o liberalismo econômico centrado na política monetarista ortodoxa e na defesa intransigente do equilíbrio fiscal; o "nacional desenvolvimentismo" ou "desenvolvimentismo conservador", presente na Constituinte de 1891 e nos anos 30; e, o de *desenvolvimento econômico nacional e popular* de massa e democrático.

Desde a década de 1950 a burguesia brasileira foi inclinando o pêndulo por um projeto dependente e associado, porém não sem resistência. O golpe civil-militar de 1964 define-se como um movimento da classe nacional, com apoio de classe internacional, que se contrapunha ao processo em construção de um projeto de desenvolvimento que contrariava o capital internacional e as frações da classe capitalista brasileira a ele associado.

O golpe decisivo pela definição de um projeto de desenvolvimento monetarista calcado no ajuste fiscal e, portanto, na produção de superávit que torne o capital transnacional seguro, deu-se, todavia, logo após a promulgação

da Constituição de 1988, cuja letra reequilibrava o pêndulo. O Governo Collor de Melo começou esse golpe mas se mostrou incapaz de construí-lo na rapidez e competência necessárias - razão por que o grande capital por que não se moveu contra o *impeachment*. Foi no duplo mandado de Fernando Henrique Cardoso que se consumou a definição do pêndulo por um projeto de destruição do Estado nacional e de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo e soberano.

Com clara intencionalidade, a burguesia brasileira associa-se, de forma subalterna, ao grande capital às custas da venda e desmanche da Nação. Nem mesmo a eleição de um operário para Presidente da República - Luiz Inácio Lula da Silva - conseguiu reverter esta direção. Evidencia-se que o poder de fato continua na mão da classe detentora do capital mundo e da associação subordinada da burguesia brasileira.

Assim, após a década de 1990, ganham explicitação dramática as análises de Florestan Fernandes (1981) e de Francisco de Oliveira (2003) em relação ao tipo de sociedade que a burguesia brasileira foi construindo associada ao grande capital internacional. Contrapondo-se estes ao pensamento dominante fica evidenciado por estes intelectuais que a existência de um país atrasado, arcaico, analfabeto e de grande informalidade do trabalho não limita o país moderno, desenvolvido e escolarizado, mas, pelo contrário, isso apenas define a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado. Trata-se de um tipo de "desenvolvimento" que se alimenta do atraso, do informal, do arcaico, do analfabetismo para construir uma das sociedades de maior concentração de riqueza e de renda do mundo e, em contrapartida, de maior desigualdade social do mundo.

O sentido e significado histórico da definição do pêndulo pela burguesia brasileira, associando-se de forma subordinada aos centros hegemônicos do sistema capital e o preço desta opção para a maioria da população são dados por Francisco de Oliveira por meio de outra metáfora - a de uma sociedade que se desenvolveu e desenvolve como um *ornitorrinco.* Uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que transforma a nação num monstrengo social em que a "exceção" constitui-se em regra, como forma de manter o privilégio de minorias:

> O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. [...] O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão (OLIVEIRA, 2003, p. 150).

Oliveira apresenta a chave para entender o atual desfecho ultraconservador de uma dupla regressão social marcada pelo truncamento do modo de regulação fordista e agora pela acumulação de base digital molecular. Como mostra este autor, a opção que foi sendo construída foi a da cópia. A primeira regressão deu-se nos marcos do projeto societário mantido pela ditadura civil militar que interrompeu a possibilidade de um projeto alternativo de sociedade e desenvolvimento. O retrocesso da década de 1990 demarca a segunda regressão, sob os auspícios da ideologia do pensamento único neoliberal e da globalização. Reitera-se, de forma mais radical, o projeto societário que, como insiste Oliveira, "se fundamenta na desigualdade e se alimenta dela". Desigualdade que se explicita em todas as áreas.

A breve explicitação aqui feita sobre o contexto mundial e do tipo de opção que se foi configurando no projeto de sociedade no Brasil tem o objetivo de situar o leitor para compreender o significado de contexto, conteúdo e forma da coletânea - *Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios* - que tive a honrosa e desafiante incumbência de organizar e de fazer esta singela introdução. A coletânea expressa, na minha avaliação, de forma emblemática, como uma instituição educativa específica atravessou o século XX num terreno contraditório e enfrentando desafios para constituir-se na referência regional e nacional que é hoje o Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos-RJ.

A coletânea traz, nas suas três partes, a memória, as contradições e os desafios de uma instituição singular que se desenvolve dentro de mediações particulares e com posturas e opções diversas em conjunturas muito específicas, mas que, a partir da década de 1980, assume uma direção contra-hegemônica,

local e nacionalmente, da ideologia da globalização e das políticas neoliberais na economia e no campo educacional[3].

O conjunto de textos que compõe a coletânea constitui, ao mesmo tempo, o resultado de um longo processo de rupturas e conquistas e o anúncio de novas possibilidades do CEFET Campos. Processo que se vincula à transformação da Escola Técnica Federal de Campos em Centro Superior de Educação Tecnológica. Várias iniciativas caminharam na direção de afirmar o CEFET Campos numa referência de desenvolvimento regional e de processos de educação tecnológica de ensino médio e superior forjadores de sujeitos autônomos e protagonistas de um novo tipo de desenvolvimento.

Uma opção de projeto societário que sinaliza uma direção oposta ao ideário eleito pela burguesia brasileira e seus representantes regionais e locais. Trata-se de afirmar a necessidade de recuperar os fundamentos de um projeto de desenvolvimento, insistentemente defendido por Furtado (1999), balizado nos objetivos estratégicos de "preservação do patrimônio natural" e o "pleno desenvolvimento dos seres humanos concebidos como um fim, portadores de valores inalienáveis". Vale dizer, de pensar a vida das pessoas aí, onde vivem, em sua cidade, região, Estado e país. Uma outra globalização, portanto, onde as pessoas vêm em primeiro lugar.

No âmbito especificamente educacional o desfio, num primeiro momento, foi de superar o entulho autoritário das reformas da ditadura civil-militar implantada em 1964 e que se prolongou por 20 anos. O segundo, mais difícil, vem sendo o de recuperar o potencial de luta propositiva da década de 1980 para contrapor-se às medidas autoritárias da década de 1990, nos marcos da ditadura do mercado, emblematicamente explicitadas no âmbito

[3] Desde o final da década de 1970 tive oportunidade de acompanhar os embates internos da então Escola Técnica Federal de Campos dentro do processo de luta pela redemocratização do país. Uma luta que assumia uma especificidade pelas raízes da cultura de poder interna à instituição, correlacionada com o clima autoritário do país e com a cultura de poder local. A ruptura deu-se no ano de 1986 com a eleição do professor Luciano D´Angelo Carneiro para Diretor Geral. Efetivou-se, a partir daí, uma mudança profunda no processo de gestão da instituição, na concepção pedagógica e na relação com a sociedade local, regional e que colocou a Escola Técnica Federal de Campos no foco nacional das mudanças da Rede de Escola Técnicas Federais. Trata-se de lutas que transcendem a própria Escola Técnica e que se relacionam com a constituição de uma consciência mais ampla de um grupo de intelectuais dirigentes, no sentido dado por Antônio Gramsci. Também em Campos dos Goytacazes destaca-se, neste mesmo movimento, o papel formativo da Faculdade de Filosofia de Campos, sob a direção do professor Carlos Roberto Alexandre e, mais tarde, de vários docentes do Curso de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense.

educacional pelo Decreto 2.208/96 que reitera e agrava o dualismo e a herança do economicismo, do tecnicismo, e do pragmatismo cujo escopo é o de formar "cidadãos produtivos" subservientes ao mercado.

Dentre as várias iniciativas mais recentes para consolidar uma base destas superações destaca-se o convênio institucional entre o CEFET Campos e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense para facultar a um grupo de 17 professores, sendo 16 do CEFET Campos, a realização do curso de mestrado. Tratava-se de permitir a esses docentes desenvolverem, com autonomia de conteúdo crítico e com amplo apoio institucional, estudos avançados em seus campos de formação e de interesse. Os doze textos que compõem a coletânea, em suas nuances de objeto de estudo e opções teórico-metodológicas, sinalizam uma amostra densa do potencial institucional. Textos que sintetizam, em boa medida, o conteúdo das dissertações já defendidas por estes docentes[4].

O título da coletânea engendra o sentido de seu conteúdo. No terreno próprio da construção do conhecimento científico numa perspectiva histórica e, portanto, não linear, a singularidade e particularidade dos objetos de estudo ganham densidade na medida em que se articulam com uma totalidade de mediações mais universais. Por isso seus resultados não se resumem a uma visão pragmática localista, ainda que tenham, e essa é uma de suas qualidades, um significado muito denso com as questões locais e regionais. Nas três partes da coletânea pode-se apreender este movimento de relação do singular, particular e universal, dentro de uma compreensão de totalidade histórica.

A coletânea, em sua primeira parte, traz cinco textos que abarcam a memória histórica e o presente dos embates e desafios na construção das concepções e práticas educativas do CEFET Campos, mormente no âmbito da educação profissional e tecnológica, e sua relação orgânica com as transformações societárias. No primeiro texto, Luiz Claudio Gonçalves Gomes transita pela memória de um século que sintetiza a história do atual CEFET Campos no ensino profissional técnico. Judith Maria Daniel de Araújo e Roberto José centram-se no presente, sobretudo nos efeitos das reformas educativas da

[4] Cabe registrar que todos os professores que se matricularam no mestrado, nos marcos do Convênio acima aludido, concluíram suas dissertações. Os trabalhos dos docentes não incluídos nesta primeira coletânea terão espaço para serem divulgados num trabalho similar subseqüente ou em publicações autônomas. A institucionalização da *Essentia Editora* no CEFET Campos, com o lançamento desta primeira coletânea, explicita essa intencionalidade.

década de 90 da educação profissional e tecnológica e seu rebatimento no CEFET Campos. Explicita-se, nestas análises, a mediação dos debates mais amplos efetivados durante o curso de pós-graduação sobre os efeitos nefastos das políticas educativas neoliberais, mormente na educação profissional técnica e tecnológica, e seu rebatimento na organização curricular e concepções educativas na rede CEFET e, em específico, no CEFET Campos. Trata-se de um inventário crítico que busca apreender os diferentes conformismos que foram se introjetando institucionalmente e os elementos indicativos de sua superação.

Esta primeira parte da coletânea completa-se com dois artigos que buscam explicitar o sentido e os efeitos das transformações da atual fase do capitalismo e o tipo de demanda no âmbito da formação subjetiva, técnica e tecnológica. Maria Luisa Oliveira Abrunhosa destaca os reflexos das atuais transformações do capitalismo, flexível e desregulado, no desenvolvimento de "habilidades de gestão pessoal e interpessoal". O processo de privatização avassalador em nossa sociedade na década de 1990 resulta da opção, pela burguesia brasileira, de adotar e implantar a doutrina neoliberal. Rosane Candelária da Silva Rosa explicita, de forma candente, no caso específico da área de telecomunicações, os efeitos profissionais nefastos sobre os alunos egressos desta área. Um estudo de caso que sinaliza um tendência mais geral.

A segunda parte reúne quatro textos que se voltam sobre o trabalho docente e suas dimensões éticas e técnicas no processo de formação humana dos jovens. De Kant, Walter Cardoso de Freitas vai extrair elementos éticos e educativos para pensar a educação no século XXI. Na forma interrogativa do texto seguinte - Desing: um *telos* humanista ou para o mercado? - Marcos Antonio Esquef Maciel analisa, mais que o dilema, o embate entre concepções de formação humana em jogo na atualidade. A formação do *designer* certamente condensa, talvez mais que em outras áreas, a possibilidade de perceber-se este dilema ou embate. Trata-se de uma área que expressa mais fortemente as sutilezas do capital e do mercado para conformar corações e mentes para a "estética e ética" do consumismo. Cabe enfatizar, todavia, que o sentido da formação humana não se esgota na ótica do capital. Pelo contrário, esta a restringe e a mutila. A disputa dá-se por uma formação humana emancipadora.

Os dois textos seguintes abordam o mesmo dilema em outras áreas: a formação do professor de física e o trabalho docente no ensino de ciências. No primeiro, Rosângela de Araújo Ábido de Assis, sutilmente, demarca com uma interrogação os aspectos da nova(?) formação do professor de física. Na verdade sinaliza-nos a convivência da dialética do velho e do novo. Mais que isso, no novo pode esconder-se a reiteração do anacrônico. No segundo, Pierre Schwartz Augé analisa perspectivas, e atitudes, desafios e mediações do trabalho docente no campo da intervenção didática na especificidade do ensino de ciências.

Nesta segunda parte também articulam-se, por diferentes mediações de temas específicos, o passado e o presente, o singular, o particular e a universalidade histórica. Aparece, também, uma pluralidade qualificada de enfoques e concepções sobre as dimensões éticas e técnicas da formação humana.

A coletânea encerra-se com uma terceira parte na qual os três temas que a compõem se entrelaçam em suas relações com a política e a economia, abarcando as dimensões sindicais, gestão e controle de políticas públicas e os problemas que enfrentam os pequenos agricultores como conseqüência do modelo de desenvolvimento do campo.

No primeiro texto, Guiomar do Rosário Barros Valdez debate a natureza do trabalho docente, suas tensões e ambigüidades e, em decorrência, o tipo de sindicalismo que esta categoria de trabalhadores vai construindo. Com base no debate da literatura e, em pesquisa empírica, a autora mostra que a tendência da filiação do trabalhador docente ao universo das "classes médias" o torna prisioneiro das suas ambigüidades e afeto, ao incorporar o ideário do individualismo, aos valores da meritocracia e do corporativismo profissional e, por esta via, reforçar a ideologia neoliberal.

Ana Maria Almeida da Costa, também fundamentada numa ampla literatura e em trabalho empírico no âmbito dos Conselhos de Saúde, Assistência Social e da Criança e do Adolescente, traz o contexto mais amplo jurídico e político, no plano da luta por direitos, em que os mesmos se constituem. Analisa, por outro lado, suas tensões, limites e perspectivas enquanto instrumentos de controle social das políticas públicas.

O último texto da coletânea, de Hélio Júnior de Souza Crespo, ao contextualizar os problemas da pequena agricultura e de sua inviabilidade na Região do Norte Fluminense, como decorrência do modelo agro-exportador

concentrador de riqueza e expropriador de trabalho, na sua particularidade e singularidade e no seu eixo de análise explicita, de forma candente, os traços acima sintetizados do tipo de projeto de desenvolvimento societário que foi sendo plasmado pela burguesia brasileira. Um desenvolvimento subordinado, de forma consentida e associada ao grande capital, e que produz uma abismal desigualdade da qual se alimenta para reproduzir-se de forma ampliada. O caso do Projeto Frutificar, exemplifica, de forma inconteste, a expropriação do trabalho dos pequenos agricultores pelos grupos direta ou indiretamente ligados ao grande capital. A inviabilidade do trabalho dos pequenos agricultores, como meio de sobrevivência, é um anúncio da ampliação dos mais de vinte milhões que constituem o Movimento dos Sem-terra ou, o que é pior, dos milhões de bóias-frias ou favelados das médias e grandes cidades.

Por certo, os doze textos da coletânea afirmam a justeza do investimento do CEFET Campos ao efetivar um convênio com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense para permitir a um grupo significativo de seus docentes que se qualificassem com o grau de Mestre. Mas, mais que isso, e principalmente, demarca o horizonte específico do trabalho da e na Universidade cujo escopo é de construir conhecimento histórico. Isto é, conhecimento crítico e, portanto, transformador e revolucionário face à violência de classe da sociedade brasileira.

Trata-se de um conhecimento, como lembra Francisco de Oliveira, que tem a tarefa de buscar o consenso perdido:

> o consenso de que somos uma nação e não um conglomerado de consumidores. [...] O malabarismo neoliberal da última década, no vagalhão mundial globalitário, desestruturou, perigosamente, o Estado e pode levar de roldão a nação. A Universidade é o lugar da produção do dissenso, em primeiro lugar do dissenso do "pensamento único". Passo insubstituível para a produção de um novo consenso sobre a Nação, que é obra da cidadania, mas que pede e requisita a Universidade para decifrar os enigmas do mundo moderno (OLIVEIRA, 2005 p. 70).

A coletânea, por certo, na diversidade de temas abordados e mesmo de enfoques, e nos limites que cada autora e cada autor dimensiona, cumpre

inequivocamente o que Oliveira sinaliza como papel crucial do conhecimento que se produz na Universidade. Ela condensa um duplo desafio e anúncio para o CEFET Campos: o da *Essentia Editora,* que inaugura e cujo nome evoca a busca do que é o fundamento da realidade humana, e o horizonte a pautar no processo de transição - no tempo historicamente necessário - de Centro de Ensino Superior para Universidade Tecnológica no seu sentido pleno.

O duplo desafio e anúncio, assenta-se no compromisso e na utopia de construir relações sociais de novo tipo. A utopia (buscar outro lugar) é uma tensão permanente daquilo que é posto como medida final, como imutável: nesse tempo histórico o pensamento único do sistema capital. É para isso que serve a utopia: buscar um outro lugar para além do sistema capital na sua expressão local, regional, nacional e mundial. A utopia é que ajuda a afirmar a busca de uma sociedade e sistemas formativos emancipadores sob os princípios da igualdade, justiça, solidariedade e generosidade humana.

Rio de Janeiro, abril de 2006.

**REFERÊNCIAS**


ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BELUZZO, L. G. de Mello. *Jornal Valor*, 1. caderno, 16-18 fev. 2001, p. 13.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. *In*: BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. *As metamorfoses da questão social*: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHESNAIS, F. (Coord.). *A mundialização financeira*. São Paulo: Xamã, 1998.

_____. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Biblioteca de Ciências Sociais).

FIORI, J. L. O nome aos bois. *Instituto da Cidadania*. Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 30.10.2002.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1996.

FRIGOTTO, G. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. *A pedagogia da exclusão*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FURTADO, C. *Capitalismo global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HOBSBAWM, E. *O novo século*. Entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *A Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil:* 1930-1970. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Campinas, SP: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, F. de. *Critica da Razão Dualista:* O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. *In*: AUED, B. W. (Org.). *Traços do Trabalho Coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. de. *Os direitos do antivalor*: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes,1999.

PRADO JR., C. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *In*: HELLER, A. *et al*. *A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto: CORECON-RJ, 1999, p. 31-75.

# Parte I

## Educação profissional e tecnológica
### História, concepção e realidade social

## Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes

# A Escola de Aprendizes Artífices

*Luiz Claudio Gonçalves Gomes*

No ano de 2006 o ensino oficial das profissões completa seu centenário na cidade de Campos dos Goytacazes. Em função disso, e além da inexistência de um trabalho que trate do assunto, acredita-se ser oportuno essa contribuição com o presente texto.

Em 1906, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, o campista Nilo Peçanha, determinou, pelo Decreto n. 787, de 11 de setembro de 1906, a criação da Escola Profissional, em sua cidade natal, além de outras três: em Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul.

As escolas profissionais criadas por Nilo Peçanha passaram pela história da educação nacional como um laboratório do ensino oficial das profissões no país por meio das escolas de aprendizes artífices. Diga-se de passagem, que ela refletiu precocemente as enormes dificuldades que este "modelo" de ensino enfrentou ao longo de suas três décadas de existência.

A falta de professores e mestres preparados, instalações e maquinários inadequados, além da inexistência de programas e de ciclo acadêmico definido, foram definitivos para a curta vida daquele modelo de instituição, criado para "educar" os menores desvalidos e que durou pouco mais de um ano.

O projeto de ensino profissional técnico retorna em 1909 quando Nilo Peçanha, já como Presidente da República, assina o decreto que institui 19 escolas de aprendizes artífices em várias capitais brasileiras e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, Estado do Rio de Janeiro, cidade natal do chefe da nação.

O ensino adotado nas escolas de aprendizes artífices deveria voltar-se para a formação de operários e contramestres, que, por sua vez, deveriam encontrar-

se em condições de atender às exigências da indústria moderna, sobretudo em função de sua instrução, atividade e moral.

Há um século, quando se pensava em um "novo" modelo de escola para o trabalho, a realidade brasileira refletia-se na preocupação com a assistência aos desvalidos, na disciplina para o trabalho e nos interesses da indústria incipiente. Um pensamento diferente daquele elaborado por Gramsci.

O trabalho como princípio educativo é refletido por Gramsci a partir da relação educação e política e a relação educação e trabalho. Para ele, educar é formar o homem que é um produtor e consumidor de bens materiais e espirituais. O homem, ser político, não apenas produz e consome, como também é decisivo no que se produz e sobre sua utilização. Ele se prepara politicamente para a função de dirigente em sua sociedade (GRAMSCI, 1981).

Tradicionalmente, a escola sempre formou o homem que dirige separado do homem que produz, distanciando aqueles que se destinavam ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues às tarefas de execução. Para Gramsci, foram necessários muitos séculos para que se recuperasse, em teoria, a possibilidade unitária da formação do ser político e que produz simultaneamente, ou seja, "[...] se chegaria a uma perspectiva social concreta na qual o produtor, liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político" (GRAMSCI *apud* FRANCO, 1993, p. 8).

Isso foi possível graças a o trabalho produtivo ter alcançado uma dimensão intelectual, quando essa perspectiva foi sendo concretizada por meio do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, do conhecimento como uma força de produção.

Para Franco (1993) foi aí que se originou o grande sonho renascentista de uma formação completa: Comenius com seu ideal de regeneração social e os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. Karl Marx busca nas próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.

O fato é que o homem tornou-se um simples acessório da máquina na indústria moderna, no interior de processos de produção que incorporam a alta ciência. A fragmentação da atividade fabril não lhe permite o conhecimento gerado ao nível dos ofícios da produção manual, que pode ser um conhecimento muito menos complexo, mas que é global.

A escola do trabalho difunde-se, nas primeiras décadas do século passado, servindo a interesses distintos com dupla inspiração: a da origem no capital e a de inspiração socialista. E é nesse contexto que as escolas para amparar crianças pobres, portanto com cunho assistencialista, são criadas.O modelo introduzido foi o das escolas de aprendizes artífices, e com elas a escola de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro. Raros são os estudos que se dedicam às escolas de aprendizes artífices. Quando muito, os estudos avançam no sentido de desvendar a história da educação técnica por meio de dados empíricos.

Observa-se que nesse campo do conhecimento permanece uma lacuna que precisa ser reduzida. É notória a escassez de estudos sistemáticos sobre essa importante temática. Apenas mais recentemente alguns poucos educadores, como Luiz Antônio Cunha, tem trabalhado crítica e extensamente sobre o assunto e há quase meio século, Celso Suckow da Fonseca publicou sua obra clássica, intitulada *História do ensino industrial no Brasil*. Isso certamente leva a concluir que a história particular de cada uma daquelas 19 escolas de aprendizes artífices não tenha sido devidamente escrita e, no caso particular da escola de Campos dos Goytacazes, absolutamente nenhum material sistematizado, de modo a contribuir com sua história educacional, foi produzido.

## 1 O ENSINO PROFISSIONAL ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA

A herança escravista brasileira influenciou de forma preconceituosa as relações sociais e o modo como a sociedade via a educação e a formação profissional. A idéia da formação esteve sempre, ao longo dos tempos, dissociada da educação acadêmica. Esse pensamento só começa a ser alterado no meado dos anos setenta, no século XX. Até esse período, a formação profissional restringia-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com equipes de profissionais semi-qualificados.

A República chegou, mas as indústrias não. Assim, não era necessário o preparo da mão-de-obra e, desse modo, não se pensava em ensinar ofícios. No início da República, o ensino secundário, o normal e o superior eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, ficando o ensino profissional por conta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Para Fonseca (1962), a abolição da escravatura e a instauração da República foram os dois fatores que influíram sobremaneira no desenvolvimento do ensino profissional no país.

Com uma tradição recente do trabalho escravo, recentemente abolido, e com sua economia fortemente agrícola, o início republicano será fortemente marcado pela visão negativa em relação ao trabalho manual, mesmo entre os trabalhadores. Ao mesmo tempo, por parte dos governantes, já vigoravam idéias que concebiam o ensino de ofícios como importante solução para a manutenção da ordem. Uma forma de incentivo para o trabalho e igualmente de evitar o desenvolvimento de idéias que contestassem a ordem estabelecida (CUNHA, 1984). Apesar de algumas exceções, a característica marcante na maioria destas iniciativas é o assistencialismo e, de fato, não existiam muitas condições, quer estruturais ou mesmo pedagógicas, para a formação de alunos para algum tipo de profissão.

O início do século XX foi marcado pela preocupação com a preservação de uma infância que, na ótica de educadores, médicos e sanitaristas, deve funcionar como corpo produtivo, futura riqueza da nação. Esse discurso econômico era amparado pelo discurso político de proteção à infância carente, em especial aos menores abandonados e delinqüentes já que significava "[...] evitar também a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes" (RAGO *apud* QUELUZ, 2000, p. 20). Trouxe como principal característica, como desdobramento de uma herança do período colonial e imperial, a organização de instituições profissionalizantes de caráter essencialmente assistencialista, sem uma preocupação efetiva de formação de uma mão-de-obra qualificada. Entretanto, já é possível notar a gestão de novas idéias em relação à formação profissional a partir, principalmente, da década de 20. Essas idéias, encaminhadas pelo Estado Nacional, tornaram-se ações efetivas a partir da década de 30 (ROCHA, 1997).

Preferencialmente, o Estado deveria ocupar-se da criação de instituições de confinamento, polidas nos moldes e valores burgueses para a formação do caráter da criança dentro da ética do trabalho. Nesse cenário, educadores, médicos, filantropos e a polícia defendiam como de vital importância o aprendizado profissional que não somente preparasse o menor para a atividade produtiva, mas também moralizasse sua alma e higienizasse seu corpo. Tais instituições teriam ainda um caráter policial na luta contra a vagabundagem e a criminalidade cometida pelos menores urbanos (QUELUZ, 2000).

## 2 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Com o objetivo de proporcionar às classes proletárias meios de vencer as dificuldades "sempre crescentes da luta pela existência", foi firmado, em setembro de 1909, decreto para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha. Porém, antes mesmo do decreto, em 1906 tem-se o início do ensino profissionalizante em Campos dos Goytacazes. Na ocasião, quando o futuro presidente campista ainda era governador do Estado do Rio de Janeiro, foi implantado na cidade o "Instituto Profissional".

Nilo Peçanha, Presidente do Estado, foi o responsável pela criação das primeiras escolas profissionais oficiais no Rio de Janeiro, em 1906. Três anos mais tarde, como Presidente da República, o campista Nilo Peçanha, criaria as primeiras escolas profissionais federais, instalando-as uma em cada estado da União. Com isso dava provas de grande visão das necessidades prementes do Estado que dirigia.

As Escolas Profissionais (assim como viriam a ser chamadas as Escolas de Aprendizes Artífices) eram baseadas no ensino de ofícios e tinham obrigatoriedade da existência de um curso noturno de primeiras letras. A exemplo das Escolas de Aprendizes Artífices, o programa de ensino era definido pela própria escola e o número de anos para a conclusão do curso não era definido. A idéia ousada era a de se ter uma escola profissional em cada município brasileiro.

A imprensa local acompanhava, com grande expectativa, ao mesmo tempo, e de certo modo, incrédula, o futuro da Escola Profissional em Campos dos Goytacazes, tendo em vista a não "obrigatoriedade" do ensino[1]:

> Falta-lhe ao nosso ver a principal condição, digamos mesmo de vitalidade, a "obrigatoriedade" que, a despeito de restringir e limitar a liberdade, como a querem os demagôgos, que os há e muitos e que vêem em tudo peas ao exercício da vontade por eles idolatrada ao seu modo deveria ser imposta para que a escola seja o que deve ser; útil e proveitosa (MONITOR CAMPISTA, 24/10/1906).

[1] Um mês e meio depois o Decreto 1.004 (11 de dezembro de 1906) estabelecia em seu Capítulo V: "Art. 19 - Dada a hora regulamentar para o começo dos trabalhos da aula os alunos serão chamados nominalmente sendo as faltas de cada um anotadas na caderneta do livro do professor. Art. 20 - As faltas só podem ser abonadas pelo director".

No ano de 1906, apenas uma semana após a inauguração da Escola Profissional, a imprensa campista, cética no sentido de a mesma corresponder à expectativa de manutenção da ordem e da disciplina na educação dos "menos favorecidos da fortuna", publica:

> Estamos certos de aspecto. Aos primeiros actos de rigor e severidade dos mestres, para que cada um compreenda e cumpra os seus deveres, a debandada será a conseqüência, uma vez que a matrícula e a freqüência são voluntárias, vivendo essas crianças a vontade e sendo elas próprias os juizes de seus actos.

Não resta muita dúvida de que o ensino de ofícios era destinado à sociedade dos excluídos da época, como eram denominados esses desafortunados. De fato nunca houve nenhuma tentativa de modificar esse quadro de segregação. Tampouco os ofícios aprendidos revertiam-se em benefícios próprios.

## 3 AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Coube ao então candidato à presidência da República, Afonso Pena, levar adiante, por meio de sua plataforma de governo, a confluência histórica do pensamento positivista, com o interesse dos empresários que acreditavam na criação de estabelecimentos técnico-profissionalizantes, como uma das alternativas para consolidar a idéia matriz de ordem, progresso e desenvolvimento industrial (FERREIRA, 2002, p. 36).

Nilo Peçanha era vice do Presidente Afonso Pena e, como este veio a falecer, após assumir a presidência, em menos de três meses, Nilo Peçanha assinava o Decreto n. 7.566, da criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

A história reservara marca de desprestígio social com o trabalho manual, em face de sua relação com a atividade exercida pelos escravos, quando o Presidente Nilo Peçanha, em seu discurso, afirmou que o Brasil do século XIX havia saído das academias e o do século XX sairia das oficinas (JOSÉ, 2003).

Ao final de 1910 já haviam sido instaladas todas as 19 escolas, ainda que em condições precárias para o funcionamento das oficinas, além de um corpo docente inabilitado devido à completa inexistência de meios para tal qualificação

naquele momento, já que seus professores haviam saído diretamente do ensino primário, sem nenhuma noção do que deveriam lecionar no ensino profissional (FONSECA, 1986).

Relacionando a lei com a realidade econômica e social daquele momento, compreende-se que, de fato, tratava-se muito mais de preparar uma mão-de-obra para trabalhos artesanais ou, quando muito, manufatureiros. E, mesmo assim, não se pode esquecer do significado que estava sendo dado para a importância de "[...] habilitar os filhos das classes desfavorecidas da fortuna" – muito mais do que qualificar uma mão-de-obra necessária[2], existia a preocupação com os problemas urbanos que os "desocupados" poderiam causar (BRANDÃO, 1999).

Também foi estabelecida pelo Decreto n. 7.566 a obrigatoriedade da realização de exposições anuais com os trabalhos produzidos durante o ano nas oficinas pelos aprendizes. Segundo Queluz, "[...] obrigatoriedade que cumpria o papel de propagação da ética republicana do trabalho e de conexão com a concepção das exposições como centros de transmissão de conhecimentos técnicos e de culto a mercadoria" (QUELUZ, 2000, p. 31).

A finalidade dessas escolas era a formação pelo ensino prático e conhecimentos específicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas que fossem convenientes e necessárias ao estado onde funcionasse a escola, atendendo, na medida do possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2000).

No início havia excessiva liberdade conferida pelo programa educativo aos diretores, bem como o despreparo dos mestres, e as escolas constituíam-se em espaço de qualificação de uma mão-de-obra que previam cursos de duração e intensidades variadas. Isso acarretou um mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, onde os alunos aprendiam alguns trabalhos manuais.

Se por um lado não houve avanços ao que se refere à ideologia e à pedagogia, pelo menos em seus primeiros anos de funcionamento, por outro, a

[2] Cabe lembrar que naquele momento, em que a indústria na região era ainda incipiente, a mão-de-obra com a qualificação necessária para esta atividade produtiva estava sendo atendida por trabalhadores estrangeiros que, vindos principalmente da Europa, aqui chegavam já qualificados. *A indústria nacional era pouco diversificada*, composta por pequenos estabelecimentos, dispersos, fabricando em condições quase artesanais e, portanto, com importância econômica muito limitada (QUELUZ, 2000; RAMOS, 1997).

rede de escolas trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional (CUNHA, 2000).

O caso particular da escola de Campos dos Goytacazes é controvertido, já que foi a única a não seguir o critério de instalação mais adequada fora da capital. A escola do estado estabeleceu-se na cidade natal do então Presidente Nilo Peçanha. Diferente do que possa parecer não se trata de mais uma referência nepotista, mas às vicissitudes da pequena política fluminense, pois o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Alfredo Backer, não se dispôs a oferecer ao governo federal facilidades físicas para a instalação da escola na capital do estado, diante do que a Câmara Municipal de Campos dos Goytacazes adiantou-se em sediar o estabelecimento de ensino (MONITOR CAMPISTA, 1909; CUNHA, 2000).

É preciso ressaltar que a qualificação que se pensava então estava essencialmente voltada para o trabalho manual – em oposição a um trabalho intelectual–, que ainda sofria o estigma da escravidão abolida tão recentemente. Sendo assim, "formar para o trabalho" era o mesmo que "adestrar, treinar para técnicas manuais" ou, quando muito, "mecânicas". Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática: por um lado, tinha-se uma produção nacional essencialmente agrícola, sem o uso de técnicas mais elaboradas; por outro, uma indústria muito incipiente, rústica, ainda baseada no artesanato e na manufatura. Ou seja, para a formação da mão-de-obra não existia a necessidade de estudos com uma base teórico-científica; a formação profissional existente era de nível primário – nível educacional máximo que então poderia ser almejado pelas classes populares (BRANDÃO, 1999).

Desta maneira, pode-se perceber, nas idéias que vigoravam, uma desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação; separação reforçada na relação que estes assuntos tinham com a máquina burocrática do governo federal – assuntos distintos, ministérios diferentes. Educação era aquela de base teórica, porém intelectualista, voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de

trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os "desfavorecidos da fortuna" (BRANDÃO, 1999).

A parte teórica do curso, por assim dizer, restringia-se ao estudo de desenho. Isso pelo fato de o desenho ser a única disciplina que mantinha relação direta na concepção prática para a realização do artefato. Base necessária para o aprendizado do ofício, concepção artística indispensável para a boa confecção do objeto manufaturado.

A literatura sobre o ensino profissional no Brasil, mesmo em algumas análises críticas, freqüentemente tem colocado a rede de Escolas de Aprendizes Artífices como sendo uma iniciativa voltada para o desenvolvimento industrial do país e, relacionado a este fato, toma a criação destas escolas como a origem do ensino industrial no Brasil. É este tipo de leitura que se tenta relativizar nesta análise. Se se compreender como "origem" a relação destas escolas com o processo histórico mais geral de desenvolvimento industrial, que passa pelo artesanato e pela manufatura, ou até se se levar em conta o fato de ocuparem o mesmo espaço físico que posteriormente as escolas industriais irão ocupar, nesse sentido, pode-se falar em origem do ensino industrial (BRANDÃO, 1999).

Quanto à perspectiva de a criação destas escolas estar voltada para o desenvolvimento das indústrias do país, como uma "[...] adequação da política de incentivo ao ensino de ofícios como resposta e estímulo do processo de industrialização", Cunha (1984) faz uma longa análise na qual demonstra ser este um equívoco de interpretação. Para o autor, se fosse este o caso, deveria existir uma "[...] correspondência entre a distribuição espacial das empresas manufatureiras e a localização das escolas" (CUNHA, 1983, p. 53). Contudo, o critério de localização – tanto em nível nacional (uma em cada estado) quanto estadual (nas capitais) – estava determinado por um caráter político, mesmo que apenas implícito, fosse em termos da representação dos estados em nível nacional, como no primeiro caso, fosse em termos da administração estadual nas capitais, como no segundo caso. Comparando o número de alunos das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1911, com a distribuição do número de operários por unidade da federação, em 1907, Cunha conclui que, comparativamente, a distribuição, por estado, entre uma variável e outra, tinha uma fraca associação. Ou seja, existiam estados, em relação ao país, com maior contingente operário

e menor número de alunos, ao mesmo tempo em que existiam estados onde esta relação era inversa. Ainda comparando a localização das manufaturas com a das escolas, Cunha ressalta o:

> [...] caráter profundamente desigual do processo de industrialização: enquanto que as Escolas de Aprendizes Artífices obedeceram a um movimento centrífugo, pois foram instaladas uma em cada Estado, mesmo nos menores, o processo de industrialização apresentava uma tendência centrípeta. Não só as fábricas tendiam a se localizar no centro-sul, principalmente em São Paulo, como, também, para lá se transferiam atividades manufatureiras antes desenvolvidas em diversas regiões do país (CUNHA, 1983, p. 59).

Destaca-se, como alguns estudiosos do tema já têm apontado, que o decreto que cria esta rede de ensino é muito claro quanto aos problemas que se leva em conta para justificar a sua criação:

Considerando:

> que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos deveres do Governo da República *formar cidadãos úteis à Nação* (BRASIL, 1909, grifo do autor).

Pode-se perceber que uma das maiores preocupações referia-se aos novos problemas que surgiam com o processo de urbanização como, por exemplo, o aumento da população nas cidades e o crescimento do número de trabalhadores livres. Ao mesmo tempo, já naquele momento, começava-se a perceber a necessidade de incentivar a nova classe social, que vinha se formando, a vender sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas por relacionarem-se com o trabalho escravo – assim, tornava-se importante "fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo", a fim de se tornarem "úteis à nação". Mas, acima de tudo, procurava-se "proteger" a cidade contra os "desfavorecidos

da fortuna" que poderiam, na sua ociosidade, tornarem-se criminosos. Esta característica será mantida ao longo dos anos, nos sucessivos regulamentos das Escolas de Aprendizes Artífices que, ao determinarem os requisitos para matrícula, sempre darão preferência aos "[...] desfavorecidos da fortuna" (BRANDÃO, 1999).

Ainda com relação ao fato de estas escolas serem vistas como a origem do ensino industrial no Brasil, ressalta-se também que, mesmo quando se aponta para o objetivo declarado na lei de que a razão oficial para criação desta rede era o desenvolvimento industrial, é necessário ter certa cautela, por um lado, analisando o texto da lei; por outro, buscando compreender o significado de "indústria" naquele momento histórico determinado.

O artigo, segundo do Decreto de 1909, declara que:

> Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

As escolas de aprendizes artífices foram, muito provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional e portanto, uma grande novidade em relação à estrutura do ensino. Apesar disso, não trouxeram grandes inovações em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento (CUNHA, 2000).

A inadequação para o bom funcionamento das escolas ficou clara já no início de suas atividades. Em geral, as instalações das escolas davam-se em prédios fornecidos pelos governos estaduais e prevalecia a improvisação em espaços não projetados com a finalidade a que se propunham naquele momento. As oficinas, de um modo geral, organizaram-se precariamente, com professores e, sobretudo, mestres pouco preparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, como pretendia o decreto de criação. Paralelamente, a freqüência dos alunos era muito irregular e ao longo do curso havia um grande índice de desistências.

A preocupação com a assiduidade e as desistências sempre foi uma constante, tanto que Lüderitz[3] defendia a permanência dos alunos integralmente na escola, já que, segundo ele:

> [...] a título de economia se tivesse deixado os alunos elementares voltarem para suas casas durante o período da tarde, a influência benéfica e salutar do professor na aula da manhã, teria sido destruída pelo contato do aluno com os garotos da rua, pois a maior parte das crianças são obrigadas pelos pais a procurarem o meio de vida na venda dos jornais (LÜDERITZ *apud* QUELUZ, 2000, p. 147).

Em virtude do baixo índice de freqüência, o ministro Pedro Toledo elabora em 1911 o novo Regulamento, estabelecendo a obrigatoriedade da presença nos cursos primários e de desenho organizados em quatro anos. Institui o pagamento de diárias, fornece assistência médica e auxílio aos funerais. Mas, ainda assim, o problema do êxodo viria a ser uma grande preocupação ao longo de toda a história das escolas de aprendizes artífices.

## 4 O ESPÍRITO REFORMISTA NO ENSINO TÉCNICO FEDERAL

A rede de ensino profissional oficial não caminhava bem em sua primeira década de existência. Sérios problemas surgiram ao longo daqueles primeiros anos e, nesse sentido, poder-se-ia falar de problemas de toda ordem, tanto de ordem material, operacional, corpo docente despreparado, como do alto índice de evasão dos alunos. Diante das dificuldades surge a necessidade imperiosa de uma substancial remodelação no ensino profissional técnico.

Surgem as reformas educacionais da década de 20. Várias são elas, como por exemplo: as empreendidas por Sampaio Dória, em São Paulo em 1920; por Cesar Prieto Martinez, em 1920, no Paraná; por Lourenço Filho, em 1922/1923 no Ceará; por Anísio Teixeira, na Bahia em 1924; por Antônio Caneiro Leão, no Distrito Federal em 1922/1924 e em Pernambuco em 1928. É nesse período também que surge o movimento dos educadores profissionais, associados em instituições, como a Associação Brasileira dos Educadores (ABE).

[3] Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1910, p. 134.

Segundo Queluz (2000), estes profissionais consideravam a educação como instrumento fundamental de reforma social e da constituição da nacionalidade (MONARCHA *apud* QUELUZ, 2000).

O Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima, apresentaria em 1918 uma primeira investida com o objetivo de incluir o ensino técnico no novo contexto (RELATÓRIO *apud* QUELUZ, 2000).

Para o Ministro da Agricultura, o ensino técnico poderia ser um dos caminhos possíveis para solucionar o problema do operário ligado, em grande parte, à valorização do capital-homem pela proteção legal à infância desvalida. Desse modo, a formação do trabalhador nacional, dentro de uma escola profissional, desde a mais tenra idade, possibilitaria as condições para o desenvolvimento econômico nacional. Acreditava que a ausência de uma sólida organização de ensino estaria atrasando a evolução intelectual e material do país, impedindo o desenvolvimento econômico e proporcionando a falta de aptidões profissionais nos domínios mais elementares da utilização industrial.

O espírito reformista que envolveu o ensino técnico justificou-se, em grande parte, pela necessidade de controle social, visto como essencial nas escolas de aprendizes artífices. O que de fato veio a ocorrer com a reestruturação das Escolas por meio de um novo regulamento instituído pelo decreto n. 13064, de 12 de junho de 1918 que diz:

> Como em todos centros urbanos, cresce dia a dia em nossa capital, o sombrio exército de meninos abandonados criminosos e malfeitores [...] enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos compatíveis à economia, consumindo, mas produzindo também [...] crianças órfãs de pais vivos impelidos a ociosidade, ao vício e a prática de atos nocivos e condenáveis por predisposição instintivas que por culpa dos próprios pais; assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada por sentimentos bons, prendê-los a fecundidade da terra ou habituá-los [...] na oficina para a prática de uma profissão (RELATÓRIO *apud* QUELUZ, 2000, p. 155).

Havia sérios problemas como prédios inadequados para o bom funcionamento de uma escola profissional; a falta de mestres qualificados para o ensino industrial; o baixo salário pago aos empregados das escolas; o alto

índice de desistência dos alunos; a ausência de um programa de ensino comum a todas as escolas; a falta de instrumentos e máquinas adequados ao ensino técnico (FONSECA, 1962).

O novo regulamento trouxe uma importante novidade que foi a criação de cursos noturnos para o público em geral com idade acima dos 16 anos, sobretudo operários. Os cursos previam o ensino de desenho e o primário, com duas horas de duração, algo parecido com o que acontecia nos Estado Unidos e na Europa acerca da educação permanente de operários (FONSECA, p. 178). É extinto o pagamento das diárias e é instituído o percentual de 10% da renda da escola como prêmio anual, enquanto as condições para matrícula continuavam dando preferência aos "desfavorecidos da fortuna".

Segundo Fonseca a medida inicial de pagamento de salários aos aprendizes foi feliz, haja vista o aumento no número dos inscritos. No entanto, não durou muito para que a idéia original tivesse sido deturpada, já que, segundo o autor, "[...] os alunos começaram a não sentir estímulo pelo trabalho uma vez que tinham pagamento certo" (FONSECA, 1986, p. 193).

A redução de matriculados na escola de Campos dos Goytacazes foi bastante expressiva, sobretudo se se considerar que, em alguns estados, no período de 1919 e 1920, houve inclusive aumento no número de matriculados, como foi o caso das escolas do Amazonas, do Pará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, de Alagoas, do Paraná e do Mato Grosso. Nesse período o número em Campos dos Goytacazes caiu dos 521 para 327 alunos matriculados, uma significativa redução de 37%.

As escolas entram na década de 1920 muito aquém do que se poderia esperar. As condições ainda eram precárias, tanto no que se refere ao espaço físico quanto ao aparelhamento das oficinas. Os mestres não se mostravam à altura e tampouco havia unidade nos programas de ensino.

Em fins de 1920 João Lüderitz apresenta ao Ministro Simões Lopes o relatório com as primeiras informações sobre a escola de Campos dos Goytacazes, fruto de sua visita a essa cidade (FONSECA, 1986).

O Instituto Parobé de Porto Alegre serviu de fonte inspiradora para os princípios educacionais defendidos pelo Ministro Ildefonso na reforma do ensino profissional. A experiência do instituto gaúcho alcançou, naquele período, repercussão nacional e, desse modo, a escolha para a chefia da Comissão

de Remodelação, futuro Serviço de Remodelação, recaiu sobre o engenheiro João Lüderitz, diretor do Instituto Parobé.

Lüderitz lista entre os principais problemas identificados na Escola de Aprendizes Aprendizes os edifícios em que as escolas funcionam, sem condições mínimas para o seu funcionamento. Muitos são velhos casarões do tempo colonial, ou antigos armazéns ou depósitos de estrada de ferro – como a escola de Campos dos Goytacazes –, com má distribuição de luz e sem acomodações adequadas para aulas e oficinas. Destaca também a má formação de mestres e contramestres que, salvo raras exceções, não eram capazes de realizar um ensino técnico de acordo com o que os novos tempos exigiam, ou seja, que estivessem habilitados para o ensino prático na oficina e para lecionar desenho industrial e a tecnologia de sua área. O descontentamento era tal que Lüderitz chegou a afirmar, no Relatório de 1925, que as escolas vegetavam e que se algum fruto foi colhido naquele período esses seriam graças ao grande esforço de alunos dedicados e professores abnegados.

Foi apresentado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1924, o documentário desse período histórico do ensino técnico-profissional. É o Relatório Lüderitz, em que o chefe do Serviço de Remodelação expõe um novo conjunto de idéias e princípios para orientar a estruturação do ensino profissional técnico no país. Chama especial atenção para a necessidade de se cuidar do preparo das "elites técnicas" e para as vantagens da educação industrial do povo (NAGLE, 1974, p. 166).

A proposta do primeiro curso é de que o aluno percorra uma escola de trabalhos manuais preocupando-se com o conjunto de operações no fabrico de objetos, utilizando matérias de baixo custo. A idéia era de que, ao final desses três anos de estudo primário, a criança pudesse exercitar sua habilidade manual, adquirindo golpe de vista rápido e seguro, além de desenvolver a capacidade inventiva e construtora e de noções variadas e rudimentares de outros ofícios. É nesse momento que o aluno habilita-se para a escolha da profissão em que irá se especializar.

Nos anos seguintes, na especialização técnica por meio dos trabalhos nas oficinas, o aluno recebe o ensino complementar composto de noções científicas, desenho industrial e tecnologia. O aluno é preparado não em um ofício apenas,

mas no grupo de ofícios afins, que constituem sua futura profissão. A proposta era de que o trabalho fosse realizado em condições perfeitamente industriais e o aprendiz fosse remunerado (RELATÓRIO *apud* NAGLE, 1974).

## 5 REFORMAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

A escola de Campos dos Goytacazes, por exemplo, já sentia necessidades de reformas em suas instalações e adaptações, de modo a poder viabilizar o funcionamento de mais uma oficina, conforme noticiava a imprensa local:

> O Sr. Coronel [Francisco Thomas] Pinheiro conferenciou com o Sr. diretor da Diretoria do Comércio e Agricultura, sob a necessidade que há de ser reformado o edifício da Escola, tendo encontrado a melhor vontade para que seja feita a obra nesse importante estabelecimento de instrução popular, cujo ensino será também remodelado, para que funcione cinco sessões (MONITOR CAMPISTA, 23 de setembro de 1919).

O apelo do "coronel" Pinheiro somava-se às necessidades das escolas do país que se encontravam em condições precárias de funcionamento e a escola de Campos dos Goytacazes, juntamente com a de Curitiba, São Paulo e Florianópolis, foi escolhida como prioritária no processo de reformas e o projeto de industrialização foi colocado em prática imediatamente.

Novas reformas são concluídas em 1924. A ampliação dos prédios com a construção de cinco salas de aulas em 1928 (QUELUZ, 2000). A considerar a semelhança deste fato com a autorização transcrita do jornal Monitor Campista a seguir, pelo menos no que diz respeito à construção das cinco salas de aula, o processo foi um tanto quanto lento:

> Já o digno diretor da escola conseguiu autorização para construir mais cinco pavilhões para aulas e oficinas e bem assim para instalar aulas de escrituração mercantil e datilografia, aulas estas que aumentarão ainda mais a competência dos alunos que ali fizerem o curso (MONITOR CAMPISTA, 19 de junho de 1923).

As reformas foram acompanhadas pela imprensa local de forma especial. Isto pode ser comprovado pelo menos nos primeiros anos da nova década que se iniciava, por meio de notícias mais longas e mais freqüentes que de costume. As impressões transmitidas pelo jornal Monitor Campista refletem a euforia com a possibilidade de mudanças.

Na nova concepção, o aluno egresso das escolas de aprendizes deveria projetar. Não deveria  mais ser um mero artesão ou operário reprodutor das técnicas apreendidas, mas capaz de interpretar interpretar conscientemente o ambiente da fábrica, habilitado a interpretar projetos e intermediar a comunicação entre o engenheiro e o operário menos qualificado, cuidar da supervisão e manutenção do processo produtivo.

O problema central da falta de professores qualificados arrastou-se por longa data e foi obrigatoriamente abordado pelo Serviço de Remodelação, que buscou contratar professores, mestres e contramestres para as escolas de aprendizes artífices.

Outra crítica feita, além do despreparo dos mestres e contramestres, era em relação aos próprios diretores que tampouco tinham, pelo menos em sua maioria, uma formação nas questões de ensino e administração de oficinas (QUELUZ, 2000).

## 6 A CONSOLIDAÇÃO DOS DISPOSITIVOS CONCERNENTES ÀS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Em 1926, foi estabelecido um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se em um denominador comum para o ensino ministrado nas diferentes escolas, expresso na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, promulgada por portaria do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. Inspirada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, cujo diretor era o engenheiro João Lüderitz, a Consolidação regulava, também, o currículo dos cursos primário e de desenho, obrigatórios, o primeiro para todos os que não possuíssem certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais; o segundo, para todos os alunos, excetuando-se aqueles que já possuíssem algum conhecimento das disciplinas

de que se compunham os dois cursos. Tais alunos seriam admitidos na classe correspondente ao seu adiantamento (CUNHA, 2000).

A Consolidação de 1926 determinou para as escolas de aprendizes artífices o curso profissional de quatro anos para o curso primário e dois para o curso complementar. Essa decisão mantém a estrutura definida pelo regulamento de 1918, que estipulava o ensino ministrado nas escolas de aprendizes artífices como sendo de nível primário a ser realizado em quatro anos. Lüderitz somente criou dois anos complementares, já que não poderia definir, por portaria, o ensino como sendo de nível secundário, como era o seu desejo. A terminologia "complementar", apropriadamente vaga, era comumente utilizada na estrutura do ensino republicano para cursos realizados logo após a alfabetização (NAGLE, 1974, p. 168-169; QUELUZ, 2000, p. 169).

Ficou definido que os alunos cursariam os trabalhos manuais como estágio pré-vocacional nos dois primeiros anos concomitantemente ao curso primário e ao de desenho. A partir do terceiro ano passariam a freqüentar as seções de ofício. Foi prevista na Consolidação a possibilidade de oito seções destinadas ao ensino de ofícios manuais e uma seção destinada ao ensino de técnicas comerciais.

Segundo Queluz (2000, p. 170), em relação às seções originalmente propostas por Lüderitz, "[...] as novas apresentavam uma aparente aceitação das oficinas, antes consideradas artesanais por ele, como a de sapataria, alfaiataria e trabalhos em couro". Talvez isso se explique pela própria realidade de seu funcionamento nas instituições e da existência de mestres e contramestres concursados nas oficinas e que não poderiam ser facilmente demitidos. Muito provavelmente influía a crescente mecanização desses setores no país, sobretudo a indústria de sapatos e vestuário que aumentou consideravelmente sua produção nos anos 20.

Somente as escolas de Campos dos Goytacazes e da Bahia montaram mais de cinco oficinas na década de 1930. Nesse período, a Escola de Aprendizes Artífices de Campos oferece praticamente todos os cursos, excetuando-se Artes Têxteis, Trabalhos de Couro e Atividades Comerciais.

Quanto ao regime escolar, não houve grandes inovações. Sem alterar substancialmente dispositivos anteriores, o regulamento estabelecia que o aprendizado das oficinas levaria quatro anos, podendo o aprendiz permanecer ainda na escola por mais dois nos, caso não tivesse concluído o curso no tempo

previsto por esse regulamento. Estabelecendo o ano escolar em dez meses, determinava ainda a Consolidação que os trabalhos de oficinas e manuais não poderiam exceder de quatro horas por dia, para os alunos dos 1º e 2º anos, e de seis horas para os de 3º e 4º e para os dois anos complementares.

As medidas adotadas na Consolidação podem ser compreendidas como um esforço para elevar o nível desse tipo de ensino. Ao mesmo tempo em que lhe imprimem unidade, ficam estabelecidos currículos uniformes. Mas, apesar de todas as alterações, continuava vigorando o dispositivo de que a preferência para a matrícula seria dada aos "[...] desfavorecidos da fortuna" (NAGLE, 1974, p. 170).

Dos mestres e contramestres eram exigidos apenas o nível primário, conhecimentos práticos de desenho e de oficina para exercer suas funções nas escolas de aprendizes artífices. A qualificação daqueles profissionais era, portanto, um grande entrave aos ideais propostos por Lüderitz acerca do alfabetismo técnico por meio do Serviço de Remodelação (QUELUZ, 2000).

## 7 A INDUSTRIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Uma medida inovadora trazida pelo regulamento de 1926 foi a *industrialização* das escolas de aprendizes artífices. Tinha por objetivo aumentar a produção e a renda das escolas, além de "[...] oferecer ao aluno um campo de aprendizagem mais vasto" (MONTOJOS *apud* FRANCO, 1993, p. 60). A "industrialização das escolas" poderia se dar de dois modos distintos: objetos e peças confeccionados por alunos para serem vendidos ou o aproveitamento das máquinas e do espaço físico das oficinas para produção, em horas vagas. Segundo Hildebrand, a segunda opção era defendida por alguns diretores como sendo de maior interesse para o ensino (*apud* FRANCO, 1993, p. 61).

A industrialização, enfim introduzida nas escolas, consistia fundamentalmente em autorizar os diretores a aceitarem encomendas das repartições públicas ou de particulares, se quem as fizesse fornecesse a matéria-prima e pagasse à própria escola a mão-de-obra e outras despesas necessárias.

Embora a renda obtida da comercialização do produto das oficinas fosse muito pequena para que se pudesse pensar em obter, dessa fonte, parte da manutenção das escolas, ela pode ter sido suficiente para reter os alunos,

conforme os argumentos utilizados pelos defensores da tese da industrialização, como Lüderitz e Montojos. Mas a existência de parcela considerável de produção estocada, não vendida, sustenta dúvida quanto à procedência dos outros argumentos utilizados, entre os quais o desenvolvimento de qualificação, que tornasse os aprendizes capazes de produzir em termos competitivos.

Os que combatiam essa proposta alegavam a difícil conciliação entre a aprendizagem e a produção, pois esta acabaria por se impor àquela, o que deturparia a finalidade das escolas. Além do mais, as indústrias sofreriam uma concorrência feita em desigualdade de condições, pois os salários dos instrutores eram pagos pelo Tesouro Nacional.

No geral, foi ineficaz a industrialização das oficinas e outras medidas similares, por meio das quais tentou-se, ao longo dos anos, diminuir as altas taxas de evasão e corrigir a baixíssima produtividade das escolas de aprendizes artífices (CUNHA, 2000).

## 8 RESULTADOS E CONTROVÉRSIAS

Em 1928 o otimismo de Lüderitz cresceria com a possibilidade de os alunos conferirem vantagens pecuniárias dos serviços prestados pelas oficinas, o que contribuiria para aumentar a produção, melhorar o campo de aprendizagem, além de melhorar a imagem da instituição aos olhos dos habitantes das capitais ou cidades sedes.

Para Queluz (2000), de fato é possível observar que as medidas tomadas pela Consolidação trouxeram significativo impacto na produção da maioria das escolas do país. O que não significou para Cunha (2000) nenhum dado favorável já que o que deve ser considerado são os dados referentes à despesa, produção e renda anuais das escolas de aprendizes artífices, no período de 1921 a 1933, conforme tabela do Arquivo Gustavo Capanema.

Para Queluz (2000), os procedimentos racionalizadores do ensino e da produção dentro das Escolas de Aprendizes Artífices, adotados pelo Serviço de Remodelação aproximavam-se bastante das aspirações tayloristas. Ele não afirma que Lüderitz tenha buscado aplicar sistematicamente o método de gerenciamento científico taylorista, mas acredita que ele comungava com o

espírito geral que alimentava o taylorismo e que eram preocupações essenciais no início do século XX, na luta pela afirmação do *status* do engenheiro no gerenciamento da fábrica, no controle do trabalhador e do sistema de produção, além da preocupação com a contabilidade e custos de produção.

Outra característica taylorista implantada foi a de premiar por produtividade, incluída nas novas normas de industrialização que definiam porcentagens a serem divididas entre mestres, contramestres e aprendizes em relação à renda líquida das oficinas (QUELUZ, 2000).

A preocupação da Constituição de 1937 para com o ensino profissional foi amplamente elogiada por Fernando Azevedo, que declarou ser essa a mais democrática das constituições no que tange ao ensino. Ele parece não ter observado, no entanto, que:

> [...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres (ROMANELLI, 1997, p. 153).

De um modo geral, o fruto da escola do trabalho nasce com algumas características muito semelhantes à experiência dos países capitalistas, no que diz respeito a defender a escola como comunidade de trabalho, sobretudo no diz respeito ao incentivo à atividade produtiva e à idéia de "escola-produção" (FRANCO, 1993, p. 13).

A escola do trabalho, implantada na pedagogia marxiana, abordava o problema da educação politécnica que assumia a preparação para atividades profissionais específicas por conta da racionalidade industrial que fazia crescer os quadros altamente especializados, do trabalho manual, da preparação de operários que executavam várias funções simples. Porém, a politecnia não viria a ser um sistema especial de ensino. Deveria sim alimentar todas as disciplinas e se refletir na seleção dos materiais, na física e na química, nas ciências naturais e nas ciências sociais (FRANCO, 1993; LUKÁCS, 1978).

Um dos nomes mais importantes na concepção e implantação de uma escola do trabalho é o de Pistrak. Sua pedagogia marxiana buscava a formação de indivíduos que compreendessem a realidade de um ponto de vista dialético. O elo mais importante, gerado por esta pedagogia, entre a produção, a reprodução material e as relações sociais é o trabalho. Enquanto ato material e intelectualmente produtivo o trabalho também é o importante elo entre o estudo da natureza e da cultura, a aproximação entre alunos e trabalhadores (PISTRAK, 1981). Com essa dupla inspiração, a da origem no capital e a de inspiração socialista, a escola do trabalho difunde-se nas primeiras décadas do século passado, servindo a distintos interesses.

## 9 ESCOLA DO TRABALHO E INDUSTRIALIZAÇÃO

Para Turazzi (1989), a harmonia entre o capital e o trabalho, a virtude pela pobreza, o progresso pelo trabalho e a ordem pela disciplina eram os elementos da ideologia da construção do progresso e da imposição da ordem.

Para a grande massa de pobres só haveria uma única saída na direção da virtude pela pobreza: vender sua força de trabalho. Para setores que detinham o poder, a pobreza estaria associada à sujeição aos vícios, ao desregramento moral, à indolência e a outras condições próprias a esse extrato social, como a falta de higiene e as enfermidades.

Basicamente, a solução prevista era a incorporação do proletariado ao industrialismo, que implicava tratar os problemas econômicos-sociais com discursos de base moral. Deveriam trocar as necessidades humanas de "ordem inferior", como a bebida, o bate-papo no botequim, por um cotidiano diferente. O proletariado subordina-se à nova sociedade, não apenas pelo trabalho fabril, mas, também, pela incorporação dos valores das classes dominantes, como consumidor e, inclusive, com o exercício restrito de seu papel de cidadão (TURAZZI, 1989, p. 58-63). O trabalho cumpre seu papel regulador de cidadania.

Mesmo antes da escravatura, os temas relacionados aos trabalhadores livres e educados no "culto do trabalho" foram fortalecidos no país. Não havia dúvida de que era necessário estabelecer novos valores e medidas que

forçassem os indivíduos a trabalhar. Nesse caso, tanto os antigos escravos como os imigrantes. Havia uma grande preocupação com o ócio e a vadiagem; por isso, "educar" uma pessoa pobre significava criar nela o hábito do trabalho. O indivíduo era obrigado a trabalhar por meio da repressão, mas também pela valorização de seu trabalho como atividade da moral e do saneamento social. O pobre ocioso era visto como um grande perigo para a ordem política e social do país (GOMES, 1979, p. 25).

Havia uma forte relação da organização do trabalho social, necessário ao capitalismo industrial, incipiente no país, e o sistema de aprendizagem de ofícios com a finalidade de proteger menores órfãos e abandonados. Como afirma Franco:

> Resgatava-se, assim, o princípio da moral cristã, que considera o trabalho como uma atividade que recupera e dignifica o homem e previne o vício, e a ideologia liberal do trabalho como um valor que gera o progresso nacional (FRANCO, 1993, p. 29).

Poucos eram os alunos que concluíam seus cursos nas escolas do trabalho; "diplomavam-se" como registrado em documentos de época. Os principais motivos eram a pobreza e a necessidade dos jovens adolescentes de trabalhar e ajudar nas despesas da família, tão logo fosse possível adquirir algum conhecimento suficiente para encaminhá-los ao exercício inicial de uma profissão.

A escola brasileira precisava atender ao desafio de regenerar a nação. Do ponto de vista da intelectualidade da época, era necessária uma transformação radical nos objetivos, nos conteúdos e na função social. Pouco a pouco já se tinha a idéia de uma educação formadora do homem produtivo, necessário à vida econômica do país. O ensino livresco era criticado por ser inadequado ao desenvolvimento do país, que ansiava por um ensino técnico-profissional, com a capacidade de formar a mão-de-obra nacional e transformar a civilização brasileira em uma civilização auto suficiente, moderna, progressista e eminentemente prática.

A Constituição de 1937 reedita o Decreto n. 7566, de 25 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, destinado à preparação pré-vocacional e profissional "[...] às classes menos favorecidas da fortuna". Busca-se a

incorporação do proletariado a uma nova ordem comparada ao industrialismo do início do século XX ou a industrialização dos anos 30 e 40, deixando-se clara uma ideologia assistencialista e do trabalho como recurso disciplinador.

A exaltação à ordem, ao trabalho disciplinado, tanto na fábrica quanto no lar, funcionava como controle do trabalho industrial. Buscava-se a moralização das classes desafortunadas por meio do trabalho, combatendo sua indolência inata, educando-as na escola do trabalho, isto é, na fábrica (FRANCO, 1993).

No Estado Novo, na defesa da escola do trabalho, o discurso ufanista revalorizava o trabalho e o trabalhador para a grandeza da Nação. Impunha-se ao país uma virtude trabalhista que deveria dar cara nova aos métodos e processos educativos por meio das atividades práticas, com predisposição manual e de amor ao trabalho. Era defendido o discurso liberal da escola ativa pelos métodos e processos de atividade produtiva.

A revolução de 1930, que lançou as bases da sociedade industrial urbana, foi o ponto de partida para um movimento no sentido de que fosse construído um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista, com as questões sociais inseridas nesse contexto. Desse modo, a importância de se criar nos indivíduos das camadas mais carentes o espírito de cidadania e de reprodução/modernização das elites era evidente e, além disso, tornava-se mais clara e explícita a função da escola com relação às questões sociais (JOSÉ, 2003).

Como seria de se imaginar, a "técnica de construção do povo" é observada em vários aspectos na vida cotidiana. Além das ações que se referem ao mundo do trabalho, na ótica da educação, a Reforma do Ensino Secundário, executada após a Revolução de 1930 pelo Ministro Francisco Campos e depois pelo Ministro Gustavo Capanema, em 1940, via o *ensino profissionalizante*:

> [...] como uma espécie de 'mal necessário' do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho (XAVIER *apud* RAMOS, 1997, p. 95).

O Decreto Lei n. 4244, de 9 de abril de 1942, definia, entre outras coisas, nos objetivos do ensino secundário, a importância em acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística, bem como "formar as individualidades condutoras", o que significava atender à ideologia nacionalista ou, até mesmo, a interesses "[...] nazi-facistas com os quais muitos dirigentes do Governo Vargas estiveram afinados" (FRANCO, 1993, p. 43).

Três anos após a reforma Francisco Campos, Gustavo Capanema, em seu discurso de posse no Ministério da Educação e Saúde, começa por confirmar as tendências que são observadas especialmente desde a década de 20 e tendências que demonstram uma nova visão em relação à educação, compreendendo que, para além das possibilidades ideológicas, o campo educacional tornava-se necessário à conformação do trabalhador, de seus hábitos, seu comportamento, na nova realidade que se implantava e, mais ainda, necessário à formação de uma mão-de-obra adequada ao trabalho industrial: "[o ministério] visa melhor o homem, na saúde, nas suas qualidades morais, nas suas aptidões intelectuais, para dele fazer um eficiente trabalhador" (CAPANEMA *apud* RAMOS, 1997, p. 96).

No ano de 1940 dois projetos são elaborados para a regulamentação do ensino profissional. Tanto o projeto do Ministério da Educação como o da área do trabalho são acolhidos por Vargas, que, no mês de janeiro de 1942, cria dois decretos. O primeiro, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), viria atender às aspirações do Ministério do Trabalho e dos industriais que, na iminência de financiar a educação profissional, desejavam seu controle. Uma semana depois, é criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, pelo Decreto-lei n. 4.073, contemplando as propostas e interesses da área de educação (FRANCO, 1993).

Os documentos de época registram um baixo índice de concluintes nas escolas profissionais o que levaria à imposição de uma nova ordem no interior daquelas instituições. Esse fato foi encarado não exatamente como um prejuízo para o aluno mas como a perda da oportunidade de usufruir de uma formação completa naquela escola. Para Fetterman, essa situação é paradoxal em sua afirmação de que o êxodo verificado entre os matriculados se deve à boa qualidade do ensino ali apresentada. Grande parte dos alunos sente-se pronta para abandonar o curso no quarto ou quinto ano e receber salário modesto em uma oficina qualquer. Portanto, o baixo índice de concluintes, não representa uma ineficiência das escolas, mas a difícil situação de pobreza da população.

Se por um lado, havia escassez de vagas para acolher o grande número de "[...] crianças abandonadas e miseráveis que perambulavam nas ruas", sujeito "à corrupção e ao crime", por outro, a permanência dessas crianças nos estabelecimentos de ensino sempre se constituiu em um problema ao longo da história na *escola do trabalho*. Esse fator de desequilíbrio, do mesmo modo, sempre foi motivo de preocupação para a sociedade que, mais que uma preocupação efetiva com os "pequeninos sofredores", via nesse quadro a ameaça do bem estar coletivo por meio desses "[...] elementos de contaminação, de desordem, de crime, de demolição" (CARNEIRO LEÃO, 1926).

A evasão nos estabelecimentos culminava em turmas diminutas na conclusão dos cursos e isso era melhor percebido nos externatos. A permanência mais prolongada nos regimes de internato, pondera Anísio Teixeira, refletia mais o caráter assistencialista que o cunho de estabelecimento de ensino.

Os problemas que perpassam ao longo dos tempos são os sociais, não permitindo que a grande massa de filhos de trabalhadores possa efetivamente permanecer na escola, a menos que receba algum tipo de ajuda externa.

Com a intenção de dirimir o problema da evasão, e após mais de uma década depois da transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais, alguns artifícios curriculares são usados para reter o aluno até a conclusão do curso. A Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) tenta incentivar os alunos oferecendo bolsas de estudo, além de estágio remunerado concedido aos que se destacarem durante o curso.

A industrialização autorizava os diretores a aceitarem encomendas das repartições públicas ou de particulares, desde que se oferecesse a matéria prima e se pagasse pelos serviços solicitados. Segundo Cunha, "[...] assegurada a preferência aos alunos e ex-alunos, nas empreitadas ou nas tarefas [...], a consolidação autorizava as escolas a admitir diaristas ou tarefeiros estranhos, quando o vulto ou a urgência da encomenda o exigisse"(CUNHA, 2000, p. 76). O diretor e o mestre responsabilizavam-se pela admissão e o pagamento corria pelas cotas de mão-de-obra.

Os anos 30 testemunham as mudanças ocorridas na gestão do *ensino profissional técnico*. Fica clara, a partir de 1934, não só a importância crescente desse tipo de ensino, mas também o processo de mudança na sua função. Se

antes a preocupação era solucionar os problemas urbanos e ter nas escolas profissionais uma formação voltada para o artesanato e com base na arte, a partir de agora, seu objetivo maior é a formação de uma mão-de-obra *realmente necessária* com base científica, voltada para a indústria.

Nesse sentido, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico é transformada em Superintendência do Ensino Industrial[4] em 1934, sob orientação ministerial direta com o próprio Montojos na direção. O decreto estabelece a expansão do ensino industrial, viabiliza bolsas de ensino para alunos do interior dos estados e intercâmbio da Superintendência com as associações industriais, com o propósito de oferecer formação profissional que se adeqüe aos interesses das indústrias (FRANCO, 1993).

A Superintendência do Ensino Industrial foi o primeiro órgão governamental que assumiu o projeto industrial, em termos da formação profissional, explicitamente, bem como, pela primeira vez, foi prevista em lei a colaboração sincronizada com as associações industriais (RAMOS, 1997).

As justificativas dadas pelo decreto de 1934, para as modificações necessárias no órgão que cuidava da formação profissional e na própria concepção que se tinha para este tipo de ensino, já haviam colocado as diretrizes básicas que se projetavam para as Escolas de Aprendizes Artífices. Não foi por acaso que se evitou fazer alusão ao nome das escolas. Já não se tinha mais em mente aquela escola que "[...] pretendia ser apenas uma solução moral, ou ideológica, para os problemas sociais; nem tão pouco [*sic*] o projeto de ensino era aquele que formaria um artesão, ciente dos 'mistérios' artísticos de seu ofício". A realidade do país era outra, com forte inclinação para formação de mão-de-obra para a indústria, com conhecimentos especializados que atendessem às novas exigências técnicas (RAMOS, 1997, p. 135).

A escola do trabalho atravessa os anos 30 com dificuldades para posicionar-se entre aquela que trata da educação geral e a que atende às exigências da indústria. Em virtude disso, técnicos do Ministério da Educação viajam à Europa, com maior atenção à Alemanha, num momento em que o Estado Novo já se faz anunciar. Essas viagens tinham como objetivo principal buscar modelos para o ensino brasileiro, haja vista, que a educação industrial passaria a ser a base da escola do trabalho e espaço de promoção da ordem (FRANCO, 1993).

[4] Primeira vez em que, na Constituição, a educação aparece como uma obrigação do Estado.

Com a Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, o Ministro Gustavo Capanema reorganiza seu ministério e extingue a Superintendência do Ensino Profissional, passando seus encargos para a Divisão do Ensino Industrial, que se tornaria órgão do Departamento Nacional da Educação. Assim, Francisco Montojos, que era Superintendente, passou ao cargo de Diretor do Ensino Industrial (FONSECA, 1986).

A Carta de 1937 mantém, em linhas gerais, a antiga destinação do ensino industrial:

> [...] o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações profissionais (CONSTITUIÇÃO de 1937, artigo 129).

A partir daí, as antigas escolas de aprendizes e artífices são transformadas em liceus industriais, o que não acontece com a escola de Campos dos Goytacazes, e um amplo programa de edificações é iniciado, com um orçamento de dez mil contos estabelecido especificamente para este fim em 1938. Em 1939 já havia cerca de sete mil alunos nestes estabelecimentos em todo o país (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

A Constituição de 1937 foi a primeira a tratar do ensino industrial e com destaque. No entanto, o faz reeditando o Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, do Presidente Nilo Peçanha, destinando a formação profissional "[...] às classes menos favorecidas da fortuna". Para Franco, considerando as diferenças conjunturais, tanto em 1909 como em 1937 buscou-se incorporar o proletariado a uma nova ordem, com o industrialismo do início do século ou a industrialização das décadas de 30 e 40. Os processos históricos são muitos, "[...] mas a matriz ideológica do assistencialismo e do trabalho como recurso disciplinar é recorrente" ( FRANCO, 1993, p. 41).

Em 1937, o ensino profissional de trabalhadores e aprendizes é reorientado e se assemelha mais às necessidades das indústrias com o exercício de atividades específicas. Fica clara a necessidade de profissionais técnicos que intermedeiem entre operários e engenheiros (FRANCO, 1993, p. 41).

O final dos anos 30 é tomado pelo *otimismo pedagógico* que, coerente com sua filosofia, tenta superar a situação de origem desfavorecida dos alunos, por meio do "novo": novos métodos, novos valores, novas matérias, etc.

Na década seguinte, acontecem as grandes mudanças na escola do trabalho. São criadas as duas grandes redes de ensino profissional e técnico, voltadas para o trabalho na indústria. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) passa a ser administrado pelos industriais, enquanto os técnicos do Ministério da Educação, administrariam a rede das escolas técnicas federais que substituem as antigas Escolas de Aprendizes Artífices.

Com o objetivo de atender à demanda da economia por mão-de-obra qualificada, surge em 1942 a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei n. 4073, de 30 de janeiro), que cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", transformando as escolas de aprendizes artífices em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando-as com as escolas de ensino médio e secundário. Francisco Montojos é um dos principais mentores da reforma (CINQÜENTENÁRIO, 1959). A rede das escolas técnicas federais organiza-se sobre a primitiva rede das escolas de aprendizes artífices criadas pelo Presidente Nilo Peçanha.

## 11 A ESCOLA DO TRABALHO COM VOCAÇÃO ASSISTENCIALISTA

Quando o ensino profissional no Brasil é analisado surge, num primeiro momento, o indício da organização capitalista, baseada no crescimento industrial com a idéia da *escola do trabalho* tomando forma de uma ideologia assistencialista com base na ética cristã, pela qual os ricos devem ser generosos com os pobres, dando-lhes o suficiente para a sobrevivência, posto que a situação de desigualdade é tida como algo dado naturalmente. Essas idéias trazem consigo a necessidade de manutenção das desigualdades mas, além disso, o trabalho torna-se necessário para uma determinada organização social.

É importante ressaltar que, se o ensino profissionalizante foi criando uma identidade voltada para as estreitas necessidades do mercado, ela não é natural e, por isso, deve ser analisada criticamente, como resultado de um processo histórico, construído pelos homens em suas relações, o que significa

ser passível de transformação, de rupturas em seus fundamentos, no sentido de que seus interesses voltem-se para a formação do homem e não apenas para a do trabalhador, como força de trabalho, alienada no interior de determinadas relações de produção historicamente dadas (RAMOS, 1997).

A análise do ensino técnico-profissional do período republicano – lapso anterior à criação das escolas de aprendizes artífices – ao período de criação do Serviço de Remodelação, revela que este tipo de ensino manteve-se com as mesmas características que o estruturaram durante o período imperial, e porque não dizer colonial. Durante a República continuam o mesmo discurso e os mesmos propósitos que sempre acompanharam e influenciaram o desenvolvimento desse ramo do ensino.

No século XX, como no século XIX, o ensino técnico-profissional organiza-se com o propósito expresso de atender às "classes populares", às "classes pobres", aos "meninos desvalidos", "órfãos", "abandonados", "desfavorecidos da fortuna". Revelou-se, portanto, mais como um plano assistencial aos "necessitados da misericórdia pública" que como um programa propriamente educacional. O maior objetivo era o da regeneração pelo trabalho, num período no qual as idéias sobre o profissionalismo técnico estavam razoavelmente, no mínimo, deformadas. Assim foram as marcas originais deixadas pelo ensino-técnico, pelo menos até o período de Remodelação instituído por Lüderitz (NAGLE, 1974, p. 164).

Analisando o texto do Decreto n. 7.566 podemos perceber, em primeiro lugar, que mesmo em se tratando do objetivo de formar operários e contramestres, a previsão de oficinas nas escolas para ensinar um trabalho manual ou mecânico já indica, em parte, qual o tipo de estabelecimento produtivo que se tinha em mente. E aqui cabe uma observação, pois ao se realizar uma análise que implique o tratamento de questões históricas, é preciso atenção no sentido de não se utilizar, inadequadamente, termos comuns em diferentes momentos históricos, porém com significados distintos; ou seja, deve-se ter cuidados para não se interpretar equivocadamente o que naquele momento específico da história do país estava sendo compreendido por "indústria". Desta forma, relacionando a lei com a realidade econômica e social daquele momento, compreende-se que, de fato, tratava-se muito mais de preparar uma mão-de-obra para trabalhos artesanais ou, quando muito, manufatureiros.

Em segundo lugar, a própria lei determina que o trabalho manual ou mecânico ensinado nas escolas será aquele "[...] mais conveniente e necessário no Estado em que funcionar a Escola", e determina ainda que as especialidades das indústrias locais serão consultadas "quanto possível". Ora, sabendo-se que as poucas indústrias então existentes no Brasil já tendiam a se concentrar geograficamente no Centro-Sul, conseqüentemente, ao procurar atender à necessidade de cada estado da União em termos de mão-de-obra, dificilmente o objetivo seria preparar trabalhadores para a indústria propriamente dita. Além disso, a lei não torna obrigatória sequer a consulta às especialidades das indústrias locais – quanto mais uma cooperação mais estreita –, apenas sugerindo ("quanto possível") que isto se realize (BRANDÃO, 1999).

O ensino industrial ministrado nas escolas de aprendizes artífices, desde a sua criação até o Regulamento de 1918, permaneceu inalterado no que diz respeito a sua característica assistencialista. Assim como nas escolas primárias, o ensino era ministrado por professores normalistas, e por mestres oriundos de fábricas e oficinas, sem nenhuma base teórica, conhecimento técnico ou formação pedagógica. Além disso, não se podia esperar que houvesse uniformidade no ensino oferecido pelas diversas escolas, já que não se dispunham de normas precisas de programas dos cursos, que dependia de cada diretor. Sem o mínimo de uniformidade, o que prevalecia nas oficinas das escolas de aprendizes artífices era o emprego do método imitativo.

Conforme foi indicado em diversas partes deste trabalho, a idéia principal da década final da Primeira República (1920-1930) é a do progresso, símbolo de natureza quase exclusivamente emocional, forjado como elemento compensatório da situação atrasada e humilhante em que vivia o país (NAGLE, 1974).

Analisando a legislação referente às Escolas de Aprendizes Artífices, desde que foi instituída até a Consolidação de Lüderitz, fica evidente que a profissionalização pretendida era aquela com base no conhecimento que se adquiria de modo empírico, com o instrumento de trabalho essencialmente manual, numa relação direta com o objeto de trabalho. Isso deixa clara a formação dada naquele momento, eminentemente artesanal, de manufatura (RAMOS, 1997).

## 12 SERVIÇO DE REMODELAÇÃO

Durante o tempo em que esteve em funcionamento (1920-1930), o Serviço de Remodelação apresentou alguns poucos resultados significativos acerca da *industrialização*. Porém, com relação à freqüência dos alunos, os resultados estiveram muito aquém do pretendido. Até o período de remodelação, a maior taxa anual de freqüência havia sido em 1916 na Bahia, com 96,5 e a menor justamente na escola de Campos dos Goytacazes, no ano de 1919, com 23,2. Durante o período da remodelação a maior taxa anual de freqüência ficou também com a escola da Bahia em 1930, com 90, enquanto que a menor com a escola do Pará em 1926, com apenas 14,7 (CUNHA, 2000).

A partir da Remodelação, a escola passa a exercer um duplo papel de escola e fábrica, simultaneamente. Isso decorre do processo de industrialização das oficinas, quando a escola passa a ser uma espécie de empresa produtiva para atender à demanda local, exercendo um papel pedagógico e também produtivo. Nesse contexto, os alunos são igualmente aprendizes e operários; produtores manufatureiros e "produtos", do ponto de vista instrucional, no contexto da escola-produção (FERREIRA, 2002, p. 57).

No geral, não foi o que se esperava o processo de industrialização das oficinas e outras medidas similares, pelas quais tentou-se, ao longo dos anos, diminuir as altas taxas de evasão e corrigir a baixíssima produtividade das escolas de aprendizes artífices

A industrialização das escolas de aprendizes artífices, junto com a introdução da merenda escolar (esta em 1922), foi responsável pela diminuição da grande evasão dos alunos, que deixavam as escolas tão logo adquiriam os rudimentos da prática de um ofício (CUNHA, 2000).

A constatação de que os números não favoreceram as escolas de aprendizes artífices, considerando os dez anos de investimento do Serviço de Remodelação, também é encontrada em Queluz, mas que ressalta a contribuição dada pelo novo modelo sobre o ensino técnico no país, "[...] incluindo ritmo e hábitos da produção industrial no ambiente escolar" (QUELUZ, 2000, p. 182).

Fetterman (1942) analisou a questão do êxodo escolar afirmando que tal fato devia-se, também, à qualidade de ensino apresentada nas escolas profissionais. Para ele, essa "boa" formação impulsionava precocemente os

alunos para o mundo do trabalho, tendo-se em conta o seu melhor preparo para atuar nas oficinas. Fetterman acreditava que o baixo número de concluintes não representava um demérito para as escolas, mas a difícil situação de pobreza de seu alunado. Em suas palavras, poucos ambicionavam uma cultura maior, satisfazendo-se simplesmente com os proventos de uma ocupação medíocre. No entanto, compreende-se que se trata menos de ambicionar pouco e mais de estar sujeito às necessidades precoces do trabalho.

## 13 ALGUMAS ANÁLISES QUANTITATIVAS DA ESCOLA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

No primeiro ano de funcionamento (1910) as escolas de aprendizes artífices receberam cerca de 2 mil alunos. Nos 33 anos de sua existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de cerca de 4.300 por ano. No último ano de funcionamento dessas escolas (1942), havia estabelecimentos com um número reduzido de alunos. Apenas duas delas tinham um corpo discente da ordem de quatro centenas de alunos. Sete escolas tinham menos de 200 alunos, duas com menos de 100.

O número de alunos matriculados nos cursos diurnos da Escola de Aprendizes Artífices de Campos foi sempre bastante expressivo até o ano de 1924, chegando mesmo a receber por três anos o maior contingente de interessados em freqüentá-la, comparando-a com as demais escolas do país. No entanto, no ano de 1925 o número de matrículas reduziu significativamente, ficando a escola de Campos dos Goytacazes somente com mais alunos inscritos que as de São Paulo, Goiás, Espírito Santos e Mato Grosso. A partir daí, o número de matriculados na escola ficou sempre abaixo da média nacional, voltando a ficar entre as últimas entre os anos de 1930 e 1934[5].

De 1918 a 1928 a escola de Campos dos Goytacazes superou, praticamente em todos os anos, todas as escolas do país em número de alunos matriculados no curso noturno. Somente no ano de 1930 esses números começaram a baixar[6].

[5] Arquivo Capanema, FGV/CPDOC; Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1911-1942; *O ensino no Brasil,* IBGE, 1932-1934, e 1938-1942: *Sinopse estatística do Brasil*, IBGE, 1935-1937 (*apud* CUNHA, 2000, p. 93-94).

[6] Os cursos noturnos foram interrompidos entre os anos de1931 e 1937.

Observa-se uma queda acentuada no número de matriculados no ano de 1920, ao que parece, reflexo de algum problema relacionado ao ano anterior, quando passaram pela escola três diferentes diretores, naquele curto espaço de tempo.

Curiosamente, o ano que maior apresenta contingente de diplomados é o de 1935, justamente o período correspondente ao de menor número de matriculados. Também chama a atenção pelo fato de, no ano seguinte, a escola de Campos dos Goytacazes apresentar a segunda maior taxa anual de evasão (32,6%) entre as escolas do país.

As escolas atingiram o volume máximo de alunos na década de 20, após o que entraram em decadência. Os ofícios que eram ensinados em todas elas eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o mundo do trabalho fabril (CUNHA, 2000).

Mesmo que na década de 20 a indústria brasileira ainda não tivesse alcançado um processo de desenvolvimento em larga escala e em nível nacional, ou seja, apesar de não ser o eixo da economia, não pode negar a existência de um processo de crescimento do setor ao longo das primeiras décadas do século passado, mesmo que de forma descontínua e desigual em termos regionais (RAMOS, 1997).

Segundo Nagle (1974), nesse período havia o incentivo para que as crianças e adolescentes não fossem impedidos de trabalhar nas fábricas, de modo a encontrar um ambiente propício ao desenvolvimento de uma personalidade sadia e obter melhores condições para melhorar o padrão de vida e de sua família.

No início dos anos 30, a escola de Campos dos Goytacazes mantinha a despesa média, por aluno, um pouco acima da média, se comparada com as demais escolas do país.

Os ideais getulistas já se viam estampados naqueles últimos anos das escolas de aprendizes artífices pelas imagens ostentosas à nação e, sobretudo, ao próprio chefe de estado, seja por meio de frases ufanistas, fotos do Presidente, ou mesmo por anotações semanais feita pelos mestres nas cadernetas de trabalhos práticos dos aprendizes que, entre outras coisas, procuravam "dignificá-los" pelo trabalho.

Esses dados corroboram a idéia de uma escola socialmente discriminada e mantenedora de um sistema correcionalista-assistencialista ao longo do período em que funcionou, em muito pouco colaborando para a formação profissional à qual oficialmente se propunha.

## 14 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar, o ensino técnico-profissional, no ramo industrial, somente passou a ser objeto de interesse dos governantes quase duas décadas depois da implantação do regime republicano, quando foram criadas as Escolas Profissionais (Institutos Profissionais) e, logo em seguida, as Escolas de Aprendizes Artífices. Até o final da década de 1920, essas instituições desenvolveram-se e grande parte de seu plano inicial foi modificada, porém, conservando suas características assistenciais.

As grandes mudanças foram realizadas em nível de organização interna, por meio do aperfeiçoamento e ampliação do currículo, introdução da aprendizagem dos ofícios correlativos, melhor definição das preocupações com o problema da orientação profissional. A adoção da industrialização não trouxe, no geral, as melhorias pretendidas, mas foi, sem dúvida, parte das alterações constituintes das respostas às questões propostas por aquele momento histórico, existente ou desejado.

Considerando os dez anos de investimento do Serviço de Remodelação, constatou-se que os números não favoreceram as escolas de aprendizes artífices. É importante ressaltar, no entanto, a contribuição dada pelo novo modelo sobre o ensino técnico no país que, à sua maneira, deu ritmo e produziu hábitos de produção industrial no ambiente escolar.

Quanto à escola de Campos dos Goytacazes, sua instalação sempre esteve cercada de muita polêmica, antes mesmo do projeto de sua criação, com o Instituto Profissional, que durou pouco mais de um ano. A escola de Campos dos Goytacazes acabou por ser a única que não foi instalada na capital, após densa briga política envolvendo o governo do estado e o federal.

O problema da evasão sempre foi verificado em todas as escolas de aprendizes artífices do país. O baixo rendimento escolar e o êxodo parece ter

sido um fenômeno verificado em todas as escolas, porém, a escola campista apresentou ao longo de sua existência sempre um índice médio ou baixo em relação à média nacional.

Por estar situada na região Sudeste, pelo fato de ser a escola campista a representante do estado da Capital Federal, por ser a escola da cidade natal do presidente que a instituiu e por possuir uma população equivalente a uma capital brasileira – como Porto Alegre que sediou o Instituto Parobé do idealizador da Remodelação do ensino profissional técnico e sua consolidação, João Lüderitz –, eram de se esperar encontrar melhores resultados que os encontrados.

A escola de Campos dos Goytacazes como instrumento de opressão disfarçada e conformismo não pode ser esquecida. Como bem escreveu Ferreira (2002), fica o alerta de que não é possível esquecer o fato de que a escola de aprendizes, em seu processo dialético, aprisionou o embrião do inconformismo no contexto de uma condição social opressora baseada em uma lógica de anulação simbólica que caracterizou um tipo de sociedade e um período que marcou sua história.

## REFERÊNCIAS


BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. *Boletim Técnico do Senac,* São Paulo, SENAC, v. 25, n. 3, set./dez., 1999.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 10 de novembro de 1937).

_____. *Leis, Decretos*. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. O ensino na capital do Brasil. *Imprensa do Jornal do Commércio*, RJ, de Rodrigues & C., p. 194-198, 1926.

CINQÜENTENÁRIO da Escola Técnica de Campos (1909-1959). Campos dos Goytacazes, RJ: Escola Técnica Federal de Campos, 1959.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. Antecedentes das escolas de aprendizes artífices: o legado imperial/escravocrata. *Revista da Faculdade de Educação*, Niterói, UFF, v. 11, n. 2, p. 47-66, jul./dez., 1984.

_____. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. *Revista da Faculdade de Educação*, Niterói, UFF, ano 10, n. 1-2, jan./dez.1983.

FERREIRA, Almiro de Sá. *Profissionalização dos excluídos*: a escola de aprendizes artífices da Paraíba (1910-1940). João Pessoa, PB: [s. n.], 2002.

FETTERMAN, Waldomiro. A evolução das escolas de aprendizes artífices. *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*, Rio de Janeiro, n. 93, p. 61-72, maio 1942.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

_____. *História do ensino industrial no Brasil*. V. 2. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1962.

FRANCO, Maria Ciavatta. *A escola do trabalho:* história e imagens. Niterói, 1993. Tese de concurso para Professor Titular de Educação e Trabalho. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

GOMES, Ângela M. de C. *Burguesia e trabalho:* política e legislação social no Brasil (1917-1937). Rio de Janeiro: Campus, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara, 1981.

JOSÉ, Roberto. *A evolução da educação no século XX.* Niterói, 2003. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Xerocopiado.

LÜDERITZ, João. *Relatório apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio*. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio/Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 1925.

LUKÁCS, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas,* São Paulo, Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MONITOR CAMPISTA. 24 de outubro de 1906.

MONITOR CAMPISTA. 23 de setembro de 1919.

MONITOR CAMPISTA. 19 de junho de 1923.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República.* São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUELUZ, Gilson Leandro. *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930).* Curitiba: CEFET PR, 2000.

RAMOS, Marisa Brandão Rocha. *Das artes e ofícios ao ensino industrial*: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade de CEFET RJ. Niterói: 1997

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMEY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema I.* Fundação Getúlio Vargas, Paz e Terra, 2000.

TURAZZI, Maria Inês. A euforia do progresso e a imposição da ordem: a engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1989.

# A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o decreto 2.208/97

*Judith Maria Daniel de Araújo*

Este trabalho é resultado de uma dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Buscou-se por meio deste, realizar um estudo sobre a questão do ensino técnico profissionalizante, área de Indústria, do CEFET Campos, a partir da premissa educacional adotada no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sabe-se que este Governo, em sintonia com as agências internacionais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), realizou no Brasil, uma série de reformulações jurídicas que redesenharam a área educacional.

A nova racionalidade administrativa e econômica volta-se para a rentabilidade do sistema, quantificável na relação custo-benefício e na redução dos gastos sociais de educação pela valorização da rede privada e adoção de mecanismos de mercado como obrigatórios para a melhoria do sistema público.

A reforma da educação, processada no Brasil a partir da Lei n. 9.394/96, por meio dos dispositivos regulamentadores (Decreto n. 2.208/97, Parecer n. 16/99 e Resolução n. 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), determina que são dois os níveis da educação nacional: a Educação Básica, que corresponde à Educação Infantil, às oito séries do Ensino Fundamental e mais as três séries do Ensino Médio, e a Educação Superior.

No que diz respeito à Educação Profissional, tratada em capítulo especial no corpo da lei, define os três níveis de ensino: o básico, o técnico e o tecnológico.

Os objetivos desses três níveis ficaram assim definidos: o nível básico destina-se à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A escolaridade prévia necessária à preparação e ao desenvolvimento de competências referentes a algumas ocupações de nível básico será determinada pelas agências educacionais, nos planos de curso das respectivas áreas, observadas as exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

O nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional de técnico de nível médio a alunos matriculados no ensino médio ou egressos desta modalidade de ensino, podendo ser oferecido, assim, de forma concomitante ou seqüencial a este. Abrange, também, as respectivas especializações e qualificações técnicas.

O nível tecnológico corresponde a cursos de nível superior, destinados à formação vinculada à aplicação técnico-científica do conhecimento. Sua especificidade consiste no caráter acentuadamente técnico da formação oferecida, distinguindo-se do bacharelado, que possui caráter mais acadêmico.

Além desses três níveis, a Educação Profissional compreende ainda os chamados cursos complementares: especialização, aperfeiçoamento, atualização.

No que se refere ao ensino profissional de nível técnico, o Decreto n. 2.208/97 prevê que seu currículo seja organizado sob a forma de módulos, tendo como princípio orientador o sistema de competências.

Essas competências, por sua vez, seriam identificadas a partir do desenho de um perfil profissional, mediante estudos das atividades profissionais, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores, e seriam permanentemente atualizados por meio de mecanismos institucionalizados pelo Ministério da Educação, com a participação de professores, empresários e trabalhadores (Decreto n. 2.208/97, art. 7º).

Os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulos não ultrapasse cinco anos. Para atendimento a esse dispositivo legal, todo conhecimento, mediante avaliação, pode ser aproveitado, inclusive aqueles adquiridos no ambiente de trabalho.

Em conformidade com as especificações constantes na lei, os cursos técnicos na área de indústria, no CEFET Campos, passaram por uma reformulação. Inicialmente, foram organizados em separado e independentemente do ensino médio. Separação que reforça a cisão entre teoria e prática, entre educação geral e educação tecnológica, revigorando a estrutura dual do ensino: educação para as elites e educação para as massas.

A organização dos cursos por módulos culminou na redução do tempo de duração dos cursos e na formação de um conjunto de componentes curriculares que constituem o currículo de uma determinada habilitação, permitindo saídas intermediárias entre os módulos, a que se daria a certificação de qualificação profissional. Essa estrutura, numa observação mais cuidadosa, contribui para acentuar a fragmentação no ensino profissional, resultando na formação precária de trabalhadores para o exercício de atividades produtivas.

Os currículos foram montados, tendo como parâmetro o perfil ocupacional, as demandas e necessidades do mercado regional, sem qualquer referencial à seleção de conteúdos de ensino e a forma de como organizá-los no processo de aprendizagem.

Como é possível observar, as medidas normatizadoras da Educação Profissional estabelecem, por meio do modelo de competências, uma seleção direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo.

A montagem dos itinerários ocupacionais, ao procurar atender as demandas imediatas e pontuais das empresas, pode levar a formações adaptativas/instrumentais das mudanças, perdendo de vista os objetivos declarados do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos e tecnológicos, indispensáveis à formação do trabalhador.

Essas questões constituíram o fio condutor dessas reflexões, na perspectiva de se fazer um estudo da estrutura organizacional do currículo do ensino técnico modular, área de indústria do CEFET Campos, avaliando seus fins e objetivos.

Iniciou-se o trabalho, revisitando a literatura que trata da trajetória econômico-política do ensino técnico industrial, procurando fazer uma análise de sua evolução histórica. Nesta parte, não só será possível mostrar

as transformações que aconteceram em sua estrutura e as concepções que lhe serviam de suporte, mas principalmente as contradições que o envolvem.

Para tanto, contou-se com a contribuição de Kuenzer (1999), Machado (1989), Neves (2000), Coutinho e Ferraz (2000), dentre outros autores que discutem a questão do ensino técnico profissionalizante e das políticas públicas das quais decorre a política educacional brasileira.

A seguir far-se-á uma abordagem teórica da reforma da educação profissional destacando aspectos estruturais e conceituais, enfatizando a partir daí, os aspectos didático-pedagógicos do curso técnico área de indústria CEFET Campos, pós promulgação do Decreto n. 2.208/97. Neste aspecto será possível destacar seu perfil e as possíveis implicações que a reforma trouxe para a construção de um projeto educacional amplo, que contemple a formação integral do trabalhador.

Cumpre ressaltar que, esta produção teórica, deu-se no período 2001-2003, período em que, o Decreto n. 2.208/97 estava em vigor. Em 23 de julho de 2004, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o chefe da casa civil José Dirceu, cumpriu um de seus compromissos de campanha junto aos educadores. Revogou o Decreto n. 2.208/97 instituindo o Decreto n. 5154/04.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO ECONÔMICO-POLÍTICA DO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL ENTRE 1930-2002

Na tentativa de buscar uma conceituação real do ensino técnico industrial brasileiro, do que ele foi e de como ele se apresenta hoje, entende-se ser necessário realizar não somente uma análise de sua evolução histórica, englobando as principais transformações em sua estrutura e as concepções que lhe serviam e servem de suporte, mas principalmente, uma análise das contradições que o envolvem. Entende-se também que, a partir daí, os subsídios que permitem compreender seu movimento, multiplicidade, diversidade e contradições serão explicitados.

As transformações que ocorrem em nível do ensino técnico não ocorrem isoladamente ou independentemente das transformações mais amplas que

acontecem na sociedade. Estão relacionadas a um conjunto de fatores tanto de ordem econômica quanto de ordem política, à demanda na busca de uma resposta às necessidades impostas pelos avanços técnicos, científicos e aos impactos que estes avanços causam no setor produtivo.

A maneira de condução das reformas e os princípios que as norteiam são expressão política de contenção e controle das insatisfações de certos segmentos sociais relegados ao esquecimento.

Partindo do pressuposto de que a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir, como decorrência natural desse princípio, a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (KUENZER, 1999, p. 12).

Por volta de 1930, a visão que predominava a respeito do ensino técnico era a de que sua finalidade específica "[...] era a preparação das camadas mais desfavorecidas, os deserdados da fortuna, os desvalidos da sorte e marginalizados"[1]. Esta visão vai predominar por muito tempo até quando se configurar como um entrave político para a dominação ideológica, até quando as contradições de classes passarem a exigir do Estado o ocultamento refinado da sua política de classe.

Em 1937, sob o Estado Novo, esta concepção sobre o ensino técnico até era compatível com a ideologia expressa no texto da constituição do país. Mas de acordo com o desenvolvimento do capitalismo no país, que cobrava um avanço das forças produtivas, e de acordo com os padrões de comportamento desejados pela organização da produção, o Estado assume uma outra posição passando a divulgar outras concepções e valores a respeito deste ensino. Na medida em que o sistema produtivo requer um número maior de pessoas qualificadas, que possam atuar como força de trabalho no setor, o Estado também é estimulado a modificar sua orientação, pela própria pressão que as massas populares passaram a exercer no sentido de maior acesso à educação formal.

[1] Para um aprofundamento da compreensão da gênese e do enfoque dado no Brasil ao ensino técnico industrial ver Cunha.

Neste momento, ainda que a própria ideologia dominante atribua à educação um valor mágico capaz de mudar as pessoas e alterar a sua posição, no contexto social, sendo o ensino secundário reservado à elite, é necessário criar uma outra opção, capaz de, atender tanto às pressões populares quanto às necessidades da produção.

As contradições que permeiam o cenário econômico, político e social do Brasil, na época, vão influenciar na qualidade não só do ensino técnico industrial como também em todo o sistema educacional.

Na época, predominava no país, um tipo de cultura agroexportadora, baseada no cultivo do café; sedimentada na propriedade latifundiária e basicamente controlada por práticas coronelistas. As oligarquias rurais interferem na estrutura do Estado, enfraquecendo-lhe o poder.

Mediante as profundas oscilações e constantes crises que permearam o setor cafeeiro, no período, o Estado assume, aos poucos, o caráter intervencionista. Foi a partir das brechas causadas por estas crises e em função das dificuldades que emperravam os processos de importações que o setor industrial desenvolveu-se.

No início, as indústrias recorriam à mão-de-obra dos imigrantes europeus. Com o esgotamento desta reserva, iniciaram-se as pressões no sentido de profissionalização sistemática do trabalhador local. Surgem assim, os primeiros cursos técnicos.

Em 1942, a Reforma Capanema vai consolidar a estrutura elitista do ensino brasileiro. Institucionalizam-se duas vertentes paralelas com objetivos, aparelhagem e domínios próprios. O ensino secundário, é destinado a preparar as individualidades condutoras e o profissional, a formar mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, evidencia a importância, naquele momento, da formação de mão-de-obra especializada. A implementação da rede de ensino industrial não era suficiente para atender à crescente demanda do setor produtivo. A expansão e a diversificação da produção por si só exigiam mão-de-obra mais qualificada e em maior número.

Por outro lado, havia o problema relacionado à desarticulação do ensino técnico com a prática produtiva e seu distanciamento das máquinas modernas.

Assim, o SENAI apresenta-se não só como alternativa mais adequada para contornar a deficiência de técnicas, em quantidade e qualidade, mas também como meio pelo qual se poderia garantir a assistência técnica mais imediata às empresas e influir na própria modernização das escolas tradicionais. Caberá, então, à empresa industrial parte dessa tarefa, intervindo diretamente na formação profissional. O SENAI constitui, desta maneira, um marco na história do ensino industrial brasileiro[2].

No entanto, como a industrialização não se fazia por meio de um processo orgânico e contínuo, mas dependia de oscilações externas, da capacidade de importar (que dependia da capacidade de exportar), das condições (limitações) do mercado interno, não havia certeza de que um número maior de pessoas qualificadas teria garantia de absorção no mercado de trabalho.

A formação profissional, sob este prisma, transforma-se em um recurso analítico (mediações) a partir do qual as contradições do desenvolvimento econômico deste período podem ser analisadas.

O período entre 1945 e 1964, denominado como populismo, caracterizou-se pela pressão crescente das massas sobre a estrutura do Estado. O populismo, além de ser expressão da emergência das classes da oligarquia, do liberalismo e do processo de democratização do Estado, expressou as debilidades políticas da burguesia industrial, incapaz de, sozinha, substituir o poder das antigas oligarquias rurais. Então, aquela vai em busca do apoio das massas e, em troca, propõe a implementação de um programa de expansão industrial, emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia.

Segundo Machado (1989), neste contexto, inserem-se algumas conquistas em nível educacional e uma delas foi a equivalência. Em nível formal, foi uma conquista no movimento das lutas pela educação. Na prática, as próprias relações sociais de produção cuidaram da reprodução da desigualdade.

As mudanças que se processaram no âmbito do ensino industrial não se limitaram à regulamentação das leis de ambivalência. Em 1959, nova

[2] Ver a esse respeito Frigotto (2002).

organização escolar e administrativa foi criada, conferindo-lhe maior autonomia, descentralização administrativa e ampliação do conteúdo de cultura geral. Por meio desta lei, também ficou estabelecida a participação de representantes da indústria no Conselho Dirigente de cada escola técnica.

Acredita-se que as mudanças nas organizações de ensino técnico decorreram das próprias necessidades do desenvolvimento econômico.

De acordo com Machado (1989), para o sistema produtivo, "[...] é importante que haja flexibilidade e agilidade por parte das escolas no sentido de alternarem, quando necessário, seus programas e conteúdos e, para tanto, é imprescindível maior autonomia das mesmas e descentralização administrativa". Para acompanhar este processo de adaptação às contínuas exigências da produção, é necessária, por outro lado, a participação direta de empresários junto à direção das escolas.

É importante ressaltar que o período compreendido entre 1956 e 1960 caracterizou-se por uma profunda transformação do sistema econômico brasileiro. A integração da estrutura econômica nacional à estrutura econômica mundial, por meio da participação das multinacionais no país, impulsionou a indústria nacional, consolidando, portanto, a expansão do capitalismo dependente (no Brasil).

O governo estabeleceu um plano de metas com o fim de orientar e controlar a política econômica vigente na época. Dentre as metas estabelecidas, foi incluído o programa de formação de pessoal técnico, a fim de atender às novas necessidades surgidas com a expansão industrial. A concessão de ampla liberdade ao capital estrangeiro trouxe a modernização do setor industrial a partir da implantação de fábricas de automóveis, tratores, material elétrico e eletrônico e produtos químicos. Conseqüentemente, o ensino profissional tende à dinamização, haja vista a exigência do atendimento das necessidades surgidas a partir desta expansão do capitalismo brasileiro. Para tanto foi firmado o acordo Brasil e Estados Unidos, em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras. Firmou-se a Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial (CBAI), que contou com a colaboração de órgãos americanos como a *United States Aid Internacional Development* (USAID) e a Aliança para o Progresso.

De acordo com a exposição anterior Machado afirma que:

> [...] verifica-se o quanto é necessário vincular a história do ensino industrial brasileiro aos problemas mais gerais, em nível da política e da economia, para que se possa entendê-la numa dimensão mais ampla e profunda. Como parte de um todo mais complexo, tanto o papel da escola, como o tipo de interesse em jogo que se manifestam no seu interior são determinados por contradições, que se dão fora de seu âmbito, no campo das relações sociais de produção (MACHADO, 1989, p. 52).

A partir de 1964, o estilo de desenvolvimento do país vem-se pautando por dois objetivos básicos, que guardam entre si uma significativa relação de complementariedade. Primeiramente, o esforço no sentido de modernizar o país, ou seja, de avançar e aprofundar a (re)produção da acumulação capitalista.

Em segundo lugar, a definição de uma maneira específica de participação na divisão internacional do trabalho mais integrada ao sistema de produção capitalista mundial e baseada no princípio da interdependência.

Ambos os movimentos são complementares, já que não se desenvolvem isoladamente e se condicionam mutuamente.

Em torno destes objetivos, setores da sociedade brasileira passaram por modificações sócio-econômicas, exigindo, dessa forma, modificações também no eixo político.

Organizaram-se novos processos de administração, planejamento e controle para todas as áreas governamentais. Ampliou-se uma estrutura técnico-burocrática que controlava os setores da economia sob responsabilidade do Estado, ao mesmo tempo em que lhe servia de apoio para solidificar sua hegemonia.

Criaram-se os mecanismos formais e informais, explícitos e implícitos, que pudessem garantir a estabilidade social necessária à acumulação do capital pela consolidação da ideologia legitimadora. Por e para isso, foram extintos os antigos partidos políticos e definidas as normas de atuação dos novos partidos criados pelo Estado; estabeleceu-se um controle do aparelho sindical, enfatizando o caráter assistencial e recreativo do sindicato, em detrimento de sua função

política; os sistemas Legislativo e Judiciário também ficaram sob controle; o direito à liberdade de expressão, pelos meios de comunicação, de manifestações públicas e participação em eventos políticos, fica sob "censura"; organizam-se, por fim, o aparato repressivo e o Sistema Nacional de Informação.

Esta contextualização possibilitou a implementação da política econômica traçada pelo governo que teve, como um dos pilares mais significativos, a política de achatamento salarial, que, por sua vez, vai afetar a organização da estrutura das classes.

Cumpre ressaltar que, no contexto de 1964, as estratégias de desenvolvimento no Brasil, estavam sedimentadas em políticas que favoreciam a concentração de capital, por meio da formação de conglomerados financeiro-industriais e pela internacionalização da economia, pela consolidação da economia e pela socialização da empresa multinacional.

Essa abertura da economia brasileira ao exterior traz como conseqüência uma acentuação da situação de dependência do país, como também, interfere gradualmente nos processos de valorização de mão-de-obra. A contenção salarial não só faz parte do controle inflacionário, mas visa à reprodução do capital, pela ampliação da taxa de lucro. A exclusão e marginalização de grande parte da população dos benefícios do desenvolvimento é parte integrante do modelo.

Esses aspectos da estratégia do desenvolvimento do Brasil convergem para uma configuração específica das classes sociais no Brasil na década de 80 (MACHADO, 1989, p. 65). Para a autora, o aparelho escolar atuava no sentido de oferecer as bases técnicas da expansão do capitalismo dependente.

A partir de 1964, o ensino técnico e a educação brasileira em geral, como elementos componentes da superestrutura social, passaram a se reorganizar no sentido de atender às novas demandas criadas pelas mudanças na base econômica, quais sejam, as transformações operadas para dinamizar a economia na direção do avanço da (re)produção da acumulação capitalista, agora mais integrada a esse sistema, não só internamente como em nível mundial.

Embora os elementos da superestrutura não possam ser entendidos como reflexos imediatos das necessidades de contradições ocorridas na infra-estrutura, pela análise da escola verifica-se que, concretamente, estes elementos são

também força ativa e influem decisivamente nos rumos seguidos pela expansão do capital. O desenvolvimento das forças produtivas interfere diretamente na acumulação, pois implica maior ou menor produtividade e aperfeiçoamento dos mecanismos de extração da mais-valia. Assim sendo, o aperfeiçoamento técnico da mão-de-obra significa uma possibilidade maior de extração de mais-valia, sem, no entanto, haver intensificação do trabalho, seja pelo aumento da jornada de trabalho diária, ou pela intensificação da velocidade das máquinas.

De acordo com o entendimento de Machado (1989), "[...] nem sempre a superestrutura encontra-se preparada para corresponder exatamente às necessidades da base econômica. Todos os fenômenos da realidade social estão sujeitos a contradições e se processam contraditoriamente". A escola, em seu movimento de estruturação, revela em si mesma a contradição, pois a maneira de se "[...] constituir em cada sociedade está sempre mediatizada pela luta entre classes sociais" (MACHADO, 1989, p. 66).

Todavia, o ensino técnico não terá relevância apenas pela sua contribuição para o aperfeiçoamento profissional da força de trabalho. A partir de 1964, grande esforço foi empreendido no sentido de garantir o controle ideológico, ou seja, a estabilidade política. Esta estabilidade passa a ser fundamental na nova estratégia de desenvolvimento, pois é condição para a entrada dos investimentos estrangeiros.

A posição do técnico dentro da empresa é de grande importância para a produção. Ele é o intermediário entre os engenheiros, administradores em geral e os trabalhadores diretamente ligados à produção. Seu papel técnico é indissociável do político, determinado por sua própria posição dentro da estrutura da empresa e por sua função de porta-voz e intermediário do escalão superior que, por sua vez, é porta-voz dos interesses daqueles que controlam o poder político e econômico.

Assim, não só é grande o controle sobre os técnicos, no trabalho, devido a sua posição estratégica, como também é grande o controle exercido na escola, pois ela tem a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais. No entanto, mesmo com esta tentativa de ajustamento, as contradições permeiam estas relações.

Existe sempre a possibilidade de o técnico desempenhar um papel diferente, identificado com os interesses dos trabalhadores. E é por isso que seu papel reveste-se de mais importância ainda, já que a possibilidade de negação do que lhe é exigido é uma questão fundamental para o capital. Neste contexto, também ganha maior dimensão o papel da escola técnica.

Só por meio destas referências teóricas é que se pode entender, por exemplo, o real interesse da intervenção americana por meio do acordo MEC-USAID, na orientação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio, em 1965, e que vai resultar na criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), em 1969. Por intermédio deste referencial teórico é que se pode compreender, também, toda a preocupação com a preparação de recursos humanos, revelada pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento, em 1967.

Estas iniciativas circunscrevem-se à questão fundamental que é tentar moldar o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista. No entanto, esta correspondência nem sempre é conseguida facilmente. Ao contrário, tanto pode haver uma resposta tardia, como pode o ensino não estar atendendo realmente a estas necessidades. E é por isto que o Estado e a empresa intervêm tanto na escola.

Em 1971, ocorre mais uma destas intervenções. Sem grandes consultas à nação, pois a conjuntura política pautava-se pelo autoritarismo e cerceamento de manifestações populares, o Estado convocou um grupo de estudos que, num período bastante curto, formulou novas diretrizes e bases da educação. Modificou-se a estrutura do ensino; criaram-se novas denominações, com a abolição dos cursos primários, ginasial e secundário; eliminou-se o sistema de ensino baseado em ramos profissionais, com o objetivo de construir uma única rede educacional; instituiu-se a iniciação profissional e a profissionalização em todo ensino de 1º e 2º graus, respectivamente.

A orientação que marca toda essa reforma está alicerçada na concepção pragmática e tecnicista de que, antes de tudo, o ensino deve ser fundamentalmente integrado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho. Salvo as exceções permitidas pelo parágrafo 3º do art. 5º da Lei n. 5.692, ao afirmar que "[...] excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino do 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores", todos devem passar por algum tipo de profissionalização.

O objetivo do manifesto desta legislação era instituir a terminalidade do ensino do 2º grau para aqueles que, devido à sua condição econômica, não teriam oportunidade de cursar a escola superior.

Para o ensino técnico industrial, a reforma trouxe como conseqüência imediata a sua eliminação enquanto um dos vários sistemas de profissionalização, que até então existiam. O objetivo apregoado era o de construir uma única rede de ensino, tendo como argumento básico o caráter elitista da estrutura anterior. Quanto à constatação deste caráter, não se tem dúvida, mas as redes de ensino não podem ser eliminadas apenas formalmente. A existência elitista da escola tem suas origens na própria organização da sociedade, depende do tipo de propriedade predominante dos meios de produção e, portanto, do tipo de relações de produção existentes. Enquanto persistir o posicionamento assimétrico das diversas classes sociais frente aos meios de produção de uma sociedade, o sistema educacional não poderá ter uma única rede de ensino. As leis, como elementos da superestrutura, podem ser uma força ativa no sentido de acelerar uma mudança, "[...] mas em última instância, o que, inclusive exige uma nova lei são as demandas da infra-estrutura econômica" (MACHADO, 1989, p. 68).

Segundo Romanelli "[...] pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso" (ROMANELLI, 2002, p. 23).

E Machado afirma que:

> Se as contradições sociais que se manifestam no aparelho escolar brasileiro têm as suas origens na própria estrutura da sociedade brasileira, então a aplicação da Lei 5.692 não poderá evitar que ainda continue a existir: o desigual acesso aos diversos graus escolares, as desiguais oportunidades quanto à qualidade de ensino, as desiguais chances quanto aos diversos tipos de emprego, os desequilíbrios (quantitativos e qualitativos) entre oferta e demanda de mão-de-obra e, o que é mais interessante, não poderá evitar que ainda continue a existir o ensino técnico industrial, tal como vigorava antes de 1971 (MACHADO, 1989, p. 68).

Naquele, momento, acreditava-se:

> "[...] que a qualidade do ensino profissional ministrado nas escolas convencionais, em geral, era prejudicada pelas dificuldades financeiras, impostas pela burocracia que emperra o processo de licitação pública, dificultando assim a aquisição de material didático e equipamentos de última geração e também pela falta de recursos humanos capacitados" (MACHADO, 1989, p. 68).

Como conseqüência, a cada ano se lançava no mercado de trabalho grande número de estudantes mal treinados, provindos, em geral, de cursos de baixo custo. Desta forma não havia garantia de absorção destes candidatos a empregos, pelo mercado, pois as oportunidades assim como hoje, eram limitadas. O próprio estilo de desenvolvimento do Brasil incumbiu-se de restringi-las ainda mais.

Mediante este quadro, o ensino técnico industrial brasileiro acabou sendo a principal fonte de fornecimento de mão-de-obra especializada em nível médio. O ensino técnico industrial, apesar de não estar totalmente voltado para formar a mão-de-obra a ser responsável pelo trabalho manual nas empresas, incorpora o papel de formar aqueles que vão assumir o lado manual do trabalho intelectual e o lado intelectual do trabalho manual.

A partir dos anos 90, quando o governo Collor entra na fase liberal modernizante (NEVES, 1995), e em virtude das transformações geradas pelo processo de reestruturação da economia, em escala mundial, dos processos de reestruturação produtiva e organizacional, bem como da universalização da informática e de outros meios eletrônicos de comunicação e de produção da informação, a educação assume o papel de instrumento de aumento da competitividade[3] da produção nacional diante da comunidade internacional, dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais (Projeto de Reconstrução Nacional e Programa Setorial de Educação).

Por meio de um projeto liberal-corporativo social, Collor coloca, segundo Neves, "[...] a educação a serviço da reprodução do capital".

[3] De acordo com Coutinho (2002), a competitividade pode ser vista como a produtividade das empresas ligada à capacidade dos governos, ao comportamento da sociedade e aos recursos naturais e construídos, e aferida por indicadores nacionais e internacionais, permitindo conquistar e assegurar fatias do mercado.

A semente foi lançada em terreno fértil e, nem mesmo diante do agravamento da crise de legitimidade de seu governo, o Executivo Central conseguiu reverter a situação, ao tentar um retorno à proposta populista de educação como resgate da dívida social.

Neste sentido, "A correlação de forças desfavorável ao governo fez com que as ações do Executivo Central se circunscrevessem a reproduzir, fragmentariamente, as diretrizes privatistas adotadas pelos governos anteriores" (MELO *apud* NEVES, 2000, p. 6).

Em 1991, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) altera sua composição de forças, estreitando suas relações com o MEC, no que diz respeito às questões de alocação de recursos e à descentralização do poder, afastando-se das propostas progressistas subscritas pela entidade na década anterior.

Na sociedade civil, por ocasião do 4º Congresso da Central Única dos Trabalhadores (CONCUT) estes, em pleno acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apresentam uma proposta de trabalho pedagógico escolar, baseada na tese gramsciana do trabalho como princípio educativo, anteriormente explicitada no Projeto Jorge Hage da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Incorporando a tese do trabalho como princípio educativo, o 4º CONCUT serviu como base, para o debate teórico sobre a temática da relação entre ciência e trabalho do ponto de vista do trabalho, "[...] admitindo, agora, a necessidade de uma adaptação psicofísica do trabalhador/cidadão em face do emprego de formas mais racionalizadas de organização da produção, do trabalho e do seu cotidiano" (NASCIMENTO *apud* NEVES, 2000, p. 7).

No momento, especialistas em educação redimensionaram, o "foco" da discussão acadêmica, passando do tema da cidadania ao da melhoria da qualidade de ensino, tentando com isso, estabelecer novos vínculos entre ciência e trabalho, educação e produção e educação e trabalho para a educação do Brasil do ano 2000. Essa política concentrou-se no processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, integrando-se ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, juntamente aos demais sujeitos políticos coletivos da sociedade civil inclusive a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e CNTE defensores da proposta educacional democrática de massas.

A seguir, o empresariado brasileiro, preocupado com a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, em decorrência dos avanços da ciência e tecnologia e da utilização de novas técnicas de planejamento e desenvolvimento, "[...] apresentou ao governo e à sociedade, uma nova política para a formação dos quadros altamente qualificados da indústria, assim como uma nova política para a formação do conjunto da classe trabalhadora" (NEVES, 2000, p. 8).

No que diz respeito à formação dos trabalhadores altamente qualificados, o empresariado industrial "[...] propôs a redução dos gastos públicos com a educação superior e a introdução do ensino pago nas universidades públicas, como estratégia de operacionalização de sua política de integração universidade-indústria" (FIESP *apud* NEVES, 2000, p. 8).

Dispensando o conhecimento científico e tecnológico produzido pelas instituições de pesquisa em âmbito nacional, o empresariado industrial reservou para as universidades brasileiras, nos anos 90, o papel de formadoras de quadros especializados para a produção nacional associada e dependente, aptos a operar as tecnologias transferidas para o território nacional pelo capital transnacional.

Neste período, o SENAI, órgão responsável pela formação dos quadros intermediários da produção fabril, passa por uma reestruturação, reformulando seus cursos e currículos, "[...] para dar conta das mudanças no conteúdo do trabalho exigidas pela terceira revolução industrial" (NEVES, 2000, p. 9).

No governo Itamar Franco, a consolidação da hegemonia da proposta educacional liberal-corporativa assume caráter dominante, embora o contexto político posterior à saída de Collor da Presidência da República indicasse a perspectiva de mudanças no eixo político-administrativo do país. Acredita-se então ser possível desenvolver uma proposta societal e educacional democrática, visando à inserção das massas no espaço político mais significativo na correlação das forças sociais, tanto na aparelhagem estatal quanto na sociedade civil, do Brasil dos anos 1990.

No entanto, os contornos da nova divisão internacional do trabalho, inerentes aos avanços científico-tecnológicos no mundo contemporâneo, passam a influenciar na estrutura educacional do país. No campo econômico, "[...] o aprofundamento da desregulamentação financeira e o simultâneo desenvolvimento de redes telemáticas mundiais integram os mercados financeiros e de capitais, na direção de uma verdadeira globalização das finanças" (COUTINHO, 1992).

Com isso, os pólos econômicos regionais já implantados consolidam-se paulatinamente e novas iniciativas começaram a ser implementadas. Fatores como a assinatura do acordo de paz entre Israel e os países Árabes, e a vitória do líder negro Nelson Mandela para a Presidência da África do Sul alavancaram a possibilidade de expansão de um projeto de integração de mercados.

Sob a batuta das instituições multilaterais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial), iam sendo implementadas políticas de cunho neoliberal no Brasil, com vistas a integrar, de forma associada e dependente, a região ao modelo de globalização produtiva e de capitais. De maneira lenta e gradual, eram implementados "[...] programas de estabilização e de reformas estruturais cuja orientação dominante privilegia o fomento da concorrência através da abertura comercial, da desregulação e da privatização" (NEVES, 2000, p. 11).

De acordo com Coutinho e Ferraz:

> [...] entre setembro de 1992 e maio de 1993, o nível de produção do setor fabril cresceu, segundo o IBGE, 21,6%. O desempenho da indústria brasileira em 1993 foi promissor. Seu crescimento total foi de 9,6%, destacando-se em primeiro lugar, o crescimento de 41% da produção de bens de consumo duráveis, seguido pelo crescimento de 14,9% da produção de bens de capital. A produção de bens intermediários cresceu (6,5%), a produção de bens de consumo não-duráveis (3,9%) e os serviços (3,5%). O nível de utilização da capacidade instalada da indústria, que era de 72% em 1992, sobe para 77% em 1993. O ano de 1994 repete, com dados alentadores, o desempenho de 1993 (COUTINHO; FERRAZ, 2002).

A falência do México em 1994 arrefeceu os ânimos da população dos países da América Latina, que até então acreditavam na possibilidade de crescimento econômico.

A balança comercial que vinha apresentando, desde o início do período, saldos positivos, termina 1994 com resultados negativos (US$ 492 milhões no mês de novembro) e continuou em queda no mês de dezembro, final do governo Itamar, devido, em grande parte, à orientação neoliberal da política industrial brasileira e de comércio exterior, que vinha privilegiando a exposição

da economia do país ao comércio internacional, por meio da redução de tarifas alfandegárias e correção da taxa de câmbio abaixo da inflação, provocando, com isso, a aceleração das importações. De acordo com Neves:

> [...] o crescimento da economia brasileira, durante o período Itamar Franco, fez-se acompanhado da aceleração do processo de difusão de novas formas de organização da produção e do trabalho e das inovações tecnológicas de base microeletrônica, que podem trazer implicações significativas na definição de políticas educacionais que dêem conta dos novos requisitos exigidos da força de trabalho pela reestruturação produtiva (NEVES, 2002, p. 17, grifo da autora).

A estratégia modernizadora empresarial brasileira, trouxe dessa forma à tona a questão educacional. Capital e trabalho e seus aliados reivindicam, cada qual a seu modo, maior rapidez na renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira, e, mais especificamente, dos padrões da formação profissional, para fazer face às mudanças em curso.

No entanto cumpre ressaltar a afirmação de Coutinho e Ferraz:

> [...] embora o perfil das exportações tenha evoluído no sentido de maior presença de produtos industrializados, a inserção da indústria brasileira no mercado internacional ainda se caracterizava, dominantemente pela exportação de commodities, intensivas em recursos naturais e/ou energia e de bens intensivos de mão-de-obra barata, como celulose, papel, suco de laranja, farelo de soja, minérios, semiprocessados, produtos que podem ter sua competitividade ameaçada uma vez que a tendência do mercado internacional é de crescente sofisticação e de segmentação em especialidades (COUTINHO; FERRAZ, 2002, p. 34-36).

Por essa análise, Neves vem, mais uma vez, "[...] explicitar a inserção dependente do Brasil no comércio internacional", afirmando que, na época, "[...] boa parte do setor exportador brasileiro tem exigido pouco da força de trabalho para aumentar sua produtividade". Por outro lado, salienta ainda Neves que a maior exposição da economia brasileira ao mercado internacional, via importações, "[...] tem estimulado a utilização de novas tecnologias e de novas

formas de organização da produção e do trabalho, exigindo, conseqüentemente, da força de trabalho, um maior nível de escolarização". No entanto, em comparação com os padrões internacionais, no início desta década, Coutinho e Ferraz dizem que:

> [...] uma boa parte da indústria brasileira operava com equipamentos e instalações tecnologicamente defasados, apresentando deficiências nas tecnologias de processo, exibindo atraso quanto às tecnologias de produto e dispensando pequena fração do faturamento em atividades de pesquisa e desenvolvimento. Demonstrava, ainda, limitada difusão dos sistemas de gestão de qualidade tanto de produtos quanto de processos de fabricação, e apresentava, relativa lentidão na adoção das inovações gerenciais e organizacionais do tipo just-in-time, quick response, total quality control e outras. Ressentia-se, ainda, da ausência de interação intensa entre usuário e produtos, além de carecer de relacionamento mais cooperativo entre fornecedores e produtores. Apresentava, em geral, também, um padrão anacrônico de relações gerenciais (trabalhistas), sendo o trabalho encarado como um custo e não como um recurso primordial da produção, dando pouca atenção ao treinamento e à formação de operários polivalentes (COUTINHO; FERRAZ, 2002, p. 33-34).

Além das defasagens técnicas e organizacionais das empresas, Coutinho e Ferraz, destacam ainda:

> [...] as deficiências relacionadas à estrutura empresarial brasileira, especialmente no tocante ao grau de centralização do capital, do perfil setorial de atividades dos grupos econômicos e, particularmente, do atraso organizacional e de qualidade das estratégias empresariais; a existência de um tecido industrial incapaz de transmitir qualidade, produtividade e progresso técnico ao longo das cadeias produtivas; a precariedade da base educacional brasileira, especialmente em face dos requisitos exigidos pelos novos processos produtivos; o distanciamento entre sistema produtivo e sistema bancário-financeiro, marcado pela ausência de crédito e financiamento de longo prazo e pelo reduzido grau de endividamento como proporção dos ativos empresariais, e a profunda deterioração da capacidade regulatória do Estado, enfraquecimento pela crise fiscal, e financeira,

> impotente para articular a retomada do crescimento econômico e para fomentar o avanço da competitividade nacional, sem a implementação prévia de reformas (COUTINHO; FERRAZ, 2002).

Diante de tal quadro, a indústria brasileira contrasta com o quadro de inovações tecnológicas, rápidas e eficazes, no sentido de garantia de qualidade, aumento de produtividade e redução operacional de custos utilizados nas indústrias dos países desenvolvidos. É preciso então, articular a formulação de um projeto de desenvolvimento competitivo que restabeleça na sociedade brasileira a esperança e a confiança em si própria.

Torna-se urgente a necessidade de "[...] articulação de uma política de competitividade, dentro de um projeto nacional de desenvolvimento competitivo, capaz de acelerar a difusão das inovações técnicas e organizacionais no sistema industrial brasileiro" (COUTINHO; FERRAZ, 2002, p. 37).

Nesse contexto a necessidade e a legitimidade das políticas industriais têm sido objeto de intenso debate político e ideológico. De modo geral, a orientação dominante privilegia o fomento da concorrência, por meio da abertura comercial, da desregulação e da privatização.

A indústria brasileira defronta-se, então, com um sistema internacional de produção e comércio que se encontra em constante mutação, realidade totalmente diferente dos anos 60 e 70. O problema não é simplesmente que agora existe um maior número de novas tecnologias, mas as mudanças muito mais aceleradas dos padrões mundiais de produção, difusão e comercialização de tecnologias subjacentes à competitividade da indústria, do que nas décadas anteriores. Essas mudanças, além de aprofundar a eficiência dos processos, têm diminuído o tempo entre grandes descontinuidades tecnológicas, reduzido o ciclo de vida de novos produtos e ampliado a diversidade de pequenas diferenciações de produtos. Ao mesmo tempo, tais mudanças, centradas em produtos e em processos, têm sido direcionadas à redução de custos ambientais por unidade de produtos industriais.

Essa estratégia modernizadora industrial brasileira, mais uma vez, trouxe para o centro do debate nacional a questão educacional, associando-a às questões de capital e trabalho. Estes aliados reivindicam, cada qual a seu modo, maior

rapidez na renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira, e mais especificamente, dos padrões de formação profissional, para fazer face às mudanças em curso no país.

Diante deste quadro, surge a necessidade de propor mudanças no âmbito do sistema educacional. Neste sentido, a reforma dos ensinos médio e profissional do governo FHC, tais como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como um de seus objetivos prioritários a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.

Assim é que a reforma do ensino profissionalizante, instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e do Decreto Federal n. 2.208/97, propõe modernizar o ensino profissional no país, de maneira que acompanhe o avanço tecnológico e atenda às demandas do mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta a Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto independente da escolaridade alcançada.

Neste aspecto, entende-se que a proposta expressa na reforma dissocia a qualificação profissional da escolarização. Entretanto, embora o MEC tenha atribuído a esta desarticulação a possibilidade de uma profissionalização mais rápida e mais flexível para os setores das camadas populares, não garante à educação profissionalizante a equivalência com o ensino médio. Conseqüentemente fica reservado aos estudantes portadores do certificado de nível médio o acesso ao ensino superior.

Com isso, observa-se que a estrutura interna do sistema educacional pouco mudou e o ensino, que antes era aristocrático, passou a ser seletivo. Identifica-se uma possível defasagem entre educação e desenvolvimento, que não só marginaliza boa parte da população, como também não parece corresponder às necessidades da expansão econômica.

Para superar a contradição de uma escola para cada classe, uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes

subalternas, Gramsci propõe, no grau médio a "escola unitária"[4]. Esta escola seria eminentemente formativa, possibilitando o desenvolvimento das capacidades do indivíduo tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual.

O Decreto Federal n. 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seus artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V), afirma como objetivos da Educação Profissional:

> a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para diferentes setores da economia;
> b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
> c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Assim, "[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho" e abrange três níveis: básico, técnico e tecnológico (Decreto n. 2.208/97, art. 2).

O nível básico destina-se à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade anterior. Trata-se de uma modalidade de formação profissional cujos cursos não estão sujeitos à regulamentação curricular e podem ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, etc. Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico, será conferido certificado de qualificação profissional (Decreto n. 2.208/97, art. 4).

O nível técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a ele. No entanto, só será concebido o diploma de técnico àqueles que concluírem o ensino médio (Decreto n. 2.208/97, art. 5). O nível tecnológico corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica a egressos de nível médio e/ou técnico.

[4] A escola unitária deve desenvolver a maturidade do aluno, sua autonomia, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora ao contrário da escola uniforme e burocrática: "a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa".

Além dos níveis, o Decreto em questão define outras modificações para a Educação Profissional. Entre elas destaca-se que o currículo do ensino técnico será organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia e sob a forma de módulos e seu princípio orientador será o de desenvolvimento de competências profissionais para a laborabilidade, que podem ser definidas como "[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (BRASIL, Resolução n. 4/99, art. 6).

Entende-se que essa possível articulação dos conhecimentos acadêmicos com as mudanças tecnológicas, políticas e econômicas seja uma cobrança de todos os que se preocupam em garantir que a escola seja coetânea aos movimentos existentes na sociedade. No entanto, se esta articulação ficar restrita a pequenos estratos sociais e a uma modalidade específica do ensino, poderá ampliar as desigualdades.

Outrossim, entende-se que a dualidade estrutural, implícita na proposta de reformulação do ensino, acaba negando a perspectiva de a escola ser um espaço para a formação integral do cidadão.

Sabe-se que a verdadeira democracia se estabelece dentro da possibilidade de que os alunos, sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais, desfrutem de uma escola comum.

Assim, o movimento estabelecido na política de educação profissional mostra que a escolarização para os setores populares no Brasil, não se configura como um elemento a mais para a construção de uma cidadania dentro de uma perspectiva que contemple o seu exercício em várias dimensões. A educação profissional assume um papel muito mais compensatório ao privilegiar os setores marginalizados socialmente sendo este o artifício ideológico que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de um padrão de vida com melhor qualidade.

Além do mais, com esta dissociação, ratifica-se a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre o pensar e o fazer, entre o planejar e o executar, características do regime de acumulação taylorista-fordista.

O modelo de acumulação flexível e integrada contrasta fortemente com a lógica taylorista-fordista de remuneração, de definição de postos de trabalho

e de competências. É exigido do trabalhador, com este novo paradigma de produção, capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade. Portanto, sua formação não pode prescindir de uma educação geral, única e abstrata.

Desta forma, entende-se que a proposta de reformulação do ensino profissional interfere diretamente naquele que seria o papel da escola, representando uma afronta em relação aos reclames da sociedade por uma escola capaz de garantir uma articulação entre o fazer e o pensar. O MEC, ao direcionar a educação profissionalizante especificamente para os interesses do mercado, retrocedeu no tempo e rearticulou, no âmbito da educação brasileira, a mesma dicotomia presente em meados do século passado.

## 2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### 2.1 ASPECTOS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS

A ação política neoliberalizante que se formou no Brasil, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, tomou a educação profissional como tema central para as reformas educacionais. A justificativa para tal ação surgiu da suposta necessidade de se modernizar o ensino técnico, em função e de acordo com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho.

Coincidentemente, a discussão veio à tona no momento em que organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o Banco Internacional de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, apontavam o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. As razões apontadas eram o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos CEFETs e Escolas Técnicas Federais, financiados pelo poder público federal e que, segundo o discurso oficial, não atendia aos trabalhadores revestindo-se mais de características propedêuticas do que profissionalizantes (dessa forma, atraía os filhos de classes abastadas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras) e a alegação de que a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Assim em 1997, após a promulgação da Lei n. 9.394/96, o Decreto n. 2.208/97 impôs um conjunto de reformas: a educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre ensino médio e ensino técnico.

Feitas as modificações na estrutura do ensino técnico avançou-se para o processo da reforma curricular introduzindo-se então a noção de competência. Um currículo baseado em competências parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

No processo de investigação dos processos de trabalho, o MEC utilizou a análise funcional como metodologia. Na ocasião, foram definidas 20 áreas profissionais[5]. Em alguns casos, essas se traduziram como um recorte abrangente dos campos profissionais. Disto advém o risco de se realizar um tipo de formação extremamente generalista, ainda não coerente com a divisão técnica e social do trabalho na sociedade brasileira.

Por outro lado, alguns campos, como o da indústria, foram recortados de forma estreita ficando limitados quanto ao conjunto de conhecimentos científico-tecnológicos que os caracterizam. A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), ao publicar os referenciais curriculares, visava corrigir essas distorções.

A lista de competências resultante deste trabalho equivale ao perfil profissional. Por fazerem referência a áreas, essas competências são abrangentes e definidas, por isso definidas como competências gerais. As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas e podem se constituir como profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio. Como a regulamentação abrange especificamente a área profissional, há a possibilidade de uma instituição formadora organizar currículos equivalentes para habilitações diversas, ou o inverso promover uma diversidade curricular para uma mesma habilitação. Dessa forma, o mercado de trabalho será o principal agente regulador do exercício profissional. Isso indica que a reforma da educação profissional no Brasil pode influenciar tanto na forma quanto no conteúdo da formação.

[5] As áreas profissionais definidas são as seguintes: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.

## 3 O CURSO TÉCNICO DE INDÚSTRIA NO CEFET CAMPOS: SUA IDENTIDADE PÓS DECRETO N. 2.208/97

Em 1999, o CEFET abre as portas para a formação profissional em nível técnico, de acordo com a proposta expressa na reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei n. 9.394/96 (LDB), do Decreto n. 2.208/97, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da lei acima, e das diretrizes e referências curriculares nacionais para a Educação Profissional.

Dentro destes parâmetros, a proposta assume, como concepção orientadora, o modelo das competências. Mas não é só isso. Há também o indicativo da necessidade de ajustar-se a educação profissional ao mundo do trabalho, por meio da construção de redes de parcerias e da articulação com os setores produtivos.

Nesse momento, a comunidade cefetiana depara-se com uma realidade nova, diferente da então conhecida. No sentido de atender às especificações da lei:

> A proposta de reformulação curricular do CEFET Campos toma como referenciais decisivos as mudanças no mundo da produção, a leitura crítica da sociedade sujeita à globalização, a automação com as benesses e malefícios daí advindos, a legislação em vigor e, principalmente, a reafirmação, com maior clareza do compromisso da Instituição em sentido da superação das contradições básicas de nossa sociedade (PROJETO CEFET. CEFET Campos, 1999).

A partir daí:

> Três pontos fundamentais se abriam com a Reforma e foram integrados ao projeto do CEFET Campos: a inserção da Escola no nível básico da qualificação profissional, a necessidade de ofertar cursos e serviços antenados com as demandas das empresas e as necessidades do desenvolvimento regional e o papel de ponta que passarão a assumir os novos cursos de tecnologia de nível superior [...] tendo em vista a alta potencialidade da região norte-fluminense, a qualificação da referida Escola e parcerias já existentes com empresas dos pólos sucro-alcooleiro e petrolífero (PROJETO CEFET. CEFET Campos, 1999).

Este aspecto, "[...] coloca em evidência a dependência da educação com relação ao mercado de trabalho e a concepção da escola como apêndice da empresa" (FRIGOTTO, 1999).

Além do mais, pode caracterizar-se como uma "[...] submissão do trabalho escolar aos interesses do capital ou da classe dominante" (FRIGOTTO, 1999, p. 199). Ou seja, a ação pedagógica, na perspectiva capitalista, é um ajustamento aos pré-requisitos das ocupações oferecidas pelo mercado de trabalho. Segundo Frigotto, "[...] a escola, neste viés, pode vir a ser imediatamente improdutiva e mediatamente produtiva" (FRIGOTTO, 1999).

De acordo com a lei, o sistema de educação profissional passou a ser constituído por modalidades e níveis do sistema regular de ensino como o técnico e o tecnológico, além de abarcar cursos não formais, como de formação e/ou qualificação profissional.

Seguindo as especificações legais constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto n. 2.208/97, o curso técnico de Indústria do CEFET Campos foi organizado em quatro módulos, sendo que somente o terceiro e o quarto módulo oferecem possibilidades de certificar o aluno-trabalhador que buscar a requalificação, assim como também aqueles que buscam uma qualificação profissional, para atuarem no ramo de indústria, setores de manutenção e/ou produção industrial.

Os dois primeiros módulos estão voltados para os fundamentos básicos que a área requer, e que possam servir como alicerce para o aprofundamento teórico nas áreas de manutenção, controle de qualidade, gestão da produção e produção industrial propriamente dita. Convém mencionar aqui que esta proposta de trabalho leva em consideração o fato de que, no ensino médio, o aluno deveria ter atingido uma base sólida de conhecimentos referentes à construção da linguagem, do raciocínio lógico, da matemática e das ciências sociais e naturais.

Na prática, esse pressuposto expressa-se de forma contraditória ao papel socializador e à função formativa da escola, haja vista que um percentual significativo da clientela desses cursos é oriunda das escolas da rede pública estadual, nas quais existem dificuldades que vão desde a falta de material didático adequado, até a falta de professores habilitados nas áreas das ciências da natureza (matemática, física, biologia e química), assim como na área de

códigos e linguagem. Com isso, os alunos oriundos da rede pública estadual chegam ao CEFET portando uma série de dificuldades, principalmente na área de exatas, o que os limita no acompanhamento e entendimento das matérias específicas da área. Mesmo compreendendo que essa situação é resultado da não universalização do ensino médio, não se pode deixar de considerar que esse fato descaracteriza o papel da escola, podendo se constituir "[...] numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados do saber à classe trabalhadora" (FRIGOTTO, 1999, p. 179).

A proposta que oficializa a certificação do terceiro e quarto módulos, ou seja, que abre a possibilidade de requalificar profissionalmente o trabalhador, sempre que este sentir necessidade, ao mesmo tempo em que valida o saber tácito do trabalhador, pode levar a formações adaptativas/instrumentais, perdendo de vista os objetivos do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos e tecnológicos indispensáveis à formação do trabalhador. Entende-se que esse risco ocorre em função de uma efetiva profissionalização, dissociada da educação formal, que pode implicar dificuldades à continuidade de estudos por parte das camadas menos favorecidas, para quem a não integração na escola, entre tempos e espaços de aprendizagem geral e de formação profissional, não favorece essa continuidade, e nem garante uma sólida formação profissional para o exercício necessário de atividades produtivas.

Ainda falando sobre estrutura curricular dos cursos técnicos e da área de indústria do CEFET Campos, na forma como foram estruturados, em "[...] unidades pedagógicas autônomas e completas em si" (BRASIL, MEC, Exposição de Motivos), acabam por dar ênfase à relação estreita entre a formação técnica e as ocupações e habilitações profissionais.

Apesar de os coordenadores da área de indústria do CEFET procurarem introduzir em seus currículos todas as novidades e enfoques das novas tecnologias, percebe-se que isto não tem sido resolvido satisfatoriamente, visto que alguns deles já contam com mais de 380 horas/ módulo e algumas empresas continuam a ter que complementar os estudos de egressos do sistema.

No que se refere à implantação da proposta presente na reforma da Educação Profissional, observa-se que praticamente não houve resistência (declarada) por parte da comunidade docente do CEFET Campos. No entanto, cumpre ressaltar, também, que ela não despertou a atenção desses profissionais

a ponto de buscarem um aprofundamento maior da proposta, amenizando assim, os impactos por ela causados.

Este modelo de educação considera somente as funções que cumpre, em relação ao mercado. Porém, de forma contraditória, na forma como se apresenta teoricamente e na forma como concretiza sua ação em relação ao aluno-trabalhador, a proposta não atende satisfatoriamente a nenhuma das partes, ou seja, nas sociedades contemporâneas não há espaço para uma formação meramente operacional e restrita. O novo modelo produtivo (padrão flexível de acumulação) está exigindo do trabalhador, ainda que este partilhe do projeto da empresa, capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade.

Mesmo incorporando, na estrutura curricular, um espaço para debater as relações sociais no mundo do trabalho, percebe-se que há uma certa resistência, denominada por Ramos de "resistência estrutural", tanto por parte dos professores quanto dos alunos em lidar com os temas pertinentes a esta área de conhecimento. Todavia, entende-se que a resistência dos alunos advém mais da dificuldade de entendimento crítico maior, acerca dos assuntos expostos no decorrer das aulas. Trata-se, então, de ver aqui um limite ou uma opção do projeto político pedagógico da escola e do curso.

No que se refere à forma de entrada dos alunos nos referidos cursos, estabeleceram-se diferentes formas de acesso:

> • mediante processo seletivo – que oportuniza igualdade de oportunidades para o acesso. Podem concorrer alunos egressos ou que estejam concluindo o ensino médio ou ainda que estejam matriculados na 2ª série dessa modalidade de ensino;
>
> • critério seletivo pautado na análise de Curriculum Vitae e Entrevista Técnica- para candidatos que já possuem formação técnica na respectiva área ou em outra afim e que buscam atualização/aperfeiçoamento e especialização;
>
> • em parcerias com empresas – para trabalhadores encaminhados por empresas que estabelecem parceria com a instituição. O aproveitamento dar-se-á mediante reserva de vagas previamente definidas em Edital de Processo Seletivo, combinado com o atendimento aos seguintes pré-requisitos: Formação Técnica na área ou outra área afim; matrícula na 2ª série do ensino médio com conclusão e aprovação; egressos do ensino médio;

> • concomitância interna - alunos matriculados no ensino médio do CEFET Campos que apresentem conclusão e aprovação na 1ª série. Se a procura pelo curso for maior que o número de vagas existentes, o aproveitamento dar-se-á mediante o critério de coeficiente de rendimento escolar;
>
> • concomitância externa - para alunos matriculados na rede pública estadual e municipal de ensino que estejam matriculados no ensino médio e que apresentem conclusão e aprovação na 2ª série. As vagas são previamente definidas em Edital de Processo Seletivo, sem aplicação de provas. A parceria com a Coordenadoria Regional do Norte Fluminense e Secretaria Municipal de Educação utiliza os seguintes critérios para seleção dos candidatos: situação sócio-econômica combinada com o aproveitamento escolar (CEFET Campos. Plano de Cursos – Área de Indústria, fev. 2001).

Desta forma, o curso técnico de Indústria tem recebido alunos com formação heterogênea, fato este que leva os professores a questionarem não só a forma de acesso, mas principalmente a democratização delas. Há várias questões a discutir a respeito dessa proposta e sobre a concepção que ela encerra. Primeiramente se percebe que as referências à crescente "democratização" das oportunidades de escolarização dizem respeito apenas a aspectos quantitativos. O termo "democratização" é, pois, cheio de riscos, porque tende a levar ao pressuposto de um conteúdo ideológico "democrático", na acepção de liberal.

No dizer de Saviani, esta iniciativa pode representar "[...] um caminho repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes, podem ser confundidos com os anseios da classe dominada" (SAVIANI *apud* FRIGOTTO, 1999, p. 181).

Esta forma de pensar a escola para os filhos dos trabalhadores é um processo decorrente da concepção de classes. O que se quer destacar aqui é que:

> Efetivamente, a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear (FRIGOTTO, 1999, p. 179).

Mediante essa análise:

> A desqualificação da escola, para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural – algo, como insinua a tecnocracia, a ser redimido, recuperado por mecanismos técnicos (ou pela tecnologia educacional). Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma "irracionalidade racional", "uma improdutividade produtiva", necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade de classes (FRIGOTTO, 1999, p. 179).

Por outro lado, de acordo com o modelo adotado, o aluno que busca (por necessidade ou não) obter uma profissão na etapa média da educação básica e que, antes disputava uma matrícula visando ao atendimento dessa dupla necessidade, foi obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade, seja do ensino médio, seja dos cursos técnicos. Além do que, ao fazer a opção por ambas as formações concomitantemente, a dupla jornada escolar, para a maioria, passou a ocorrer em condições precárias (alimentação imprópria e permanência desconfortável na mesma escola) ou deslocamentos cansativos de uma escola para outra, além da falta de tempo para realizar as atividades extraclasses tais como pesquisa, leitura.

Com isso, muitos abandonam a escola, causando uma elevação no índice de evasão escolar, fator que preocupa a maioria dos docentes do CEFET Campos.

Mediante estas razões e num esforço de autocrítica, o curso técnico de Indústria do CEFET Campos tem passado por reformulações periódicas, procurando uma melhor adequação, no que diz respeito à organização das disciplinas específicas de forma a proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem. Dessa forma foi declarado que, na organização curricular do curso técnico de Indústria do CEFET Campos, a prática profissional não deveria se configurar como situações em momentos distintos do curso, mas como uma metodologia que contextualiza e põe em ação o aprendizado. Envolveria, assim, atividades como visitas técnicas às empresas da área; estudos de problemas, de sistemas industriais; participação em projetos reais ou simulados que possam

estimular as ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudos de conteúdos ou de bases tecnológicas de suporte pertinentes à área; planejamento, programação e controle da produção; participação em feiras e eventos também relacionados à área.

De acordo com essa perspectiva, fica clara a necessidade de disponibilidade de ambientes e recursos adequados e atualizados para o desenvolvimento dessas atividades. Na estrutura física que envolve oficinas e laboratórios do CEFET Campos, encontram-se as condições ideais para desenvolver com bastante êxito tal projeto. O quadro de docentes apresenta alguma defasagem em função da não abertura de concursos públicos para suprir as carências surgidas, dado o número expressivo de aposentadorias e óbitos de alguns dos profissionais da área. O nível de formação dos profissionais atualmente é elevado, no entanto, compreende-se que os problemas surgem em decorrência da metodologia utilizada. Por representar o "novo", o sistema de competências suscita muitas dúvidas e incertezas; muitos dos docentes que atuam na área têm dificuldade de compreender o verdadeiro sentido deste modelo. Na dúvida, e por falta de esclarecimentos, continuam trabalhando dentro dos moldes e padrões tradicionais, ou seja, na forma disciplinar.

Outrossim, cumpre ressaltar que, como a nova educação profissional está construída na perspectiva de promover o desenvolvimento de competências de múltipla aplicabilidade ocupacional e contextual, torna-se preferencial a opção de organização curricular em módulos de competências com implícita multiterminalidade ocupacional e contextual, ou seja, a estrutura dos cursos deve ter como foco as necessidades locais, regionais e de mercado de trabalho. O direcionamento do programa pedagógico dos cursos para os assuntos pertinentes a esses campos específicos não assegura o processo da formação ideológica, política e cultural do homem.

Nessa perspectiva, o que fica uma vez mais negada é a organização da escola capaz de formar, desde o nível elementar, como aponta Gramsci, em sua concepção de "escola unitária" cada cidadão e todo cidadão concomitantemente para a societas hominum (consciência dos direitos e dos deveres para introduzi-lo na sociedade política e civil), e a societas rerum (conhecimento científico para dominar e transformar a natureza).

**REFERÊNCIAS**


BRASIL, MEC. *Referenciais curriculares nacionais da Educação Profissional de nível técnico*. Brasília: PROEP, 2000.

_____. Resolução n. 4 de 08 de dez. de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional. Disponível em: http://www.mec.gov.br/cne/resolução.shtm.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Educação profissional: legislação básica. 2 ed. Brasília: PROEP. 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: SEMTEC, 1999.

_____. MEC. *Exposição de motivos n. 37*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Educação Profissional: legislação básica. 2 ed. Brasília: PROEP, 1998.

CEFET Campos. *Diretrizes gerais e estrutura organizacional.* A formação profissional de nível técnico. Trata da estruturação dos cursos técnicos, área de indústria, CEFET Campos, 1999, xerocopiado.

_____. *Planos de cursos*: área de indústria. Trata da organização das matrizes curriculares dos cursos técnicos. Área de indústria. CEFET Campos, fev. 2001.

COUTINHO, C. N. *Democracia e Socialismo.* São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Luciano; FERRAZ, João Carlos. *Estudo da competitividade da indústria brasileira.* 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Por uma nova educação, mais humana.* Niterói: FSDC, n. 4, out. 2002.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, Carlos M. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: os intelectuais. O princípio educativo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Obras escolhidas*. V. I. Lisboa: Estampa, 1974.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau*: O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia*: Escola Unitária e Trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *Educação e divisão social do trabalho*: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MACHADO, Marilene Salgueiro B. *A orientação profissional em face do desenvolvimento científico-tecnológico*: representações dos orientadores educacionais. Natal: 1994, xerocopia.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Educação e Política no limiar do séc. XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, João Batista de. *Novos rumos da formação profissional*. Artigo apresentado no seminário internacional. FIEMG, out. 1995.

RAMOS, Marise. O "novo" ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, Centro de Documentação técnica, v. 29, n. 2, 2003.

_____. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação*: por uma outra política educacional. 3 ed. Campinas, SP: Autores Asociados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. *In*: FERRETI, Celso J; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

# A educação profissional técnica de nível médio no CEFET Campos

*Roberto José*

A Reforma da Educação Profissional no Brasil, materializada a partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto n. 2.208/97, de 17 de abril de 1997, e da Portaria MEC 646/97, levou o CEFET Campos, foco dessas observações e análises a, além de expandir e implantar, respectivamente, os cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas, também (re)construir separadamente, e em novas bases, a formação profissional técnica de nível médio e o ensino médio.

Em 1996, paralelamente às discussões no Congresso Nacional para aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e também do Projeto de Lei n. 1603 que tratava da reforma da Educação Profissional no Brasil, antes, portanto, da implantação formal da Reforma da Educação, a comunidade interna do CEFET Campos iniciou estudos para uma nova organização dos seus Cursos Técnicos que contemplasse as profundas alterações dos processos de trabalho devido à revolução tecnológica caracterizada pela automação de processos produtivos e estruturas de organização do trabalho. E, dessa forma garantisse aos egressos maiores possibilidades de ocupação dos postos de trabalho, principalmente, na região de Campos dos Goytacazes e Macaé.

Nessa nova organização, que hoje seria designada como "educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio na forma integrada", os cursos técnicos da Escola Técnica Federal de Campos foram agrupados por áreas de conhecimento. Assim, a área de Eletroeletrônica reuniu os cursos de técnicos em Eletrotécnica, Informática e Instrumentação; a área de Construção e Tecnologia dos Materiais, os cursos técnicos de Edificações e Estradas; a área de Mecânica e Materiais absorveu o curso de técnico em Mecânica e a área de Química e Saúde os cursos de técnico em Química e técnico em Segurança no Trabalho. Os currículos de todos os cursos técnicos estavam dispostos em três blocos: Núcleo Comum, Base Comum da Área e a

Habilitação Profissional. A duração dos Cursos no turno diurno era de 3 anos e no turno noturno era de 4 anos.

No entanto, o ingresso de alunos aos cursos com essa formatação ocorreu somente uma vez, no ano de 1997, porque, por força da Portaria MEC 646/97, a partir de 1998, os alunos ingressariam nas Escolas Técnicas Federais e CEFETs em conformidade com o Decreto 2.208/97, isto é, com matrículas independentes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico, o que essa organização curricular não contemplara. Assim sendo, a partir de 1998, a comunidade interna iniciou os trabalhos de adequação do Projeto Pedagógico da Instituição a partir da análise da legislação.

A nova LDB apresentou um capítulo específico para a Educação Profissional e os seus quatro artigos não cumpriam as finalidades de uma Lei de Diretrizes e Bases, pois apenas apontavam diretrizes gerais. Assim, as diretrizes e bases para a Educação Profissional foram sendo organizadas gradativamente a partir do Decreto n. 2.208/97, pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.16/99 e Resolução n. 04/99 CNE/ CEB. Especificamente, para a rede federal de educação tecnológica, instituída pela Lei n. 8.948/94 e regulamentada pelo Decreto n. 2.406/97, a reforma da educação profissional foi implantada segundo as determinações da Portaria MEC n. 646/97.

A análise que se faz aqui da educação profissional, em particular a de nível técnico, busca o entendimento de como a legislação posterior deu cumprimento às definições do capítulo referente à educação profissional da LDB. Procurou-se enfocar o que pode se definir como contradições da legislação, sendo a mais evidente delas a exposta pela Portaria MEC n. 646/97, ao estabelecer que o ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, na rede federal de educação tecnológica dar-se-ia de acordo com o Decreto n. 2.208/97, quando a legislação que orientava a implantação do Decreto ainda não havia sido publicada.

Os Cursos Técnicos foram reorganizados e elaborados os respectivos Planos de Curso de acordo com a Resolução CNE/CEB 04/99, contemplando os seguintes itens: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico e certificados e diplomas.

As organizações curriculares dos cursos técnicos do CEFET Campos demonstraram todo o empenho das equipes de docentes responsáveis pela elaboração dos Planos de Cursos, a sua marca singular, no sentido de proporcionar ao aluno uma formação compatível com o mundo do trabalho, com a preocupação de se organizarem cursos que contemplassem a inteligência do processo de produção e, portanto, com ênfase no não atrelamento às necessidades pontuais do mercado de trabalho.

Quanto às práticas docentes e discentes, embora a legislação referente à educação profissional de nível técnico tenha apontado para o desenvolvimento de competências, o cotidiano da sala de aula e dos laboratórios não se alterou. E, em função da inexistência de uma política de estágio supervisionado, que sofreu alterações a partir da reforma do ensino técnico, as coordenações pedagógicas das áreas profissionais optaram pela Prática Profissional que incluiu o desenvolvimento de projetos nos quais os alunos são colocados frente à realidade do mundo do trabalho para atender às necessidades da instituição.

A partir de análise das atas dos Conselhos Finais dos cursos técnicos desse período, é traçado o perfil do ensino técnico no CEFET Campos no qual são destacados os índices de aprovação, reprovação e evasão. Além disso, foram demonstrados os seguintes fatos: a área industrial absorve a maior quantidade de estudantes do ensino técnico; o turno noturno concentra a maior parte dos alunos e o índice de aprovação dos alunos do turno da noite é o mais baixo.

## 1 ASPECTOS LEGAIS DA REFORMA DO ENSINO TÉCNICO

> [...] todas as medidas do governo Fernando Henrique no campo da educação independem da LDB. Respondem à lógica dos ajustes econômicos [...] (FRIGOTTO, 2000, p. 122)

A intenção do governo foi implantar a reforma da educação articulada com organismos nacionais e internacionais, identificados por "Arautos da Reforma" (SHIROMA, 2002, p. 53): Confederação Nacional da Indústria (CNI); Organização da Comissão Econômica para América Latina e Caribe das Nações Unidas (CEPAL), e Banco Mundial.

O capítulo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20/12/1996, que trata especificamente da Educação Profissional com seus quatro artigos – artigos 39 a 42 - "[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades" (SAVIANI, 2001, p. 216).

Em 1996, entra em trâmite no Congresso Nacional legislação específica da educação profissional – PL n. 1.603/96 – paralelamente ao projeto da LDB. Em função das emendas que estavam sendo apresentadas ao PL n. 1603/96, oriundas das audiências públicas, esse projeto foi abandonado e a reforma da educação profissional foi implantada autoritariamente sob o marco do Decreto n. 2.208, de 17/04/1997 que, em 23 de julho de 2004, da mesma forma, foi revogado pelo Decreto n. 5.154/04.

Na verdade, a única alteração que o Decreto 5.154/04 trouxe em relação ao Decreto 2.208/97 e que pode remeter a possíveis alterações do Projeto Pedagógico Institucional foi o aumento da flexibilidade da articulação entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, ao acrescentar a articulação na forma integrada às demais já existentes no Decreto anterior, ou seja, as articulações nas formas subseqüente e concomitante, contemplando, desta forma, a regulamentação do artigo 36 da LDB que possibilita o complemento profissionalizante ainda no ensino médio[1].

Num primeiro momento, além do Decreto n. 2.208/97, a reforma do ensino técnico foi orientada pelos seguintes dispositivos legais: Portaria MEC n. 646, de 14/05/97; Portaria MEC n. 1.005/97, de 10/09/97; Parecer CNE/CEB n. 16/99, de 05/10/99; Resolução CNE/CEB n. 04/99, de 05/10/99; e Parecer CNE/CEB n. 33/200, de 07/11/2000.

O Decreto n. 2208/97 regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

[1] Com relação à revogação do Decreto 2.208/97, parece que o governo apenas cumpriu um compromisso anterior com um segmento especifico de educadores, visto que nos dias 16, 17 e 18 de junho de 2003 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), organizou o *Seminário Nacional da Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas* e a discussão de tal revogação fez parte da pauta. Após diversos debates, não houve consenso a respeito da revogação do Decreto 2.208/97, porque, conforme consta dos anais do seminário, diversos participantes entenderam que a década de 1990 teria apresentado muitos avanços na Educação Profissional, sendo um dos mais significativos o direito de todos em interromper ou prosseguir a formação profissional segundo suas próprias necessidades e possibilidades. Havia também, a preocupação de que isto pudesse trazer algum retrocesso nos ganhos já alcançados. Portanto, foi sugerido que qualquer alteração na legislação em vigor viesse precedida de minuciosos estudos.

Nacional de 20/12/1996; a Portaria MEC n. 646 regulamenta a implantação do Decreto n. 2.208/97 na Rede Federal de Educação Tecnológica; a Portaria MEC 1.005/97 implementa o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); o Parecer 16/99, trata das Diretrizes Curriculares de Nível Técnico, a Resolução CNE/CEB n. 04/99, de 05/10/99, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; e o Parecer CNE/CEB n. 33/2000, de 07/11/2000, estabelece o novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Uma série de publicações que trouxe uma série de mudanças, instabilidade e desafios, gerando intensos questionamentos.

Como já citado anteriormente, a Portaria MEC n. 646/97 determinou também que o ingresso dos alunos para a Educação Profissional nos CEFETs e nas Escolas Técnicas Federais, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-ia de acordo com o disposto no Decreto n. 2.208/97. No entanto, conforme apontado no parágrafo anterior, a legislação necessária à implantação da reforma do ensino técnico ainda não tinha sido publicada. Essa portaria definiu ainda que as instituições poderiam manter o ensino médio com uma redução na oferta de vagas, isto é, 50% de vagas a menos em relação às ofertadas ao ensino regular no ano de 1996.

Tais determinações mostraram o nível de autoritarismo e incoerência na implantação da reforma nos CEFETs e Escolas Técnicas Federais, particularmente se se levar em consideração que, pela mesma Portaria, constituiu-se um grupo de trabalho composto por representantes dos Conselhos das instituições envolvidas na reforma, para implantá-la na Rede Federal de Educação Tecnológica no prazo de quatro anos, prorrogável por mais um ano. O autoritarismo e incoerência ficaram mais patentes visto que a legislação que complementava a reforma da educação profissional de nível técnico foi concluída somente em outubro de 1999, com a publicação do Parecer CNE/CEB n. 16/99 e da Resolução CNE/CEB n. 04/99.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), implementado pela Portaria MEC 1.005, de 10/09/1997, propôs-se a financiar, com recursos externos intermediados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), infra-estrutura e capacitação de docentes necessárias à implantação da Reforma da Educação Profissional. No que se refere à

capacitação, este objetivo não foi alcançado devido a entraves burocráticos para a operacionalização do programa. Ainda, mesmo que não houvesse esses entraves, o reduzido quadro de docentes impossibilitaria uma capacitação maciça em um prazo adequado às transformações.

Comparando o parágrafo 2º do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 -, de 20/12/1996, no qual está definido que: "[...] *o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas* (grifo do autor)" com o item II do artigo 35 da LDB, em que uma das finalidades do Ensino Médio é "[...] *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* (grifo do autor)", subliminarmente, entende-se que preparar o educando para o exercício de uma profissão técnica, ainda no nível médio, não só não faz parte das finalidades desse nível de ensino, mas, sobretudo, se contrapõe a elas.

É necessário compreender que, as finalidades definidas para o Ensino Médio na LDB contemplam o preconizado por Gramsci, que considera a evolução etária e psicológica do homem e estabelece uma idade (16–18 anos) para início da cultura imediatamente produtiva ou especializada, isto é, a preparação para o exercício de uma profissão. Até esta idade recomenda a escola unitária de cultura geral, formativa, que forneça bases tanto para o trabalho manual quanto para o intelectual (NOSELLA, 1992, p. 115).

Saviani, ao analisar o substitutivo de Jorge Hage ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha por base a proposta elaborada pela comunidade educacional, em 1986, interpreta o complemento profissionalizante do ensino médio, que foi nele incluído, e está configurado no parágrafo 2º do artigo 36 da atual LDB, como sendo "[...] a concessão exigida pela 'realidade rebelde' de nossas deficiências sociais ou pela negociação entre parceiros com interesses divergentes e conflitantes" (SAVIANI, 2000, p. 61).

Possivelmente, um caminho para solucionar o que Saviani denomina de realidade rebelde está na execução, no Brasil, de políticas sociais que busquem reduzir as desigualdades sociais e criem oportunidades e condições para que os jovens que estão fora da escola  permaneçam o tempo necessário para sua formação integral na escola e não sejam compelidos a entrar precocemente no mundo do trabalho.

Aliás, a posição acima apontada está apoiada por Frigotto quando, no texto *Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio* apresentado para subsidiar o Seminário Nacional do Ensino Médio, promovido pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), ele diz:

> A idéia e o anúncio de bolsas de estudo para os jovens que por força de sua situação sócio-econômica necessitam abandonar o estudo para ingressar no 'mercado de trabalho'[2] é uma estratégia sob todos os ângulos correta[3] (FRIGOTTO, 2004, p. 67).

Com relação à articulação do ensino técnico com o ensino médio na forma concomitante, entende-se que, embora ampliando os conhecimentos do aluno, pode dificultar a sua permanência e/ou o seu rendimento escolar devido aos seguintes aspectos: a) diversos alunos que ingressaram no curso técnico pela concomitância interna, isto é, alunos matriculados no ensino médio do próprio CEFET Campos têm declarado, em sala de aula, que o ensino médio é sua prioridade, pois isto permitirá o prosseguimento de estudos em nível superior; b) os alunos do curso técnico concomitante com o ensino médio ficam sobrecarregados com as atividades escolares dos dois cursos e, neste caso, priorizam as atividades do ensino médio; c) além da duplicação das atividades, deve-se acrescentar o tempo e o custo dos deslocamentos para o aluno ir à residência almoçar e retornar à escola; d) para os alunos da concomitância externa, isto é, aqueles que estudam o curso técnico em uma escola e o ensino médio em outra, as dificuldades apresentadas no item *c* ficam mais intensificadas. O aluno trabalhador, que tem somente o turno noturno para estudar, não tem possibilidade de fazer o curso técnico articulado ao ensino médio na forma concomitante.

---

[2] O conceito ou noção de mercado ou mercado de trabalho é altamente banalizado pela ideologia do liberalismo econômico. É freqüente ouvirmos ou lermos na imprensa que o "mercado está nervoso, tenso ou deprimido". O mercado é personificado. Esconde-se que o mercado de trabalho constitui-se por relações de força e de poder vinculados a interesses de grupos e frações de classes sociais. O aumento da produtividade econômica efetiva-se hoje, muito mais pela incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo e não de um contingente de trabalhadores. Isso explica, em grande parte, o brutal desemprego estrutural existente no mundo todo. A dicotomia mercado formal e informal, por outro lado, não permite captar uma enorme diversidade de estratégias de sobrevivência dos contingentes excluídos do trabalho formal. Economia popular, economia de sobrevivência, economia solidária, são novos conceitos que buscam expressar essa complexidade (TIRIBA *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p. 67-68).

[3] Uma avaliação da estratégia de bolsas de estudo utilizada pela Fundação Oswaldo Cruz para manter por período integral jovens da classe popular, que ingressaram na recém criada Escola de nível médio Joaquim Venâncio, em meados dos anos 80 e dos resultados acadêmicos e humanos pode elucidar emblematicamente o acerto desta direção (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p. 68).

Frigotto é enfático ao declarar em *Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do Ensino Médio*, texto apresentado para subsidiar o debate do Seminário Nacional do Ensino Médio, promovido pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico nos dias 05 e 06 de junho de 2003, que a concomitância do ensino médio e técnico é inviável, quando diz:

> Os depoimentos que estamos colhendo em entrevistas com dirigentes e professores da Rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e análises que estamos efetivando numa pesquisa sobre o ensino médio técnico evidenciam que a proposta da concomitância do nível técnico e médio é inviável tanto do ponto de vista do processo pedagógico quanto do ponto de vista das possibilidades dos jovens que fazem esta escolha. Trata-se de jovens que necessitam de uma formação técnico-profissional porque a sua realidade social lhe impõe a busca de entrar no mercado de trabalho precocemente. O que está acontecendo é uma grande evasão do nível técnico com frustração dupla: dificuldade em seguir o ensino médio (regular) e a interrupção abrupta de nível técnico (FRIGOTTO, 2004, p. 67).

Ao analisar os aspectos acima, parece que a forma mais adequada ao aluno, principalmente àqueles em que a relação idade x série está adequada, para cursar o nível técnico de ensino é a subseqüente ao ensino médio.

Outro aspecto que dá suporte a este pensamento é o enfoque dado por Gramsci à formação profissional, quando diz:

> [...] primeiramente estabelece uma idade (16-18 anos) como divisor de águas. Até aquela idade estabelece universalmente uma escola unitária que resgate o princípio educativo da "cultura desinteressada" própria da escola humanista tradicional, e o integre com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, isto é, com o trabalho técnico profissional. Somente depois dos 16/18 anos (após o 2º grau) a cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor da cultura imediatamente produtiva ou especializada (interessada) (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 114).

O artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 diz: "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente

desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Esta integração com a ciência e a tecnologia fica assegurada desde que sejam atendidas as determinações contidas na LDB com respeito à organização curricular do Ensino Médio e também, que a organização curricular dos Cursos Técnicos esteja apoiada neste princípio.

O parágrafo único do artigo 39 da LDB, ao oferecer a possibilidade de acesso à educação profissional do aluno matriculado ou egresso na educação básica – fundamental e médio – e ensino superior, aponta para a integração da educação profissional com as outras formas de educação escolar. Do mesmo modo, quando possibilita o acesso do trabalhador, jovem ou adulto, à educação profissional, está integrando a educação profissional ao mundo do trabalho e propiciando, ao mesmo tempo, o enriquecimento dos currículos de formação profissional, pois esse trabalhador com sua experiência acumulada no mundo do trabalho, tem contribuição a dar para o aprimoramento da educação profissional.

No artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o legislador ao utilizar "a educação profissional, '*integrada*'", indicava que: as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia constituíam-se em partes da educação profissional. Contudo, o artigo 40 da LDB aponta que, além de promover a integração, a educação profissional deverá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. A própria LDB ao definir as finalidades do Ensino Médio já não estaria sinalizando para esta integração?

Por meio da estratégia de educação continuada, é possível requalificar trabalhadores e técnicos que já se encontram no mundo do trabalho e que, muitas vezes, já possuem uma certificação de nível técnico, propiciando-lhes atualização na formação anteriormente obtida. Uma outra vantagem dessa estratégia é que vagas ociosas nos módulos avançados dos cursos técnicos poderão ser preenchidas, otimizando o objetivo dos cursos, já que mais alunos podem tirar proveito dos projetos já em andamento.

Ao tratar da articulação com o ensino regular, o Parecer CNE/CEB 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico mostra, num primeiro plano, que a articulação com o ensino médio foi entendida como "intercomplementaridade mantendo-

se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico". Como já citado, as finalidades do Ensino Médio definidas na LDB indicam, ainda que de forma diluída, o trabalho como eixo norteador. Assim, em sua totalidade, já se constitui em uma região comum com o ensino técnico. É importante que qualquer iniciativa a esse respeito não leve ao empobrecimento da formação geral do cidadão em função do atendimento às demandas do mercado de trabalho, que prioriza o "fazer" em detrimento do "saber fazer" e do "por que fazer".

A articulação com a educação básica, tanto no nível fundamental quanto no médio, é destacada quando trata dos valores estéticos, políticos e éticos que devem estar contemplados na organização curricular do ensino técnico. Esses valores, como apresentado no Parecer n. 16/99, quando associados à educação profissional são pressupostos que visam, principalmente, à sobrevivência do cidadão, mesmo se se consideram as deficiências sociais a que se está submetido. Deficiências que subtraem a dignidade humana, particularmente quando se evidenciam sob forma do desemprego, do trabalho informal e do não trabalho.

O Parecer CNE/CEB 16/99 ao apontar os princípios da educação profissional, no item que trata do "Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos", aborda inicialmente a "estética da sensibilidade", assim como o Parecer n. 15/98, que trata das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Segundo o relator, embora estética e sensibilidade sejam sinônimos, ambos os pareceres usam esse pleonasmo no sentido de reforçar essa expressão, pois consideram que o produto final do trabalho deve ser sempre uma obra de arte, e nesse caso, deve criar o sentimento de satisfação no próprio artista, aspecto que deve também ser explorado na organização curricular do nível técnico de ensino, o que nas entrelinhas pode ser traduzido como uma forma de atendimento ao "consumidor"[4].

[4] O Parecer CNE/CEB 16/99 considera também o princípio básico da proposta da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que apresenta a eqüidade social - premissa da transformação produtiva. Eqüidade social entendida como igualdade de oportunidades de acessos, de tratamento e de resultados, porém como já citado anteriormente, mantidas as características particulares de cada sociedade, ou seja, conservando a desigualdade social entre os diversos países do mundo. Quando se refere especificamente à educação, trata-se de universalizar o acesso aos conhecimentos importantes para a sociedade. Relativamente a transformações produtivas, a orientação é para uma ampla revisão dos conteúdos e metodologias de modo a atender às necessidades da economia de mercado.

O artigo 40 da LDB define que a educação profissional será desenvolvida em instituições especializadas e a Lei n. 8.948, de 08/12/1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que seria integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto e aos sistemas congêneres dos Estados e Municípios e Distrito Federal. Assim, pode-se concluir que a educação profissional deve ser desenvolvida nas instituições integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, incluídas as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs.

O artigo 41 da LDB trata do reconhecimento e certificação, para prosseguimento de estudos, de conhecimentos adquiridos na educação profissional e também no trabalho. Cumpre destacar que o termo "conhecimentos" como colocado neste artigo é mais abrangente que o termo "competência", que ordena a legislação subseqüente relativa à educação profissional, pois vai além dos interesses mais imediatos e específicos do capital.

A Resolução CNE/CEB n. 04/99, de 5/10/1999, por meio de seu artigo 11, determina o aproveitamento dos conhecimentos e das experiências anteriores, desde que relacionadas com o perfil da respectiva qualificação ou habilitação profissional e tenham sido adquiridos: no ensino médio; em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico, concluídos em outros cursos; em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno; no trabalho ou por outros meios informais, também mediante avaliação do aluno e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

O artigo 8º do Decreto n. 2.208/97 definiu que os currículos seriam estruturados em disciplinas, e que estas poderiam ser agrupadas sob a forma de módulos. Embora indicando que o agrupamento em módulos seria uma possibilidade, os seus quatro parágrafos determinam, exclusivamente, as características dos módulos.

Assim, pode-se inferir que a intenção do legislador ao caracterizar a forma de operacionalização da educação profissional de nível técnico em módulos nos parágrafos de um artigo cujo *caput* destinou-se à forma de organização do currículo foi que as instituições organizassem os currículos dos cursos técnicos, exclusivamente, em módulos e, preferencialmente, com terminalidade de forma a atender o mais rapidamente possível os interesses do mercado de trabalho,

mas também flexibilizando para aqueles alunos que, se por alguma razão, não conseguissem concluir o curso, tivessem alguma valorização na sua formação profissional.

Enquanto o Decreto n. 2.208/97 definiu que "[...] os currículos do ensino técnico seriam estruturados em disciplinas, e que poderiam ser agrupados sob a forma de módulos", a Resolução CNE/CEB n. 04/99, de 05/10/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, definiu que "Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico, identificadas com o mercado de trabalho com ou sem terminalidade, objetivando estudos subseqüentes", abandonando a organização por disciplinas e reforçando o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Assim, os dispositivos legais citados tratam do mesmo assunto de forma diferente.

A adequação da organização dos cursos técnicos à reforma da educação profissional só foi efetivamente viabilizada a partir de outubro de 1999, com a publicação do Parecer CNE/CEB n. 16/99 e da Resolução CNE/CEB n. 04/99, de 05/10/1999, que tratou e instituiu, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, ou seja, definiu todos os detalhes para elaboração dos Projetos Pedagógicos da Educação Profissional de Nível Técnico. Essas informações foram disponibilizadas 30 meses após a publicação do Decreto n. 2.208/97, e quase 2 anos após a previsão implantação da reforma do ensino técnico definida na Portaria MEC 646/97.

Os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico definidas na Resolução CNE/CEB n. 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico apontam, prioritariamente, para o atendimento das necessidades do mercado. Estranhamente, não figuram, explicitamente, entre os princípios norteadores a formação de seres humanos enquanto cidadãos conscientes e atuantes.

Tradicionalmente o Histórico Escolar sempre foi organizado em forma de tabelas onde constam "disciplinas", "carga horária" e "notas". No entanto, a partir da Resolução CNE/CEB 04/99, o Histórico Escolar dos Cursos Técnicos deverá explicitar as competências definidas no perfil de conclusão do curso, o que ainda não está plenamente assimilado pela sociedade.

A reforma do ensino técnico fez parte de um conjunto de medidas para que a força de trabalho se adequasse às novas demandas do "mercado de trabalho". Destaca-se o surgimento, na LDB, de tratamento específico para a Educação Profissional. Porém, o ensino médio, que ainda está longe de ser universalizado, base para a formação profissional de nível técnico, restringe o acesso da sociedade a esse nível de ensino. Portanto, é de extrema importância a implementação de políticas na direção da universalização do ensino médio.

O MEC, na elaboração das Diretrizes Curriculares, considerou somente as "Bases Tecnológicas" necessárias ao desenvolvimento de determinadas competências e habilidades para desempenhar as funções requeridas pelo setor produtivo, porém não apontou em nenhum momento as "Bases Científicas" necessárias à Habilitação Profissional. Esse fato denota ainda a intenção de formar técnicos que apenas dominem, quase que prioritariamente o saber fazer e de certa forma revela a concepção dicotômica existente na relação entre ciências e tecnologia, posição que deve estar superada, seja no campo das ciências, seja no mundo do trabalho.

O sistema produtivo vigente está assentado num contexto de transformações da base material da sociedade, capitaneadas pela revolução da microeletrônica que gerou, principalmente, automação dos processos e as tecnologias da informação e comunicação.

Conforme Saviani:

> Ao transferir para as máquinas, agora de base eletrônica, inclusive as operações intelectuais específicas, dispensa-se a exigência dos cursos profissionalizantes. Eis por que o modelo de profissionalização da Lei 5692/71 fracassou. Enquanto instituições do tipo "Escolas Técnicas Federais", por enfatizarem as qualificações intelectuais em articulação, porém com o trabalho produtivo, contêm maior potencial para responder a essas novas necessidades desde que devidamente reorientadas (SAVIANI, 2001, p. 233).

Processos seletivos para admissão de empregados em grandes empresas demonstram que, na prática, os cursos profissionalizantes de nível técnico não são exatamente dispensados, como defende uma corrente de críticos, pois a

incorporação de novas tecnologias ao setor produtivo é visivelmente levada em conta. Foram, porém incorporadas à reforma da educação profissional de nível técnico por meio do detalhamento das áreas profissionais apresentado nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico" o que não ocorria no modelo de profissionalização da Lei n. 5.692/71. Por outro lado, ao organizar os editais para tais processos seletivos não consideram as áreas profissionais definidas na Resolução CNE/CEB n. 04/99, indicando a possibilidade de estarem se apoiando em legislação diferente daquela que as Instituições têm seguido na elaboração de seus Projetos Pedagógicos para formação profissional.

O Decreto 2.208/97, ao definir que o ensino técnico é destinado a alunos matriculados no ensino fundamental ou médio, possibilitou que o CEFET Campos tomasse a iniciativa e firmasse parcerias com a rede pública Estadual e Municipal de Educação, objetivando reserva de vagas para alunos oriundos das escolas de diversos distritos de Campos dos Goytacazes e de cidades do interior das Regiões Norte e Noroeste Fluminenses nos diversos cursos técnicos oferecidos pelo Sistema CEFET Campos, uma experiência que merece análise mais detalhada.

O MEC elaborou "Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico"[5], para cada área profissional. As equipes de pesquisa e elaboração dos documentos referentes às diversas áreas profissionais foram constituídas por consultores que contaram com a efetiva participação de professores das Escolas Técnicas Federais e CEFETs. Particularmente na área de telecomunicações a equipe foi composta de quatro consultores, sendo dois professores do CEFET/RS, um professor do CEFET/SP e um sem designação de origem. Além disso, a equipe de pesquisa e elaboração, teve o apoio de sete empresas e dois profissionais, um professor do CEFET/SP e um técnico em educação do SENAI.

O apoio dado pelas empresas na elaboração dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico dá indicações de que a qualificação de nível técnico deveria contemplar, principalmente, os interesses e as demandas do capital.

[5] EDUCAÇÃO Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

O objetivo do documento foi oferecer subsídios à formulação de propostas curriculares para a educação profissional sendo que tais subsídios foram apresentados sob uma matriz de referência (planilha), construída a partir de uma base que comtempla as funções e subfunções para as quais os profissionais de nível técnico deveriam estar habilitados para desempenhar no processo produtivo da área profissional. É importante compreender que as funções e subfunções tiveram o objetivo de sugerir aos organizadores dos Projetos Pedagógicos das diversas áreas profissionais os títulos das diversas habilitações.

Para cada subfunção foi relacionado um conjunto de competências e habilidades, isto é, tarefas a serem executadas pelos técnicos. No entanto, além de "saber fazer" o profissional precisa, também, "saber por que fazer", necessitando, portanto, de forte fundamentação científica que só é possibilitada pelo Ensino Médio como definido na LDB, isto é, com o foco no trabalho e que possibilite ao aluno a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos produtivos.

Na indicação para itinerários formativos, os Referenciais Curriculares apontam "[...] que o módulo deve ser entendido como uma unidade de ensino com caráter de terminalidade, qualificando para uma ocupação definida no mercado de trabalho". Tal indicação denota evidente contradição no aparato legal da reforma do ensino técnico, pois o Decreto 2.208, de 17/04/1997, diz que os módulos "[...] poderão ter caráter de terminalidade" e o parágrafo 2º do Artigo 8º da Resolução n. 04 CNE/CEB, de 05 de novembro de 1999, afirma que os cursos "[...] poderão ser organizados em etapas ou módulos com ou sem terminalidade".

Em meio às possibilidades apresentadas para a organização do currículo, o Decreto n. 2.208/97 aponta que estes deveriam ser organizados por disciplina e agrupados em módulos ou etapas. Contudo, esta idéia não foi contemplada em nenhum documento legal editado posteriormente a respeito, ficando os professores, convocados a fazer a organização curricular da educação profissional sem a devida capacitação, principalmente, no que diz respeito à aplicação na organização curricular do modelo das competências.

Embora a legislação surja com a preocupação de atrelar a formação técnica às necessidades do setor produtivo, entende-se que não se pode dar conta de todas as necessidades, pois a realidade é mais complexa. Há

segmentos do setor produtivo que não foram contemplados nos Referenciais Curriculares. Exemplo disso foram os convênios firmados entre o CEFET Campos e a Agência Nacional de Petróleo (ANP), para a formação de profissionais de nível técnico para atuar na área de Petróleo e Gás, e entre o CEFET Campos e a Petrobras para a especialização de técnicos em química em fluidos de perfuração de petróleo. Assim, para o atendimento de demandas específicas não previstas nos Referenciais Curriculares, surgem os cursos de especialização.

A organização curricular sugerida na atual legislação apresenta-se de forma diferente da anterior, ou seja, daquela apresentada no Parecer CFE 45/72, visto que este aplicava uma "camisa de força" às instituições quando definia as disciplinas relacionadas a cada habilitação profissional, ao passo que o item VII do Artigo 3º, da Resolução CNE/CEB 04/99, de 05 de outubro de 1999, dá liberdade às instituições para a construção de sua própria organização curricular, uma vez que define como princípio norteador da educação profissional de nível técnico a autonomia da escola em seu Projeto Pedagógico.

Se por um lado, a forma como a legislação apresenta esse importante aspecto da educação profissional de nível técnico pode proporcionar maior flexibilidade às instituições no atendimento das necessidades do trabalhador por meio do processo de atualização e requalificação profissional, principalmente quando se considera o avanço tecnológico, por outro lado pode possibilitar também a fragmentação de determinada atividade complexa, visando, simplesmente, ao treinamento para atendimento de necessidades pontuais do mercado de trabalho sem trazer uma visão dos fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos no processo produtivo, relativos à habilitação profissional[6].

No que diz respeito ao Estágio Supervisionado que, de acordo com artigo 82 da LDB, teria as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino, somente foi regulamentado em 2004 pela Resolução CNE/CEB n.

[6] A partir de sua larga experiência profissional, particularmente no setor de telecomunicações, o autor considera que a estrutura mais adequada de organização curricular do nível técnico é aquela em que se mesclam módulos sem terminalidade e com terminalidade; aqueles com o objetivo de fundamentar os alunos científica e tecnologicamente e estes organizados em função das tecnologias aplicadas aos diversos segmentos da área profissional.

01/2004. Ao mesmo tempo é importante considerar a redução da oferta de estágios para os estudantes face às alterações observadas no mundo do trabalho. Daí se poderia compreender a proposta da não obrigatoriedade do estágio, sem contudo, deixar de oferecer outras oportunidades para o "fazer profissional". O artigo 9º da resolução CNE/CEB n. 04 instituiu a Prática Profissional indicando o estágio como uma de suas possibilidades, porém opcional, delegando à equipe pedagógica da área profissional a decisão por sua obrigatoriedade ou não.

Após a reforma da educação profissional, um pequeno percentual de alunos concluintes teve acesso ao Estágio Supervisionado. Entretanto, as "[...] indicações para itinerários formativos"[7] recomendam que "[...] metodologias que contemplem, predominantemente, a efetiva realização de projetos típicos da área, envolvendo o exercício da busca de soluções para os seus principais desafios, subsidiados, assessorados por docentes em constante atualização produtiva ou contatos permanentes com o mercado de trabalho" são, também, particularmente fundamentais na formação técnica.

Outro aspecto a ser destacado na reforma da educação foi a introdução da pedagogia das competências que, segundo Parecer CNE/CEB n.16/99, teria o objetivo de desenvolver no educando a capacidade de articular conhecimentos na resolução de problemas. A educação profissional de nível técnico tem um objetivo muito mais nobre que é, além de formar o ser humano em sua totalidade, desenvolver a sua capacidade de compreensão, a partir das bases científicas e tecnológicas, do funcionamento do setor produtivo em que estaria inserido. Segundo Bianchetti, a noção de competência tem a marca peculiar da imprecisão conceitual (BIANCHETTI, 2001).

Segundo Ramos (2001), a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação, pois enquanto a qualificação leva em conta o coletivo, o emprego, a formação para o posto de trabalho e a carreira profissional, a noção de competência leva em conta o indivíduo, ou seja, visa preparar pessoas empregáveis, segundo as necessidades do mercado.

[7] Item VII do documento Educação Profissional: referenciais curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico/Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000. Área Profissional Telecomunicações.

## 2 A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS NO CEFET CAMPOS

No segundo semestre de 1999, foram implantadas as primeiras turmas, de acordo com a reforma da Educação Profissional estabelecida pelo Decreto 2.208/97 de 17/04/97 que foi regulamentado pela Portaria 646/97 de 17/05/97. Contudo, como já citado anteriormente, o Parecer 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares para e Educação Profissional de Nível Técnico e a Resolução CNE/CEB 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, fundamentais para a implantação da reforma, só foram publicadas em outubro de 1999.

A aceleração da implantação da reforma justificou-se devido a determinações legais da Portaria 646/97, que definiu que, a partir do ano letivo de 1998, o ingresso de alunos na educação profissional dar-se-ia de acordo com o Decreto 2.208/97; o ensino médio deveria ser oferecido com uma redução de 50% em relação ao total de vagas oferecidas em 1997; e a educação profissional teria o número de vagas incrementadas em 50%, nos próximos 5 anos, em relação às oferecidas em 1997, para o ensino regular. Outrossim, se assim não fosse, ter-se-ia mais um ano letivo sem disponibilizar vagas na educação profissional para a sociedade de Campos dos Goytacazes e dos municípios vizinhos, contribuindo, por conseguinte, para aumentar o atraso na formação profissional do cidadão jovem e adulto retardando, dessa forma, ainda mais, o seu acesso aos poucos postos de trabalhos disponíveis. Além disso, era importante a reativação da infra-estrutura de laboratórios e ambientes de aprendizagem apropriados para a educação profissional que estava ociosa desde o ano letivo de 1998.

A reforma da educação profissional foi implantada simultaneamente nas áreas profissionais de Construção Civil, Indústria, Informática, Meio Ambiente, Química e Saúde. A definição e planejamento dos cursos, visando formar técnicos com o perfil profissional das áreas profissionais constantes da Resolução CNE/CEB n. 04/99, seguiram, num primeiro momento, as orientações divulgadas nos *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico* de cada área profissional publicadas pelo MEC no ano 2000, a partir do entendimento de que as funções e sub-funções relativas aos processos de produção poderiam se constituir nas habilitações profissionais.

As profundas alterações dos processos de trabalho devido à revolução tecnológica caracterizada pela automação de processos produtivos, à introdução das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e às novas formas de organização do trabalho foram o ponto de partida para elaboração de novas propostas de qualificação profissional uma vez que os sistemas produtivos foram radicalmente alterados. Particularmente, na área de telecomunicações, a tecnologia analógica foi quase que totalmente substituída pela digital, e nesse percurso os equipamentos passaram por sucessivos aperfeiçoamentos, sempre com base na tecnologia analógica, exigindo novas qualificações dos trabalhadores, criando e eliminando postos de trabalho.

As alterações no mundo do trabalho são constantes tanto no que diz respeito à tecnologia como à organização do trabalho. Este fato tem levado as equipes pedagógicas das áreas profissionais a fazer diversos ajustes nos projetos das respectivas áreas desde a implantação da reforma. A título de exemplo relaciona-se algumas áreas profissionais em que as alterações foram mais significativas.

A área de Construção Civil que assimilou a formação profissional de técnicos em Edificações e em Estradas, com a implantação da reforma passou a utilizar as seguintes titulações: Técnico em Obras Prediais, e Técnico em Vias e Transporte. Atualmente, a coordenação da área profissional retornou com as antigas denominações, isto é, técnicos em Edificações e técnicos em Estradas.

Os primeiros técnicos formados pela área industrial após a reforma, isto é, no primeiro semestre de 2001, foram titulados em "Técnicos em Manutenção Industrial" e "Técnicos em Automação" ou seja, duas habilitações profissionais. A partir de então, as habilitações na área industrial foram sucessivamente se ampliando e se reformulando, chegando a formar técnicos em 10 especialidades diferentes no primeiro semestre de 2002. Atualmente existem cinco habilitações na área.

A equipe da área profissional de Informática previu, inicialmente, as habilitações em Desenvolvimento de *Software*, Suporte de *Hardware, Web Design* e Gerência de Redes, mas implantou, inicialmente, somente a habilitação de Desenvolvimento de *Software*. Em seguida, implantou as habilitações de Suporte de *Hardware* e de Gerência de Redes. No primeiro semestre de 2002, alterou a organização curricular, reduzindo o tempo de duração do curso de

quatro semestres para três semestres. Atualmente, a equipe pedagógica está analisando a possibilidade de transformar as três habilitações em uma única habilitação com duração de quatro semestres.

A organização curricular dos Cursos Técnicos está estruturada em módulos, cada módulo em disciplinas e para cada disciplina estão definidas as competências, as habilidades e as bases tecnológicas. A carga horária das disciplinas foi planejada levando em consideração o ritmo de aprendizagem do aluno e de forma a contemplar, quando necessário, a sua recuperação.

A cada módulo ou conjunto de módulos, com terminalidade, concluído com aprovação, o aluno recebe um certificado de qualificação profissional. E, em cada certificado estão relacionadas, além da carga horária do módulo, as competências construídas. Ao concluir a totalidade dos módulos, com aprovação, o aluno recebe um diploma de Técnico na referida habilitação.

Quando se trata das certificações, duas questões se apresentam: a primeira diz respeito ao valor a elas atribuído pela sociedade, que foi apontada por Rodrigues (2004) quando ele indaga sobre "[...] o que significaria, na prática social, ser portador de um 'certificado' de educação profissional de nível técnico". A segunda diz respeito às "competências", pois se trata de um conceito que ainda necessita de aprofundamento para a sua compreensão.

Percebe-se que, no CEFET Campos, a prática docente na Educação Profissional de Nível Técnico pouco se alterou após a reforma da educação. A exceção tem sido a Prática Profissional que, ao ser incorporada ao processo educativo, passou a proporcionar aos alunos e professores que atuam ou atuaram no setor produtivo que se apropriem de necessidades da Instituição para a implementação de projetos relacionados com a área, onde além dos conhecimentos, são exercitados outros saberes relacionados a atitudes e comportamentos, entre os quais destaca-se: o compromisso com o prazo de entrega, o funcionamento do projeto e o relacionamento interpessoal entre os componentes do projeto.

Com relação à Prática Profissional, a Resolução CNE/CEB n. 04/99, em seu artigo 9º afirma: "A Prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições".

Partindo dessa orientação, mesmo considerando a importância do estágio supervisionado na formação profissional, optou-se pela não obrigatoriedade de sua efetivação na organização curricular do curso. A razão principal que levou a esta opção foi a redução da oferta de vagas para estagiários, nos Municípios de Campos do Goytacazes e adjacentes, levando assim, diversos estudantes que concluíram com aproveitamento as disciplinas do curso, a carecerem do estágio para receberem o diploma de Técnico.

Não há dúvidas de que o modo de produção capitalista é o pano de fundo para a redução de vagas para estagiários desde o final da década de 1970. A partir de então, e durante toda a década de 1980, a chamada *década perdida* para a economia, mantém-se no setor produtivo uma baixa oferta de vagas para estagiários. Esta afirmação está baseada nos dados disponibilizados pela Diretoria de Trabalho e Extensão, do CEFET Campos.

Outrossim, apreende-se pelas entrevistas[8] realizadas ao término dos estágios, daqueles egressos que os conseguem, que alguns deles exerceram, durante o período de estágio e após um pequeno treinamento, atividades não relacionadas com a sua formação escolar. Para outros, embora estagiando em empresas da área profissional a que estão vinculados, são designadas atividades rotineiras, que não possibilitam a complementação de estudos necessária à formação profissional do egresso. Enfim, observa-se que, nesses casos, os estagiários são utilizados apenas com a finalidade de reduzir custos das empresas. No entanto, observa-se, também, que a Petrobras, por exemplo, ainda conserva estruturado o seu programa de estágio, incluindo o estagiário em seu programa de capacitação interna e acompanhando cada atividade executada pelo estagiário por especialistas – supervisor e técnicos.

Ao optar-se pela não obrigatoriedade do estágio supervisionado, construíram-se, a partir do disposto no artigo 9º da Resolução CNE/CEN 04/99, que trata da Prática Profissional, estratégias visando à manutenção da articulação entre a educação profissional e o mundo do trabalho.

Na Organização Curricular dos Cursos Técnicos, a Prática Profissional está prevista com uma carga horária em torno de 30 horas por módulo. Destaca-se que esta não deve se configurar como situações ou momentos distintos

[8] A entrevista faz parte do processo de avaliação do estagiário e de análise do relatório de atividades desenvolvidas, pelo estagiário, na empresa.

do curso, mas como uma metodologia que contextualiza e põe em ação o aprendizado, envolvendo, portanto, atividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o curso, tais como visitas técnicas às empresas sempre supervisionadas por professores da área; planejamento e execução de projetos, também sempre supervisionados por professores da área; e participação em seminários, *workshops* e palestras.

A partir da organização curricular, antes mencionada, foram elaborados os "Planos de Curso", de acordo com a estrutura definida na Resolução CNE/CEB 04/99, que deveriam ser submetidos à aprovação dos órgãos competentes do sistema de ensino. Os seguintes tópicos foram previstos na estrutura definida: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico e certificados e diplomas.

As justificativas dos cursos técnicos, de uma forma geral, foram baseadas em contatos com o setor produtivo bem como nas informações do Observatório Sócio-econômico do Norte Fluminense[9]. O boletim técnico n. 9 *A Evolução do Emprego Formal na Região Norte Fluminense: uma análise do período 1997-2002*, do referido observatório, analisou a evolução do emprego formal, por sub-setor, divulgado pelo Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), nas principais mesorregiões do Estado do Rio de Janeiro demonstrando o estoque de postos de trabalho nos diversos setores da economia.

Os objetivos dos cursos são, fundamentalmente, proporcionar aos alunos condições de atuar na área profissional a que estão vinculados, com ampla visão do sistema para o qual estariam sendo habilitados e das tecnologias nele utilizadas.

Os Planos de Curso explicitam como objetivo geral dos cursos, a formação de técnicos e o desenvolvimento e capacitação de profissionais, por meio da educação profissional de nível técnico das diversas áreas profissionais.

[9] O Observatório Sócio-econômico do Norte Fluminense é coordenado pelo Núcleo de Estudos em Estratégia e Desenvolvimento (NEED), resultante de convênio entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), e Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Como objetivos específicos relacionam a formação de técnicos, que combinem o preparo técnico com uma visão humanística cultural e mercadológica das Telecomunicações, a fim de conceber e implementar os novos serviços num mercado que se apresenta cada vez mais dinâmico, competitivo e aberto.

Em relação ao currículo do Ensino Médio, este contempla os requisitos de acesso acima expostos e foi definido como um currículo que "articula ciência, cultura e trabalho [...], portanto, cabe-lhe desenvolver os conceitos básicos das diferentes ciências mediante um modo crítico de pensar a realidade [...]" (FRIGOTTO, 2004, p. 61). As deficiências atribuídas ao Ensino Médio no Brasil (a não universalização, falta de financiamento e falta de quadro de professores, etc.) e, particularmente no Município de Campos dos Goytacazes e os adjacentes, inviabilizam que tais objetivos sejam alcançados em sua plenitude.

Nos planos de cursos estão previstas quatro formas de acesso aos cursos técnicos, a saber: a) processo seletivo aberto à comunidade - destinado a alunos matriculados no Ensino Médio com conclusão e aprovação na 2ª série ou egressos do ensino médio; b) concomitância interna - destinado a alunos matriculados no Ensino Médio do CEFET Campos que apresentem conclusão e aprovação na 1ª série. No caso em que a procura pelo curso seja maior que o número de vagas existentes, o aproveitamento dar-se-á mediante o critério de coeficiente de rendimento escolar no Ensino Médio; c) concomitância externa – destinada a alunos matriculados no Ensino Médio da Rede Pública Estadual e Municipal de Ensino, das escolas localizadas nos municípios de Campos dos Goytacazes, São Fidélis, São Francisco do Itabapoana, Cardoso Moreira, Italva, Quissamã e Carapebus, e que apresentem conclusão e aprovação na 2ª série. As vagas são previamente definidas em edital de processo seletivo, a partir de convênios firmados com a Coordenadoria Regional do Norte Fluminense e Secretarias Municipais de Educação; e d) Requalificação Profissional – destinada, principalmente a trabalhadores com formação técnica na respectiva área ou em outra afim, usando critério seletivo pautado na Análise de Currículo e Entrevista Técnica.

As vagas são definidas, anualmente, obedecendo aos seguintes princípios: 50% (cinqüenta por cento) para alunos da concomitância interna; 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos oriundos de processo seletivo

aberto à comunidade por edital próprio; e 25% (vinte e cinco por cento) para os candidatos oriundos da concomitância externa. Os candidatos para requalificação profissional ocupam vagas disponíveis em módulos específicos.

Tendo em vista que a duração dos módulos é de um semestre letivo, as matrículas dos alunos no Curso Técnico são semestrais. Assim, no 1º semestre, 50% dos alunos matriculados são originários do processo seletivo aberto à comunidade e 50% da concomitância interna; e, no 2º semestre, 50% da concomitância interna e 50% da concomitância externa.

O "Perfil Profissional de Conclusão dos Egressos do Curso" que consta do Plano de Curso, inicialmente, define as características do novo profissional exigidas pelo setor produtivo em geral. Considera a flexibilidade quando enfatiza as atitudes e o comportamento. Com base na nova organização do setor produtivo, na qual os postos de trabalho vêm sendo absorvidos pela integração de tarefas, o currículo aponta para uma formação profissional pautada hoje por novos princípios, ultrapassando a visão tradicional, mecanicista e imediatista antes exigida. Entretanto, a ordem social vigente, conserva ainda a preferência por aquela formação de nível técnico no antigo modelo.

Esses novos princípios de formação, estabelecidos pelo CEFET Campos, devem levar o profissional, nesse caso, o técnico, a refletir antes de executar e, acima de tudo, ter o compromisso de continuar aprendendo. Além disso, esse profissional deve aproximar-se sempre dos princípios de flexibilidade, de adaptação crítica, do gerenciamento participativo, e de agilidade e decisão; ter compromisso ético-profissional e estar preocupado com as questões ambientais. Dessa forma, é necessário oferecer aos estudantes, futuros trabalhadores, a possibilidade de se constituírem verdadeiros sujeitos do processo, por meio de uma formação voltada para a transformação da ordem social, que rompe com a visão da formação profissional, somente, na perspectiva do atendimento ao mercado de trabalho.

Aponta, ainda, como imprescindível à formação profissional, o entendimento da evolução histórica das ciências, da tecnologia e das relações sociais, para, assim, enquanto cidadão/trabalhador, o profissional poder estar sensível a adquirir uma nova atitude frente aos desafios que se apresentarem.

Por outro lado, quando na formulação do perfil profissional de conclusão do egresso são enfatizadas as necessidades do setor produtivo e associadas à aquisição, pelo estudante, futuro trabalhador, de novos princípios e valores, na realidade, está-se reafirmando o conceito, vigente na sociedade contemporânea, de empregabilidade. Para Frigotto trata-se de uma perspectiva desintegradora, quando ele afirma:

> Não há mais responsabilidade coletiva, pois tudo se resume ao universo do indivíduo e da relação que ele consiga estabelecer com o mercado. Cada um deve construir o seu destino e procurar ser bem sucedido. Um exemplo: não se trabalha mais com o conceito de emprego, que remete ao universo social, mas de empregabilidade, que remete ao indivíduo [...] (FRIGOTTO, 2000, p. 122).

Frigotto ressalta, também, a necessidade de uma nova postura em educação que ultrapasse as dicotomias homem/cidadão, técnico/profissional, teoria/prática, educação geral/formação profissional. A LDB quando trata do Ensino Médio, ressaltando, ainda que de forma diluída, o trabalho como foco, aponta para a possibilidade de tal superação. Esta afirmação está baseada na assertiva de Saviani de que "[...] há espaço para se encaminhar à organização desse grau de ensino (*Ensino Médio*) com base na perspectiva da politecnia" (SAVIANI, 2000, p. 213, grifo do autor). Esta assertiva teve como base o artigo 35 que, no inciso IV, indica como finalidade do Ensino Médio "[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" e o artigo 36 que, no inciso I, do parágrafo 1º, destaca que ao final do ensino médio o aluno deve demonstrar que "[...] domina os princípios científico-tecnológicos que presidem a produção moderna" (SAVIANI, 2000, p. 213).

Entretanto, a possibilidade de organização do Ensino Médio na perspectiva da politecnia é contraditória com a concepção da LDB que, segundo Saviani, é neoliberal, visto que, ao valorizar os mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado, se compatibiliza com a noção de "Estado mínimo" (SAVIANI, 2000, p. 200).

Quando analisou a crise da escola tradicional, Gramsci, na década de 1920, afirmou que:

> A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempere equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, o aluno passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 114).

No entanto, a crise por que passa o Ensino Médio no Brasil, devido à ausência de políticas efetivas para esse nível de ensino, inviabiliza a construção do perfil profissional do técnico preconizado no plano de curso.

O estudo nas disciplinas que compõem a organização curricular pressupõe a análise da realidade, o que implica a adoção de uma metodologia que garanta o acesso ao conhecimento sistematizado, dinâmico, científico, necessário à compreensão do mundo de hoje, produto do trabalho humano; a relação teoria e prática de forma a possibilitar o exercício do saber, do fazer e do saber fazer; a inserção da especialização do profissional numa perspectiva de conjunto, evitando um saber parcial.

Tais pressupostos exigem do docente a vivência do processo de planejamento cada vez mais participativo; permanente programa de capacitação de pessoal técnico-pedagógico – administrativo e docente; infraestrutura organizacional atualizada, de acordo com a dimensão que se pretende imprimir ao processo educativo; flexibilidade pedagógica e administrativa; reordenação do espaço físico e redefinição quanto ao uso de materiais na perspectiva de atender à nova estrutura organizacional decorrente do modelo construído, evitando-se a utilização de vários espaços físicos com a mesma finalidade e a superposição de equipamentos.

O aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores está previsto no plano de curso, a partir de dois procedimentos. No primeiro procedimento é feita análise, pela coordenação pedagógica da área profissional

correspondente, sobre a existência de compatibilidade entre o perfil profissional do egresso e o histórico escolar ou certificado de qualificação profissional apresentado pelo aluno, considerando-se as seguintes possibilidades de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores: a) se adquiridas em disciplinas de caráter profissionalizante no ensino médio, b) se adquiridas em etapas ou módulos de nível técnico concluídos em até 5 anos; ou c) se adquiridas e reconhecidas em processos formais de certificação profissional.

No segundo procedimento, se o candidato a aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores os adquiriu em cursos de educação profissional de nível básico, no trabalho ou por outros meios informais ou, ainda, nos itens mencionados no parágrafo anterior, porém, há mais de 5 anos. Nessas situações o aluno é avaliado por uma banca composta por dois professores da área profissional e um especialista da área pedagógica, a fim de que seja comprovada a existência de compatibilidade entre aqueles conhecimentos e experiências adquiridas e o perfil profissional do egresso.

Para fins de reflexão e registros, são aplicadas ao aluno, no mínimo, duas atividades de elaboração individual e também atividades de elaboração coletiva. As atividades individuais podem ser: provas escritas, apresentações orais, elaboração e desenvolvimento de projetos e outras formas de expressão individual. O resultado atribuído ao aluno, na disciplina, considera, pelo menos, 60% para as atividades de elaboração individual e 40% para as atividades de elaboração coletiva.

A reflexão e o registro do desempenho dos alunos, em sua totalidade, são feitos em dois momentos. Num primeiro momento, depois de transcorridos aproximadamente 50% do semestre letivo, a coordenação pedagógica do curso reúne-se com todos os professores que integram o módulo no "Conselho Intermediário". Este Conselho tem a finalidade de analisar o desempenho dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para alunos cujo desempenho esteja aquém do esperado. O segundo momento de avaliação, denominado "Conselho Final", também é constituído pela coordenação pedagógica e por todos os professores do curso que se reúnem, após o encerramento das atividades do módulo. O Conselho Final de Professores caracteriza-se por uma avaliação conjunta a respeito da produção dos alunos, a partir do qual se deve estabelecer a "promoção" ou "retenção" do mesmo, tendo como base os conhecimentos necessários para o acompanhamento do Módulo subseqüente

ou para o desempenho profissional que diz respeito à qualificação profissional na qual o aluno está se formando.

Terá o conceito "aprovado" o aluno que tiver, conforme a lei, freqüência de pelo menos 75% da carga horária total do módulo e seu desempenho global, nas disciplinas previstas para o módulo, tiver levado o "Conselho Final" a estabelecer a sua promoção. Em caso contrário, o conceito será "reprovado".

A ata da reunião contendo o conceito final de cada aluno é encaminhada pela Coordenação Pedagógica da Área, para fins de registro, à Coordenação de Registro Acadêmico, em caráter oficial, obedecendo aos prazos estabelecidos no calendário escolar.

O Conselho de Professores, nas suas duas etapas, representa uma leitura avaliativa do trabalho educativo do período em questão, tanto dos alunos como dos professores, o que possibilita subsídios valiosos a uma avaliação permanente da proposta educacional do curso, cuja sistemática é pautada na elaboração e reelaboração das atividades, objetivando sempre o melhor desempenho e rendimento dos alunos dentro da proposta de construção de conhecimentos. São atribuições dos professores: permitir a auto-avaliação por parte dos alunos durante o processo de aprendizagem com vistas a reelaboração de seus conhecimentos e atitudes; realizar, enquanto profissionais da educação e parte deste processo em construção, a auto-avaliação de seus trabalhos, de seu desempenho e da sua relação com os alunos nos diferentes momentos, observando sempre a necessidade da renovação de atitudes, de ações em nível profissional em prol da melhoria do ensino e da construção ética, cidadã e técnico-profissional dos seus alunos e avaliar o Curso nas suas diferentes vertentes, nos aspectos metodológico, didático-pedagógico, na estrutura curricular etc., em função dos resultados alcançados em cada etapa do processo.

A forma de registro do desempenho dos alunos ao final de cada módulo – "aprovado" ou "reprovado" - e a organização curricular em competências, levaram à construção de um novo Histórico Escolar. Neste Histórico Escolar são relacionadas as competências profissionais construídas pelo aluno, em cada módulo, e indica-se o conceito final do aluno - "aprovado" ou "reprovado"[10].

Em função do desconhecimento, por parte da sociedade, do em que consistia a reforma e quais eram suas implicações, principalmente a nova forma

[10] A questão das competências foi abordada no item 1, Aspectos Legais da Reforma do Ensino Técnico, deste trabalho.

de conceituar o aluno com relação a sua aptidão para executar determinadas atividades, a opcionalidade na realização de estágios, e a apresentação do novo Histórico Escolar levaram a uma situação problemática, particularmente, com o Conselho Regional de Engenharia Arquitetura e Agronomia (CREA), que se recusava, num primeiro momento, a fornecer o registro profissional aos técnicos formados após a reforma da educação profissional. Tal situação só foi solucionada após a Instituição encaminhar expediente àquele Conselho relatando o processo da reforma da educação profissional e anexando cópia da respectiva legislação.

A partir da análise das Atas dos Conselhos Finais dos Cursos Técnicos, entre o primeiro semestre de 2001 e o primeiro semestre de 2004 verificou-se que a área Industrial concentra o maior percentual de matrículas dos alunos dos cursos técnicos, aproximadamente 35%, seguida das áreas de Informática, 16,1%; Telecomunicações, 15,6%; Construção Civil, 13,45% e Química 9,6%. Também verificou-se que 47,3% das matrículas concentram-se no turno noturno, seguido do turno da tarde com 31,6% e finalmente o turno da manhã com 21,1% das matrículas.

Com respeito aos percentuais de alunos aprovados, reprovados e evadidos, chegou-se aos seguintes valores médios: 67,8% de aprovados, 16,2% de reprovados e 15,9% de evadidos. Quando esses mesmos índices são analisados com relação aos turnos, chegou-se aos seguintes valores: para o turno noturno, 64,4% de aprovados, 17,4 de reprovados e 18,2% de evadidos; para o turno da tarde, 71,39% de aprovados, 15,1% de reprovados e 13,51% de evadidos; e para o turno da manhã, 70,56% de aprovados, 14,97% de reprovado e 14,47% de evadidos.

## 3 CONCLUSÃO

Considerando que a Educação Profissional de Nível Técnico deverá ter como premissa uma educação básica de qualidade, entendida como aquela que deverá fundamentar o estudante no que diz respeito a princípios técnico-científicos, éticos, sociais e políticos, conclui-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação indicou possibilidades de atender tal premissa, por meio de conceitos de ensino politécnico e tecnológico nela implícitos, ao definir a

compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina, como uma das finalidades do ensino médio; que a organização curricular deveria destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, contemplar o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, ter a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania e que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação deveriam ser organizadas de tal forma que, ao final do curso, o educando demonstrasse domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

A partir da caracterização, acima exposta, dada pela LDB em vigor, ao Ensino Médio seria importante a criação de mecanismos de financiamento que possibilitassem em curto prazo a universalização deste nível de ensino assim como, a permanência do aluno na escola, evitando, possivelmente, o seu ingresso precoce no mercado de trabalho e, em médio prazo, a elevação do nível de escolaridade da sociedade.

A análise da reforma do ensino técnico foi baseada no Decreto 2.208/97. Entretanto, no dia 23/07/2004, o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/04. Na nova organização da educação profissional prevista neste novo Decreto, o nível técnico da educação profissional (Decreto 2.208/97) passou a denominar-se "educação profissional técnica de nível médio", com possibilidade de ser integrada ao ensino médio que, certamente, quaisquer que sejam as diretrizes curriculares, promove a profissionalização precoce do estudante. Saviani quando analisou o substitutivo Jorge Hage, ao tratar da inclusão da complementação técnico-profissional no ensino médio, afirmou que tal medida seria decorrência de "[...] concessões exigidas pela 'realidade rebelde' de nossas deficiências sociais" (SAVIANI, 2000, p. 61).

O Estágio Supervisionado, item fundamental para a formação profissional do técnico, foi incluído na reforma da educação profissional como uma das possibilidades de prática profissional, e somente foi regulamentado em 2004, pela Resolução CNE/CEB 01/2004.

Assim, desde a implantação da reforma da educação profissional, o CEFET Campos encaminhava os estudantes para estagiarem, e, por falta de definições, a carga horária ficava a critério da empresa que oferecia o estágio. Desse modo, a impossibilidade do CEFET Campos de exercer um

controle efetivo sobre o andamento do estágio possibilitou que as empresas implementassem um processo de exploração, incluindo os estagiários em seus processos produtivos, o que foi confirmado por uma estagiária por meio de entrevista.

Na elaboração de sua proposta pedagógica, o CEFET Campos não se afastou dos dispositivos legais. Entretanto, procurou utilizar positivamente as contradições neles contidas, visando ao atendimento da sociedade com uma educação de qualidade. Assim sendo, apesar de reconhecer as discrepâncias e contradições da legislação ora em vigor, conclui-se que a reforma da educação profissional foi importante, principalmente, porque levou as equipes a refletirem sobre os novos rumos da educação profissional, a partir das transformações do mundo do trabalho e, também, possibilitou o acesso a educação profissional de nível técnico de jovens e adultos trabalhadores até então excluídos desse nível de ensino.

Considerando, como já citado anteriormente, que a articulação do ensino técnico de nível médio com o ensino médio na forma concomitante é inviável, tanto do ponto de vista do processo pedagógico quanto do ponto de vista das possibilidades dos jovens que fazem esta escolha, assim como o início da preparação para o exercício de uma profissão não é recomendável antes da faixa etária compreendida entre os 16 e os 18 anos, em função da evolução etária e psicológica do homem, conclui-se que é mais conveniente ao aluno, principalmente àquele cuja relação idade x série está adequada, cursar a educação profissional técnica de nível médio na forma subseqüente, isto é após a conclusão do ensino médio.

Quanto aos índices de evasão e de reprovação e do rendimento dos alunos do turno noturno do ensino técnico é preciso maior aprofundamento de análise para que se possa traçar conclusão mais fundamentada.

**REFERÊNCIAS**

BENJAMIN, César; ELIAS, Luiz Antonio (Orgs.). *Brasil*: crise e destino. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop*: tecnologia digital e novas qualificações. Desafios à educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In*: _____; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio:* Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____. A década perdida da educação brasileira. *In:* BENJAMIN, César; ELIAS, Luiz Antonio (Orgs.). *Brasil:* crise e destino. Entrevistas com pensadores contemporâneos. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino do 2º grau:* O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José. *O Moderno Príncipe Industrial:* o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. *A educação politécnica no Brasil.* Niterói: EdUFF, 1998.

_____. *Quarenta anos adiante*: breves anotações a respeito do novo decreto da educação profissional, 2004. Mimeografado.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e identidade dos trabalhadores:* as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação:* Trajetória, limites e perspectivas. 7 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

# Desenvolvimento de habilidades de gestão pessoal e interpessoal
## Reflexos das transformações do capitalismo

*Maria Luisa Oliveira Abrunhosa*

A LDB n. 9.394/96, classificada por Saviani (1997) como minimalista, contendo apenas o essencial e oferecendo brechas para que, pontualmente, por meio de outros instrumentos legais, a política educacional fosse sendo revelada e o Decreto n. 2.208 de 17/04/1997, regulamentando os artigos da Educação Profissional, implantando o sistema de competências e propondo a modularização nesta modalidade de ensino, vieram redefinir o trabalho pedagógico das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs).

Para estas Instituições a legislação promulgada no fim da década de 1990 e as posteriores medidas legais tomadas, para a implementação da reforma da educação profissional, criaram um duplo impasse. Por um lado, a independência do ensino profissional abriu espaço para o descompromisso do governo com o financiamento dessas escolas. Isso se deu pela possibilidade de as mesmas poderem se vincular ao sistema sindical e a outras instituições privadas ou públicas, para o estabelecimento de parcerias no custeio de cursos. Por outro lado, instaurou na maioria das IFETs uma confusão nos seus objetivos pedagógicos, ao estabelecer uma diferenciação, do ponto de vista conceitual, entre educação secundária/acadêmica e educação profissional, trazendo, para esta última, processos educativos fortemente marcados pelas demandas do mercado.

A materialização das reformas nas escolas técnicas federais foi, portanto, caracterizada por grande dificuldade, tanto em relação à identificação dos referenciais teóricos que embasavam os documentos oficiais, quanto no que dizia respeito às alternativas possíveis.

Em um primeiro momento, os responsáveis pela implementação das novas políticas educacionais acenaram com um discurso de que a participação de

todos os segmentos da comunidade escolar, na construção dos projetos político-pedagógicos, seria de fundamental importância e que a adesão aos propósitos da reforma seria conquistada por meio de um processo de convencimento.

Entretanto, o compromisso democrático logo cedeu espaço à imposição e esta se fez pela promulgação de uma série de documentos legais que serviram de mecanismos de pressão atuantes sobre a autonomia dessas Instituições.

Na seqüência desses instrumentos, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico que vieram demarcar os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica/curricular de cada unidade escolar integrante dos diferentes sistemas de ensino e que, embora não tivessem o caráter de Lei, passaram a ser, desde então, os determinantes legais da ação pedagógica.

Nesses documentos, alterações na educação nacional foram justificadas a partir das mudanças econômicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas e da necessidade de o Brasil integrar-se à tendência internacional de reformas nos sistemas de ensino. Em seu texto, termos como laboralidade e flexibilidade aparecem como se estivessem consagrados no âmbito da educação. O desenvolvimento de competências e a ida ao mercado, para se traçarem perfis profissionais, surgem como ações naturais e como fruto de um trabalho conjunto de reflexão dos educadores brasileiros.

Posteriormente, outros instrumentos, destinados a impor as reformas educacionais, tiveram como objetivo implantá-la do modo mais adequado aos interesses do governo e o mais rápido possível. Foram, então, criados o Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico (CNCT), pela Resolução CNE/CBE n. 04/99, que condicionava a inserção de cursos à sua aprovação pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino, e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), por meio do qual as escolas interessadas em obter recursos deveriam apresentar uma Carta de Intenção e por intermédio dela aceder aos princípios e diretrizes da reforma.

Sem muitas opções as IFETs modificaram seu modelo de gestão e administração, passando a adotar um modelo empresarial baseado em gerências e na captação de recursos por meio de parcerias, e envolvendo-se, também, numa ampla reformulação curricular. Essa efetivação da política educacional

no interior dessas escolas, se por um lado se deu sob a coerção dos dispositivos legais, por outro lado contou também com o apoio ou a resistência de seus professores, técnicos e alunos.

Diante de um quadro conceitual baseado em generalizações simplistas sobre a estrutura produtiva que produziram respostas genéricas em relação ao perfil do jovem trabalhador e das "competências" que este precisa desenvolver, além de uma visão limitada sobre a complexidade e a ambigüidade dos diversos contextos em transformação, os documentos orientadores não puderam oferecer às escolas um referencial seguro, mas mesmo assim solicitavam a elas a missão de elaborar currículos nos quais fossem identificados conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação para o trabalho que pudessem ser aproveitadas em habilitações profissionais específicas.

Essa responsabilidade de articular competências gerais ao mundo do trabalho transformou-se numa dificuldade a mais a ser enfrentada pelas escolas. Uma das saídas pensadas foi a inserção na matriz curricular de disciplinas que fizessem essa ponte.

Neste trabalho, procura-se analisar a disciplina Relações Humanas que representa a tentativa feita por algumas escolas[1] da rede federal de Educação Tecnológica no sentido de buscar aquela articulação. Essa análise tem como objetivo discutir as mudanças ocorridas no âmbito da produção, no conceito de profissionalização e na esfera da educação de modo a contribuir para a percepção do tipo de homem que se espera formar por meio de uma educação para o trabalho, regida pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade.

## 1 A CRISE DO MODELO TAYLORISTA-FORDISTA E O SURGIMENTO DO NOVO REGIME DE ACUMULAÇÃO

O crescimento econômico associado ao paradigma produtivo taylorista-fordista manteve-se elevado, principalmente nos países centrais, enquanto perdurou a articulação entre o Estado, as empresas capitalistas e o trabalho

[1] Esta disciplina foi introduzida nos currículos do ensino médio do CEFET RJ, CEFET Campos/UNED Macaé (sob o nome de Relações Interpessoais) e CEFET RS.

organizado. No início da década de 1970, esse crescimento foi interrompido, sobrevindo uma crise que, segundo Arrais Neto, foi provocada por três aspectos básicos:

> [...] revolta contra a impessoalidade do processo de trabalho, micro conflitos e insatisfação com o trabalho, gerando queda de produtividade (crise da organização de trabalho Taylorista); problemas gerados pela internacionalização dos mercados e da produção, que desmantelaram o Modo de Regulamentação Social Fordista, estabelecido a partir de pactos nacionais (crise de superprodução capitalista); e a falência da estrutura estatal de seguridade social (crise do Estado-do-bem-estar-social) (ARRAIS NETO, 1999, p. 35).

Já em fins da década de 1960, a hegemonia norte-americana na concorrência internacional vinha sendo desafiada pelo soerguimento dos países da Europa Ocidental e do Japão, e pela entrada em cena de uma série de países recém-industrializados. Para Harvey (1992) este foi o primeiro de uma série de acontecimentos que iriam desembocar em mais uma transformação político-econômica do capitalismo.

Para este autor, a rigidez característica do fordismo não estava conseguindo conter as contradições que estavam surgindo e a força que mais impedia possíveis mudanças era a da classe trabalhadora. Havia rigidez dos investimentos nos sistemas de produção em massa, rigidez nos mercados e rigidez nos contratos de trabalho. A única flexibilidade estava na capacidade dos Estados em imprimir moeda para manter a economia estável, o que iniciou uma onda inflacionária.

Em 1973, com a decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo, a crise foi deflagrada. Nesse momento, em função do acirramento da competição, as empresas, com sua capacidade produtiva sub-utilizada, voltaram-se para estratégias de sobrevivência como mudança tecnológica, automação, novas linhas de produtos e segmentos de mercado, fusões, mudança para regiões de controle mais fácil do trabalho e medidas para acelerar o tempo de giro do capital (HARVEY, 1992).

Harvey situa as décadas de 1970 e 1980 como um período marcado pela reestruturação no mundo produtivo – caracterizada pela racionalização e pela intensificação do controle do trabalho – e pelo reajustamento social e político.

Essas mudanças foram analisadas por este autor como os primeiros sinais do surgimento de um novo regime de acumulação, denominado por ele de regime de acumulação flexível.

Segundo ele, o novo paradigma produtivo representaria um contraponto à rigidez do fordismo e se caracterizaria pela flexibilidade em vários setores, principalmente na oferta de mercadorias, pela diversificação da produção; nos mercados de trabalho, permitida pelas novas tecnologias utilizadas no processo produtivo e nos processos de trabalho, representadas pelo Toyotismo e pela terceirização.

Em sua pesquisa sobre as origens da mudança cultural do fim do século XX, Harvey analisa algumas conseqüências da materialização do regime de acumulação flexível. No seu ponto de vista, a flexibilidade característica do novo regime produziu uma série de situações novas. Uma das decorrências verificadas foi a ampliação da desigualdade no desenvolvimento dos setores produtivos – como o aumento na oferta de empregos do setor terciário – e entre regiões geográficas – como o deslocamento de indústrias para áreas subdesenvolvidas, possibilitado pela aceleração dos processos de comunicação.

Essas mudanças foram responsáveis por um aumento no poder dos empregadores, de modo que estes passaram a deter um controle maior sobre a força de trabalho: "A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos [...] de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista" (HARVEY, 1992, p. 141). O enfraquecimento do poder sindical e o número alto de desempregados e subempregados foram aproveitados pelos patrões na imposição de contratos de trabalho mais flexíveis.

Desse modo, a nova configuração do mercado de trabalho passou a contar, por um lado, com um grupo (cada vez mais reduzido) de empregados que, em troca de segurança no emprego, perspectivas de promoção, previdência e outras vantagens, devem ser adaptáveis e flexíveis, garantindo o futuro das organizações. Por outro lado, o grupo de trabalhadores com menos segurança de emprego (em número cada vez maior) e que se divide em dois subgrupos: um de "[...] empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal

das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado"; outro subgrupo, numericamente superior, de "empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação" (HARVEY, 1992, p. 141).

Essa transformação da estrutura do mercado de trabalho ocorreu paralelamente a uma mudança na organização dos processos industriais. Surgiram oportunidades, a partir dos contratos flexíveis e do aumento do desemprego, do aparecimento de pequenos negócios e do renascimento de sistemas mais antigos, como o trabalho doméstico, artesanal, familiar e outros tipos de formas de produção informal. Essa reorganização industrial tem contribuído ainda mais para a desorganização da classe trabalhadora e, também, para a perda da consciência da exploração capitalista.

Outro aspecto importante analisado por Harvey foi a substituição no novo paradigma produtivo de uma economia de escala, baseada na produção em série, pela economia de escopo, firmada na produção em pequenos lotes. Essa novidade, voltada para o atendimento de um maior leque de necessidades do mercado, ocasionou uma aceleração do ritmo de inovação dos produtos e de busca de novas demandas. Essa aceleração no tempo de giro da produção tornou necessária a diminuição do tempo de giro do consumo. A indústria, para isso, tornou menor o tempo de obsolescência dando maior atenção à moda e à indução de necessidades, o que gerou uma verdadeira transformação cultural. Segundo Harvey: "[...] A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais" (HARVEY, 1992, p. 148).

Como se pode observar, as transformações ocorridas no âmbito da produção atravessaram as relações em todo o contexto social. Seus efeitos passaram a ser visíveis não só na economia, mas também na cultura e na política.

No campo da política, visando o enfrentamento da situação de crise, ressurgiram teses do ideário liberal, que após um período de esquecimento, foram recuperadas. Historicamente os liberais eram contrários à regulação econômica feita pelo Estado e, durante o período do fordismo, fizeram muitas críticas ao Estado de Bem-estar Social. Para esses teóricos, os movimentos de

trabalhadores deveriam ser coibidos, pois o aumento do poder desta classe poderia abalar os alicerces da competição, da liberdade, do mercado, enfim, das estruturas do próprio sistema capitalista.

Com a crise, ocorre um movimento de retorno a essas teorizações que, rebatizadas como neoliberalismo, colocaram a interferência do Estado e as despesas sociais como responsáveis por todos os males sociais e econômicos, preconizando a volta das "leis de mercado", o Estado mínimo e o fim da estabilidade de emprego como caminhos que poderiam conduzir à recuperação da economia e da sociedade. Os governos, então, deveriam ser suficientemente fortes para assumir a condução desse processo. Deveriam impor a estabilidade monetária pela contenção dos gastos sociais e diminuir o poder dos sindicatos com medidas que desregulassem as relações de trabalho.

Um último aspecto a ser contemplado, nessa análise das soluções criadas pelo capital para incrementar a sua produtividade e rentabilidade frente à crise do paradigma taylorista-fordista, é a questão da globalização. A acumulação flexível tomando a forma de reorganização internacional da produção e do trabalho provocou um aprofundamento da internacionalização da economia. Esse movimento recebeu a denominação de globalização.

Segundo Frigotto (2001), a globalização não pode ser entendida como um fenômeno novo e nem como algo em si mesmo negativo. O autor nos lembra que a globalização está intrínseca ao processo que transforma tudo em mercadoria e cuja propensão é de expansão ilimitada. Seria este exatamente, o aspecto que traria negatividade ao processo de globalização, pois que, mediada pelas relações capitalistas, ela estaria tomando a forma da "mundialização do capital".

Para Frigotto (2001) foi a partir do colapso do socialismo real que a ideologia da globalização começou a ser apontada como única e irreversível, disseminando a visão de que estaríamos vivendo uma era do capitalismo, na qual estaria superada a luta de classes. Numa análise sobre as mudanças na materialidade das relações de produção, o autor procurou demonstrar o papel que esta visão estaria desempenhando: ocultar ou legitimar a lógica desigual e excludente das transformações que o capitalismo vinha sofrendo.

Do ponto de vista econômico, essas transformações caracterizaram-se por um aumento do poder das grandes corporações e pela centralidade do capital

financeiro na economia mundial. Por um lado, as empresas transnacionais monopolizando a ciência, a tecnologia e a informação, conseguiram aumentar sua produtividade sem a necessidade de empregar trabalhadores. Por outro lado, o capital descolou-se de sua referência na produção, tornando-se fictício e especulativo. Essas mudanças na natureza da produção permitiram que o capital se tornasse transnacional e mundial, de tal forma que provocou a redução do poder dos Estados nacionais.

Na análise de Arrais Neto, todo esse processo de globalização tem como centro a necessidade de "[...] valorização do capital usando uma combinação de procedimentos para a extração de mais valia, tanto de forma absoluta como relativa"(ARRAIS NETO, 1999, p. 36). Isto se deu por meio "[...] do rebaixamento dos níveis salariais, da intensificação da produção, do uso de novos materiais, e da integração de novos mercados de trabalho e consumo". Dessa forma, para que uma região seja atraente para o capital é necessário que reúna um conjunto de fatores sociais e econômicos, como: "[...] salários relativamente baixos, força de trabalho dócil (sindicalismo fraco e despolitizado), relações de trabalho desreguladas, infra-estrutura propícia para a produção".

Essas exigências do capital vão originar uma nova organização internacional da produção que, por um lado, vai proporcionar as condições para a formação de "pólos" (CHESNAIS, 1996) e, por outro lado, vai gerar uma maioria de países e regiões desinteressantes para o capitalismo e, portanto, completamente excluídos das trocas comerciais internacionais.

É dentro desta divisão de trabalho globalizada e em função do posicionamento de cada país dentro dela que o papel desempenhado pela educação vai se tornar importante.

## 2 AS NOVAS DEMANDAS DO SETOR PRODUTIVO PARA A EDUCAÇÃO

Numa análise sobre a contradição do processo escolar, Saviani lembra que ela esteve presente desde as origens da sociedade capitalista. Numa tentativa de explicitar essa contradição, o autor analisa os discursos dos teóricos da economia política clássica e verifica que, se havia aqueles que afirmavam que a escola era totalmente dispensável para os trabalhadores, havia outros que entendiam que

a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora que poderia fazer avançar a sociedade. Conforme Saviani:

> Esses teóricos, como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: "Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas" (SAVIANI, 1994, p. 156).

Neste excerto aparece a contradição essencial: é interessante para o capitalismo que seja oferecido um mínimo de instrução para os trabalhadores, entretanto, a ordem social vê-se ameaçada caso esse mínimo seja ultrapassado. Dessa contradição surge o embate entre a reivindicação dos trabalhadores por mais educação escolar e a relutância das camadas dominantes em expandi-la.

Seguindo esse raciocínio, Saviani aponta que o taylorismo foi um instrumento utilizado para contornar esse problema. Segundo o autor, Taylor sistematizou o saber dos processos de produção que os trabalhadores dominavam e:

> Com esse procedimento, ele desapropriou os trabalhadores daquele saber, elaborou-o e devolveu-o na forma parcelada. Nesse processo da análise dos conhecimentos que os trabalhadores detinham e na sua elaboração, os trabalhadores foram desapropriados e o saber sistemático relativo ao conjunto do processo produtivo passa a ser domínio apenas da classe dominante [...]. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva (SAVIANI, 1994, p. 157).

A fragmentação do trabalho taylorista-fordista, em sua fase inicial, vai demandar a qualificação de apenas um pequeno grupo de trabalhadores, em que a maioria não vai requerer atributos escolares e culturais de relevância.

À medida que os processos produtivos foram se complexificando, a necessidade de mais trabalhadores qualificados foi aumentando. Isso ocorreu de modo que, no século XX, principalmente na Europa, a educação sofreu uma mudança profunda. Reformas educacionais foram feitas, apareceram mudanças

de perspectivas pedagógicas, ocorreu uma massificação e elevação dos níveis de escolarização. Essas mudanças vão se constituir numa elevação dos patamares educacionais em boa parte do mundo.

Entretanto, em conformidade com a contradição apontada anteriormente, o desenvolvimento dos sistemas de ensino solidificou uma estrutura dualista e segmentada que perdura até o presente (FRIGOTTO, 2000).

Ainda dentro desse contexto de valorização da educação, no sentido de ampliar o desenvolvimento capitalista, vai surgir na década de 1950 a teoria do capital humano. Da idéia principal de que um aumento nos níveis de treinamento e de educação traria um aumento na capacidade de produção, derivava outra de que o investimento em capital humano seria muito rentável, tanto no desenvolvimento das nações quanto na capacidade competitiva individual. Essas suposições faziam da teoria uma fórmula que traria a equalização social sem que as relações de poder na sociedade fossem alteradas.

A teoria do capital humano, transformada em expressão ideológica dominante desse período, foi disseminada pelos organismos internacionais ligados ao grande capital como forma de remediar as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e exerceu profunda influência na concepção de educação e nas políticas educativas no Brasil da década de 1970, após o golpe militar.

No final do século XX, as transformações no capitalismo demandaram uma adequação de todos os países capitalistas às novas exigências da economia. Vê-se o desenvolvimento de novas tecnologias de base microeletrônica, a mudança nos parâmetros de competitividade industrial e a supremacia do capital financeiro especulativo, estabelecer a base para as políticas neoliberais e para o processo de globalização.

Os Estados vão se ajustar à nova era do mercado por meio de uma série de reformas. Nesse movimento de ajustes, a questão da educação vai assumir um papel de destaque.

No Brasil, as décadas de 1970/1980 viram uma realidade diferente daquela que se apresentava nos países centrais do capitalismo. Em primeiro lugar, somente na década de 1980 o processo de industrialização brasileiro foi efetivado. Esse atraso permitiu que até aquela década o capitalismo brasileiro permanecesse sob o padrão de acumulação fordista, embora com características

específicas de sua condição periférica. Em segundo lugar, os anos 1980 foram marcados pelo fim da ditadura militar e pela luta por uma ampliação dos espaços democráticos.

No campo da educação este período também se caracterizou pela mobilização dos educadores. Estes exigiam uma escola democrática, não estritamente ligada aos interesses econômicos e que superasse a dualidade estrutural da educação brasileira.

No final da década, entretanto, embora a constituição de 1988 tivesse garantido alguns avanços sociais, a onda de mudanças internacionais chegou ao Brasil e provocou alterações nas conquistas até então conseguidas. Na década de 1990, foram reeditados, sob novas bases, o economicismo, o tecnicismo e o produtivismo que caracterizaram as reformas educativas da década de 1970.

Fundadas nas diretrizes dos organismos internacionais, as políticas educacionais, implementadas a partir de 1996, ressaltam a importância da educação na elevação do nível de qualificação profissional dos trabalhadores e, a partir daí, na inserção privilegiada dos países na produção globalizada. Esse papel atribuído à educação leva em conta dois pressupostos: a inexorabilidade e irreversibilidade do processo de globalização e a crença de que a divisão internacional do trabalho é baseada em critérios meritocráticos (ARRAIS NETO, 1999).

Dentro dessa lógica, a educação, vista como diferencial em relação à competição internacional, transporta-se para a vida de cada um como arma na luta pelo sucesso individual. Ela seria mais um elemento de controle do capital sobre a vida do trabalhador.

O atual padrão de acumulação estaria necessitando de um homem diferente. Este deve estar integrado na lógica capitalista. Deve ser proprietário de uma série de competências para encarar a disputa pelo emprego no mercado com outros indivíduos. Vencendo a concorrência, deve "vestir a camisa da empresa" e aí assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dela.

Com tantos obstáculos a serem vencidos, a formação do novo trabalhador deve ir além das competências técnicas. Torna-se necessário cuidar das atitudes frente aos desafios, frente às frustrações que a instabilidade da vida profissional pode apresentar. Para manter o estado de empregabilidade, é necessário não só aprender a fazer, mas também aprender a ser.

Em uma pesquisa realizada em amplos segmentos da indústria, Invernizzi (2000) observa essa demanda das empresas por um novo perfil de qualificação. A autora ressalta que o trabalho polivalente, que se caracteriza pela capacidade do trabalhador de se mostrar funcionalmente flexível, foi responsável pela emergência de novos requisitos de formação.

Ela verifica entre as empresas pesquisadas diferentes níveis de polivalência, que vão desde a simples adição de atividades simplificadas (polivalência multifuncional) até o nível de realização de supervisão de processos altamente automatizados, com forte predomínio de atividades intelectuais sobre as manuais (polivalência multiqualificante). Entretanto, na maioria dos casos, predomina a polivalência mais simples e esta se baseia no aprendizado prático e em treinamentos curtos, sem que o conhecimento do trabalhador amplie-se significativamente.

Em outras palavras, o conhecimento formal necessário nos processos produtivos reestruturados continua a ser preenchido, na maioria dos casos, pelo ensino fundamental e por treinamentos técnicos de curta duração e a educação formal mais longa é exigida apenas para um número bem limitado de trabalhadores.

O que chama a atenção na pesquisa realizada e que corresponde ao novo perfil de qualificação anteriormente mencionado, é que os empresários de todos os setores pesquisados apontam a relevância de certas atitudes pessoais e formas de comportamento em relação ao trabalho.

Responsabilidade, envolvimento, cooperação, disponibilidade, confiabilidade, iniciativa e facilidade de trabalhar em grupo são as novas atitudes que parecem ser, segundo os responsáveis pela pesquisa, tão importantes quanto as habilidades técnicas para o novo paradigma produtivo.

Essas exigências comportamentais apontam para uma nova forma de utilização da força de trabalho e deixam evidente uma transferência das responsabilidades do gerenciamento aos próprios trabalhadores, o que está relacionado a um processo de redefinição das formas de controle e disciplinamento. Os Programas de Qualidade Total, adotados nas empresas, são um exemplo de como garantir o autocontrole do trabalhador e o controle intertrabalhadores, transferindo aos próprios trabalhadores uma função essencialmente patronal. Segundo Invernizzi:

> [...] como a produção organizada de acordo com os PQTs é vulnerável a qualquer deficiência de qualidade, ela necessita de um sistema de rastreamento dos defeitos e de fiscalização contínua da qualidade. Isso se faz através do controle pelo próprio operador e da pressão desse sobre os colegas de trabalho. Esquemas como as células e os "clientes internos" tornam forçoso esse tipo de controle intertrabalhadores (INVERNIZZI, 2000, p. 53).

Esse tipo de controle da força de trabalho ocorrido no interior do processo produtivo tem tido o forte apoio do Estado que, com a flexibilização das leis trabalhistas, incentiva a subcontratação e a contratação por tempo determinado, ajudando a baixar os custos dos empresários com os salários e contribuindo para a desorganização da classe. Além disso, a esfera pública também tem contribuído com os esquemas de controle, por meio da adequação da educação pública aos propósitos empresariais e industriais.

Nesse sentido, quanto ao projeto neoliberal, Silva (1995) ressalta que as escolas devem preparar seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional e devem ser veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Este autor analisa que, sob o neoliberalismo, noções como produtividade, eficiência e "qualidade" são ressignificadas e passam a permear as discussões sobre Educação no lugar de noções como igualdade e justiça social.

Nos anos 1990, os programas de qualidade total invadiram o espaço da educação pública trazendo princípios empresariais de controle de qualidade para a gestão das instituições escolares com o objetivo de transformar suas práticas.

A idéia central desses programas seria a de traduzir a "filosofia da Qualidade", por meio da adoção de uma série de estratégias de tipo participativo, no cotidiano escolar. Desse modo, a situação crítica vivida cotidianamente pelos servidores das escolas públicas é vista como conseqüência de uma má gestão e de desperdício de recursos, como falta de interesse dos professores e administradores, como resultado da ineficiência de métodos de ensino inadequados ou antiquados (SILVA, 1995).

Embora tenha sido muito combatida por intelectuais e professores das escolas públicas, a pedagogia da qualidade, enquanto elemento importante do

projeto neoliberal para a Educação, desenvolvido principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, acabou criando um espaço de organização da educação aos moldes empresariais e isto se deu, principalmente, nas Escolas Técnicas Federais e CEFETs.

## 3 A MUDANÇA NA VISÃO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

No mundo inteiro, os Estados têm sido afetados pelo reordenamento das relações de trabalho decorrente da nova forma de acumulação capitalista. Embora esse quadro esteja afetando as nações de formas diferentes, por conta da posição que ocupam na divisão internacional do trabalho, o desemprego tem-se elevado muito em todas as partes do mundo capitalista.

Nos países periféricos, o desemprego vem atingindo níveis alarmantes, agravando uma situação histórica de precariedade das relações de trabalho. Essa situação corresponde ao caso brasileiro, no qual o mercado de trabalho nunca esteve associado à aquisição de direitos e poucos foram os setores que conquistaram um conjunto de benefícios, como os setores bancário e metalúrgico (FRANZOI, 2003).

Nesses países, embora o sistema de proteção social fosse pouco abrangente, no período em que vigorava o modelo taylorista-fordista de produção, havia, pelo menos, a esperança de dias melhores. Isto porque, ainda que somente os trabalhadores em ocupações regulamentadas fossem sujeitos de direitos trabalhistas, havia a expectativa de que esses direitos pudessem ser ampliados.

Essa perspectiva dos trabalhadores dos países periféricos amparava-se na condição alcançada pelos trabalhadores das nações que primeiro se industrializaram. Segundo Franzoi, com o advento do fordismo os países centrais conheceram uma situação na qual:

> [...] o trabalho assalariado torna-se hegemônico enquanto representação social. [...] Através do salário, o trabalho torna-se o "Grande Integrador". Arendt (1981), referindo-se à importância do *homo faber* no mundo contemporâneo, assinala que ao tentar dizer "quem é", a própria linguagem induz a dizer "o que alguém faz?", reservando um lugar privilegiado ao papel de trabalhador (FRANZOI, 2003, p. 43).

Na modernidade e, mais especificamente, a partir da década de 1930, o sentimento de pertencimento à sociedade e a própria identidade da maioria dos homens passaram a se construir em função do assalariamento. A inserção no mundo do trabalho por meio de um contrato de trabalho formal era vista como uma possibilidade concreta, e os processos de educação apresentavam-se como uma certeza de melhor colocação na divisão social de trabalho.

Nas últimas décadas do século XX, as formas de inserção no mundo do trabalho e suas correspondentes formas de regulação, sofreram radicais alterações a partir da reestruturação produtiva e do reordenamento das relações de trabalho. Conseqüentemente, foram também abaladas as formas de pertencimento que afirmavam as identidades pelo trabalho. Em países como o Brasil quase 70% da população passou a ter uma relação precária com o mercado de trabalho (POCHMANN, 2001 *apud* FRANZOI, 2003).

Segundo dados coletados por Franzoi:

> [...] entre as décadas de 1940 e 1970, no Brasil, de cada 10 postos de trabalho criados, somente dois não eram assalariados e sete deles tinham registro. A partir da década de 1990, essa situação se inverte: considerando-se o saldo dos empregos criados entre os anos de 1989 e de 1999, a cada 10 deles somente dois são assalariados, mas sem registro formal (FRANZOI, 2003, p. 47).

O desemprego em massa, a instabilidade das situações de trabalho e a inadequação das leis trabalhistas afetaram frontalmente a condição salarial. Desse modo, o indivíduo é recolocado em situação de provisoriedade, condição já vivida no passado. Sendo assim, o fim do trabalho assalariado – o grande integrador – estaria enterrando a crença num futuro melhor e instalando a descrença no pensar a vida (CASTEL,1998 *apud* FRANZOI, 2003, p. 21).

No campo da educação, essas transformações acabaram por afetar aquilo que Gentili (2001) chamou de a *promessa da escola como entidade integradora*.

A integração econômica, baseada na crença do pleno emprego e na relação linear entre escolaridade-formação-emprego, seria um dos aspectos dessa promessa da escola. Com a ruptura dessas condições, desintegra-se a promessa integradora da escola e esta passa a oferecer a *promessa da empregabilidade* como esperança de inserção dos trabalhadores na vida produtiva. A "nova esperança" de formação para os trabalhadores é analisada por Gentili como expressão da natureza excludente dos novos tempos. Para este autor:

> Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, 2001, p. 89).

Nesse sentido, as soluções para a educação apontadas para os novos tempos de empregabilidade são a de uma educação básica e a de uma educação profissional que proporcionem "[...] experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho" (RAMOS, 2001, p. 245). Para aqueles, já em atividade, é prevista, também, uma educação continuada que vise atualizar ou reorientar profissionalmente.

A noção de empregabilidade, que embasa a atual visão de profissionalização, surge no contexto da desregulamentação das relações de trabalho. Essa situação criada como estratégia para suavizar a crise dos empregos e para ampliar os ganhos de produtividade das empresas, "[...] se configura pela perda dos direitos trabalhistas e redução de gastos com a força de trabalho, somadas à adoção de novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, que incluem a terceirização de atividades não estratégicas" (RAMOS, 2001, p. 253).

Percebemos, portanto, que a adaptação a esse conjunto de mudanças passou a ser a finalidade dos processos educativos. Neste caso, a profissionalização precisa estar centrada no desenvolvimento da capacidade de adaptação do indivíduo às transformações verificadas no capitalismo, preparando-o para a possibilidade de mudar de ocupação dentro de uma mesma empresa, de mudar de empresa, de exercer trabalho autônomo, ficar subempregado, ou mesmo ficar sem emprego por uns tempos.

Associada à noção de empregabilidade vamos encontrar a noção de competências. Esta vai surgir a partir das mudanças na organização de trabalho e nas relações sociais ocorridas no interior das empresas. No campo pedagógico, a noção de competência vai ser tomada como aquela capaz de promover o encontro entre formação e emprego.

## 4 A NOVA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Na década de 1990, no Brasil, assim como em outros países latino-americanos, a onda neoliberal chegou trazida pelas imposições dos organismos financeiros internacionais. Segundo Harvey (1992, p. 159-160), estas instituições tornaram-se representantes dos interesses da coletividade dos Estados capitalistas, retomando "[...] parte do poder por eles perdido individualmente" e se transformando em "[...] autoridade central capaz de exercer o poder das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais" para melhor pressionar os países periféricos a reduzir gastos públicos, baixar salários e implementar austeridade nas políticas fiscal e monetária.

O Banco Mundial, guiado pela atribuição de organizar os interesses representados pelo G-7 nos países "em desenvolvimento", envolveu-se, diretamente, nos debates sobre a "governabilidade" e a necessidade de reformas estruturais. Desse modo, esta instituição passou a representar a ideologia da globalização, tendo a função mediadora de difundir as concepções que o grande capital gostaria de ver consolidadas e reproduzidas, no atual contexto de crise estrutural.

Sob as determinações do Banco Mundial, os sistemas de ensino dos Estados latino-americanos sofreram reformas que uniformizaram, de modo inédito, a educação desses países, com conseqüências negativas para o padrão unitário de qualidade. O motor dessas reformas foi a ideologia da globalização (LIMOEIRO CARDOSO, 1997), apresentada como uma realidade inexorável e colocada aos países periféricos nos termos de adesão aos seus imperativos ou marginalidade econômica, política e cultural.

No Brasil, a exemplo dos demais países, as principais medidas do governo para o setor foram direcionadas para o ensino elementar (criação do Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e para a Valorização do Magistério) e para a formação profissional (redefinindo os centros de formação profissional, como os CEFETs). Esse foco teve como motivação a tese de que o melhor antídoto contra o desemprego é a educação. É assim que o alto retorno econômico do ensino fundamental e profissional é ressaltado e a sua difusão é tida como o principal passaporte para uma melhor inserção do país na globalização.

Guiado pelo Banco Mundial, o debate da educação foi transformado em assunto de *homens de negócios* que comemoram a emergência da sociedade do conhecimento, sociedade na qual os países podem ser divididos de acordo com o nível de escolarização de seu povo, de modo que somente os de melhor nível de escolarização poderão pleitear um lugar de destaque no mundo globalizado.

Desse modo, a educação estaria destinada a cumprir a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão dos países periféricos. Essa função seria parte de uma política de "aliviamento" da pobreza, dedicada a evitar a "explosão" dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade individual de algum tipo de inclusão social: todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego no novo capitalismo (LEHER, 1998).

Para tentar justificar os efeitos da modernização excludente, o Estado lança mão do discurso da "educação para a empregabilidade", que, à semelhança da Teoria do Capital Humano, procura remeter a educação para uma perspectiva individualista.

A partir da conjuntura de crise dos postos de trabalho, crise do trabalho assalariado e baseadas no discurso da empregabilidade e da flexibilidade é que emergem as atuais políticas públicas para a educação. Nesse contexto é, também, construída a noção de competência que vai se configurar como a noção organizadora de trajetórias educacionais capazes de melhor adaptar as crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora à realidade dada. A sobrevivência na "selva" do mercado de trabalho dependerá da capacidade de cada um, de suas qualificações, de suas competências. Os méritos individuais tornam-se os determinantes fundamentais da posição de excluído ou incluído no mercado altamente competitivo.

Noção originária da psicologia, a competência foi primeiramente utilizada na gestão de produção numa tentativa de reordenar as relações de trabalho segundo os novos padrões de produção.

Em sua pesquisa sobre a nova pedagogia baseada nas competências, Ramos (2000) procura recuperar os motivos pelos quais a competência foi utilizada no campo da produção e como, nesse contexto, passou a se identificar com as relações de trabalho.

Com esse objetivo, a autora demonstra que as relações de trabalho no âmbito do taylorismo-fordismo, pautadas por específicas normas de sociabilidade capitalista, promoviam uma rede de solidariedade envolvendo as categorias de trabalhadores e o próprio Estado. Seguros sociais, direito do trabalho, acesso ao consumo de massa e ao lazer, pelo menos nos países mais avançados, mobilizavam recursos do fundo público visando uma certa coesão interna da sociedade.

Segundo Ramos, no modo de acumulação flexível, ocorre uma crise nessa institucionalidade sócio-política sustentada pela idéia do contrato social. Observa-se que, na tentativa de tornar as empresas mais competitivas, dois aspectos passam a ser valorizados: os elementos organizacionais e as características individuais dos trabalhadores que possam contribuir para a empresa atingir seus principais objetivos.

Assim, a criação do novo sistema de relações sociais associa uma tendência à individualização na regulação do trabalho ao enfraquecimento das funções reguladoras do Estado que deixou um grande número de trabalhadores privados de uma rede de seguridade social e de direitos coletivos conquistados no contexto anterior de produção.

Quanto aos laços de solidariedade entre os trabalhadores, estes também se viram afrouxados pela flexibilidade que, em relação ao conteúdo do trabalho, assume a forma da polivalência. Essa nova condição de trabalho, baseada no afastamento físico e num diferencial de responsabilidades, carreiras e remunerações de uma mesma categoria, é responsável pelo desmantelamento do sentimento de classe.

É a esse contexto que a noção de competência está associada. Ela vem fornecer novas bases ao controle e organização do trabalho, a partir da fragilização dos direitos conquistados e da quebra de acordos coletivos.

Segundo Fidalgo e Machado, competência pode ser entendida como:

> Demonstração, dentro de situações reais, de domínio de conhecimentos e de habilidades, de condições de agir com eficácia [...] De um modo geral, designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas. É o recurso que faz da subjetividade dos trabalhadores um elemento central e distintivo (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 56-57).

De acordo com a definição acima, pode-se perceber que a noção de competência caracteriza-se por contemplar o indivíduo e suas capacidades subjetivas. Segundo essa percepção, o trabalhador "competente", poderia enfrentar melhor, os eventos[2] ocorridos na produção automatizada. A competência é tomada, então, como categoria ordenadora das relações sociais de trabalho, por ser apropriada à gestão da flexibilidade técnica e organizacional do trabalho.

Entretanto, ela não se restringiria somente à gestão do trabalho no interior da empresa. A competência cumpre também o papel de ordenar as relações sociais de trabalho externamente às organizações produtivas, no sentido de gerir as condutas e valores ético-políticos dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social.

Quanto à adaptabilidade podemos entender que a mesma está associada a uma personalidade responsável e comprometida ao lado de uma postura flexível em relação às incertezas. Isso está ligado ao fato de que a personalidade do trabalhador e suas atitudes passaram a fazer parte de sua força de trabalho e tornaram-se elementos decisivos na sua contratação e permanência no emprego.

Para Machado (2002), dois argumentos básicos têm sido utilizados na defesa do emprego da noção de competências nas propostas para a educação. Em primeiro lugar, haveria uma defasagem entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção. Em segundo lugar, estariam ocorrendo mudanças na divisão técnica do trabalho e que tal processo, estaria requerendo uma re-qualificação geral dos trabalhadores.

Para a autora, o primeiro argumento seria uma referência à questão da qualidade, da eficiência e da produtividade da educação e da escola, a partir de uma visão unilateral da relação entre sistema educacional e sistema ocupacional. Quanto a essa visão, Machado assevera:

> Via de regra, os chamados novos requerimentos educacionais e profissionais têm sido apresentados, de forma uníssona, como realidades dadas e inerentes à natureza das mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, atingindo os padrões da

[2] Segundo Ramos (2001), os eventos podem ser entendidos como aquilo que ocorre de maneira particularmente imprevista no desenvolvimento normal do sistema de produção e que podem perturbar a capacidade automatizada de auto-regulação.

> concorrência econômica e o funcionamento dos mercados de trabalho. Essa, no entanto, é uma visão determinista que escamoteia os sujeitos sociais reais das transformações em curso e que não problematiza as relações entre tais processos e as formas predominantes de uso social da força de trabalho (MACHADO, 2002, p. 5).

Quanto ao segundo argumento, a autora observa que este pode apoiar-se na suposição de que, nas empresas, a distância entre concepção e execução estaria diminuindo. A prova disso poderia ser encontrada nas empresas reestruturadas, onde a visão dos trabalhadores refere-se ao papel de "colaboradores" mais autônomos e mais participantes.

Estes reducionismos estariam referenciando as políticas educacionais que claramente assumiram uma configuração economicista e produtivista. O economicismo das propostas pode ser verificado mais pela preocupação com o desenvolvimento de um tipo de socialização para o trabalho, voltado para a adaptação às "incertezas da sociedade atual", do que pela preocupação com a inserção no mercado de trabalho.

A nova socialização para o trabalho estaria voltada para o desenvolvimento de respostas mais pragmáticas, utilitárias e individualizadas, para a integração nos processos de produção mais instáveis, dinâmicos, complexos, competitivos e imprevisíveis. Nesse sentido, as pessoas ao desenvolver certas competências passariam a elevar suas condições de integração nessa realidade e por conseqüência sua "empregabilidade".

Desse modo, pode-se entender que as propostas pedagógicas presentes nos documentos oficiais preconizam uma escola cuja ênfase deve se deslocar da tarefa de transmitir o saber objetivo para a tarefa de preparação dos indivíduos em seu processo de adaptação às relações sociais existentes.

## 5 RELAÇÕES HUMANAS: BUSCANDO O AJUSTAMENTO PARA O AUMENTO DA PRODUTIVIDADE

Partindo do reconhecimento e da análise das diferenças entre indivíduos e entre grupos, o estudo das relações humanas, como forma de aprimorar a convivência humana, tem sua origem na psicologia e mais especificamente nos estudos da psicologia social aplicados ao treinamento de pessoal em organizações empresariais.

Como disciplina de estudo, Relações Humanas aparece, com mais freqüência, nos currículos das faculdades de Psicologia e Administração. Devido à necessidade de entender melhor os referenciais teóricos que embasam a disciplina mencionada e, principalmente, devido a sua presença na bibliografia de alguns planos de curso consultados, tomou-se como material de análise o trabalho de Fela Moscovici denominado Desenvolvimento Interpessoal – Treinamento em Grupo.

A obra é um manual para treinamento de grupos e tem como objetivo o "[...] aprender a relacionar-se e comunicar-se [...] para alcançar um ajustamento real e um rendimento efetivo da própria ação" (MOSCOVICI, 1995, p. 15).

A proposta da autora é apresentar o método de treinamento de sensibilidade social, denominado educação de laboratório, desenvolvido pelo *National Training Laboratory* (NTL) *Institute of Applied Behavioral Science*[3], situado no estado da Virgínia nos EUA, no qual Moscovici especializou-se em consultoria organizacional. Segundo este método, o indivíduo deveria vivenciar uma série de atividades realizadas em grupos e a partir dessa vivência discutir diferentes aspectos relacionados à dinâmica interpessoal.

Segundo a autora, os participantes de um treinamento em grupo devem ter contato com as sistematizações feitas para poderem se autoconhecer e conhecer melhor os processos de grupo e da interação. Esse processo levaria o indivíduo a compreender o significado de seu comportamento e o dos outros, proporcionando mudança pessoal e interpessoal. O processo de mudança dar-se-ia num movimento crescente que, iniciado no reconhecimento das relações de grupo, atingiria o indivíduo e conseqüentemente a sociedade como um todo.

Os modelos de comportamento apresentados pela autora referem-se, principalmente, ao comportamento daqueles que assumem função de liderança dentro das organizações. Desse modo, ela procura mostrar que os comportamentos autocráticos, se no passado foram eficazes, hoje estariam defasados em vista das mudanças provocadas pelas descobertas no campo da tecnologia.

[3] Para maiores esclarecimentos, o leitor pode consultar o site do NTL Institute for Applied Behavioral Sciences, no endereço eletrônico disponível em: www.ntl.org.

Em seu entendimento, um dos maiores desafios que as inovações tecnológicas representam para o homem está no âmbito do relacionamento humano. O progresso tecnológico e o progresso humano estariam em descompasso e esse desacerto seria o responsável pelas angústias do homem moderno. A defasagem entre progresso tecnológico e progresso humano estariam se manifestando nos sentimentos de perplexidade, inadequação, alienação e despersonalização do homem contemporâneo. Como diz Moscovici:

> Viver é hoje um desafio intelectual e emocional constante para todos, dentro da ambigüidade e incerteza das mudanças velozes e contínuas. Como acompanhar as mudanças aprendendo novos conhecimentos, incessantemente? Como estar preparado para mudanças inesperadas e súbitas? Como antecipar mudanças? (MOSCOVICI, 1995, p. XIX).

Diante desse desafio a autora sustenta que a educação deve estar sensível à tarefa de tornar as pessoas mais competentes para o relacionamento social e este seria o objetivo da educação de laboratório:

> A chamada educação de laboratório é uma tentativa de resposta ao problema de ajustamento à mudança. Baseia-se no pressuposto de que é preciso aprender a aprender, não apenas copiar formas e modelos alheios, de fora, e sim, identificar, descobrir uma maneira melhor para utilizar seus recursos e potencialidades, confiando em suas habilidades, sabendo aproveitar suas forças e lidar com suas fraquezas. Ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de utilizar recursos dos outros, sem excessiva dependência nem independência total até alcançar a sábia dosagem de autêntica interdependência (MOSCOVICI, 1995, p. XIX).

Quanto à fundamentação do método utilizado pela autora, poucas são as referências apontadas no corpo da obra. Entretanto, em pesquisa no sítio do NTL *Institute of Applied Behavioral Science*, encontra-se o nome de *Kurt Lewin* citado como o primeiro pesquisador da psicologia social a fazer experiências no campo das relações de grupo. De acordo com as informações apresentadas no site, essas experiências teriam fornecido as bases científicas para que o NTL pudesse desenvolver suas pesquisas.

Segundo Lane, é na década de 1950 que se inicia a estruturação da psicologia social. Esse período é caracterizado por duas tendências principais:

> [...] uma, na tradição pragmática dos Estados Unidos, visando alterar e/ou criar atitudes, interferir nas relações grupais para harmonizá-las e assim garantir a produtividade do grupo – é uma atuação que se caracteriza pela euforia de uma intervenção que minimizaria conflitos, tornando os homens "felizes" reconstrutores da humanidade que acabava de sair da destruição de uma II Guerra Mundial. A outra tendência, que também procura conhecimentos que evitem novas catástrofes mundiais, segue a tradição filosófica européia, com raízes na fenomenologia, buscando modelos científicos totalizantes, como Lewin e sua teoria de Campo (LANE, 1985, p. 10).

Em análise feita sobre as contribuições de Lewin à psicologia, pôde-se perceber que a obra de Moscovici recebeu uma grande influência das teorias formuladas por aquele autor.

Considerado o precursor da dinâmica de grupo e o psicólogo que deixou a herança mais importante para as Ciências do Comportamento, Kurt Lewin dedicou parte de sua carreira de pesquisador à exploração psicológica dos fenômenos de grupo. Seu trabalho, baseado em pesquisas empíricas, ajudou a criar uma vertente experimental na psicologia social.

Segundo Junior, Antonello e Silva (2003), o interesse de Lewin centrou-se no estudo de pequenos grupos. O pesquisador analisou as variáveis de coesão, padrões grupais, motivação, participação, processo decisório, produtividade, preconceitos, tensões, pressões e formas de liderança. Sua meta era de que no futuro, a partir do que pudesse descobrir no funcionamento dos pequenos grupos, fossem esclarecidos os macro-fenômenos de grupo.

A Teoria do Campo foi sua maior contribuição no estudo do comportamento social humano. Esta teoria tenta explicar as motivações do comportamento e se baseia em duas suposições fundamentais: em primeiro lugar, o comportamento seria derivado da totalidade dos fatos coexistentes ao seu redor, fatos que teriam o caráter de um campo dinâmico, no qual cada uma de suas partes dependeria de uma interação-relação com as demais; em segundo lugar, o comportamento humano não dependeria somente do passado ou do

futuro, mas do campo dinâmico atual e presente e esse campo dinâmico seria o "espaço de vida" que abriga a pessoa e seu ambiente psicológico. Conforme Pujol Junior, Antonello e Silva:

> A teoria de campo, segundo a definição de Lewin, não é uma teoria no sentido habitual, mas um "método de análise das relações causais e de elaboração dos construtos científicos". Está intimamente ligada à teoria da Gestalt, sobretudo no que se refere à interdependência das diferentes relações causais entre o parcial e o global na experiência com o comportamento (PUJOL JUNIOR; ANTONELLO; SILVA, 2003).

As investigações feitas por Lewin inspiraram a maior parte dos pesquisadores dedicados à Administração e à Psicologia Industrial desde a década de 1960. No campo da Administração, seus achados influenciaram aqueles que criticavam a "Teoria Clássica de Administração", colaborando na criação da Escola das Relações Humanas.

As experiências com grupos, feitas a partir de Lewin, foram, portanto, muito utilizadas por estudiosos que tentavam compreender as relações que se estabeleciam no ambiente de trabalho e a questão da produtividade. A apropriação dos achados da psicologia social de cunho comportamental, tanto no campo da administração quanto no da psicologia voltada para a questão relacional nas empresas, deu-se a partir da verificação de que o método taylorista de organização do trabalho estava se tornando inadequado aos novos tempos e, como conseqüência, estaria gerando baixa produtividade.

Este método levava à formação de uma hierarquia rígida que, por um lado, estimulava a liderança orientada para a produção, autocrática, com uma visão das pessoas apenas como recursos disponíveis para o desfrute da organização. Por outro, esta hierarquização levava à desumanização do trabalhador, que se sentia como uma peça da máquina organizacional.

Os estudos de Lewin contribuíram para que o foco dos pesquisadores do campo das relações humanas recaísse mais sobre o grupo do que sobre o indivíduo e, principalmente, sobre a liderança democrática. A noção de campo levou à conclusão de que a satisfação humana era elemento fundamental para a produtividade.

Desse modo, questões como sentimentos, atitudes e relações interpessoais passaram a ser enfocadas, uma vez que teriam uma relação direta com o atendimento dos objetivos pretendidos pela organização. O homem passou a ser visto como um ser social orientado pelas regras e valores do grupo informal. A partir da concepção de *homo social*, surgiu a necessidade de um líder que facilitasse a relação das pessoas no grupo e que orientasse o grupo no alcance dos objetivos pretendidos pela organização.

Diante do desafio de as empresas melhorarem seu desempenho, os estudiosos das relações humanas, psicólogos e administradores, desenvolveram a idéia do líder orientado para o empregado, com uma atuação "mais democrática" e apoiado na visão de que os trabalhadores são seres humanos na organização. O líder deveria, então, concentrar-se nas necessidades das pessoas enquanto seres sociais, como forma de atingir as necessidades da organização.

## 6 CRÍTICA À PSICOLOGIA SOCIAL COMPORTAMENTAL

Os estudos em psicologia social, cujos primeiros trabalhos foram desenvolvidos na década de 1950, começaram a sofrer duras críticas, já em meados da década de 1960. Nesse período, esse ramo científico teve sua eficácia questionada quando foi apontada a impossibilidade do conhecimento psicossocial intervir, explicar ou prever comportamentos sociais. Embora muitas pesquisas tenham sido feitas, estas não permitiam a formulações de leis, pois os estudos apontavam para um grande número de variáveis sobre o "como" e o "porquê" do comportamento humano.

Segundo Lane (1985), a psicologia social vivenciou um período de crise que só começou a ser superada quando foram repensados alguns de seus princípios. O primeiro passo foi a análise da tradição biológica da psicologia. O indivíduo, nessa ciência, é considerado um organismo que organiza seu mundo interior a partir de sua interação com o meio físico, sendo esse mundo interior a explicação ou uma das explicações para o seu comportamento. Desse modo, para se compreender o indivíduo seria suficiente conhecer seus processos psicológicos. Para a autora, entretanto, o homem biológico não existe, pois o organismo humano seria apenas uma infra-estrutura que permitiria o desenvolvimento de uma superestrutura social e histórica. Assim destaca Lane:

> Esta desconsideração da Psicologia em geral, do ser humano como produto histórico-social, é que a torna, se não inócua, uma ciência que reproduziu a ideologia dominante de uma sociedade, quando descreve comportamento e baseada em freqüências tira conclusões sobre relações causais pela descrição pura e simples de comportamentos ocorrendo em situações dadas. Não discutimos a validade das leis de aprendizagem; é indiscutível que o reforço aumenta a probabilidade da ocorrência do comportamento, assim como a punição extingue comportamentos, porém a questão que se coloca é por que se aprende certas coisas e outras são extintas, por que objetos são considerados reforçadores e outros punidores? Em outras palavras, em que condições sociais ocorre a aprendizagem e o que ela significa no conjunto das relações sociais que definem concretamente o indivíduo na sociedade em que ele vive (LANE, 1985, p. 12).

A psicologia ao descartar a dimensão social e histórica do ser humano acaba se colocando sob o risco de formar uma visão distorcida do comportamento.

Para Lane, essa distorção foi um outro ponto importante de discussão na história da psicologia social. Para a autora, o peso das determinações sociais e culturais trouxe a necessidade de se considerarem também em outros aspectos, referentes à subjetividade, como a criatividade e o poder de transformação da sociedade. Essa discussão favorece a análise da influência do positivismo nas ciências humanas e a da psicologia em particular.

O conhecimento positivista, na medida em que apenas descreve comportamentos restritos no espaço e no tempo, não considerando as relações sociais, acaba por classificar os comportamentos, imersos na ideologia dominante, como "naturais" e, muitas vezes, "universais". A psicologia, dada a sua origem biológica naturalista, por muito tempo ateve-se a esse tipo de conhecimento descritivo das relações entre os homens e as instituições, não considerando a sociedade como produto histórico e, portanto, não conseguindo captar a mediação ideológica.

Essa tradição não permitia aos psicólogos ver que o homem, junto com outros homens, ao transformar a natureza, transformava-se ao longo da história. A psicologia social comportamental, embora percebesse o homem como produto das relações sociais, não chegou a perceber estas relações como

produzidas a partir da condição histórica de uma sociedade. Essa questão cerca as considerações de Kurt Lewin, apontado nas seções anteriores deste trabalho como o principal teórico da escola das relações humanas. Segundo Lane:

> Lewin [...] procura detectar os "casos puros" à maneira galileica e assim precisar leis psicológicas. Também para ele Indivíduo e Meio são indissociáveis, e na medida em que o meio é social e se caracteriza pela complexidade de regiões e sub-regiões e seus respectivos sistemas de forças, se vê num impasse para a comprovação e previsão de comportamentos. Este impasse surge, entre outros, na descrição de processos grupais sob lideranças autocráticas, democráticas e *laissez-faire*, quando, entendendo ser o processo democrático o mais criativo e produtivo, propõe uma "liderança democrática forte" como forma de se chegar a esta relação grupal (LANE, 1985, p. 14).

A autora, portanto, aponta para o fato de que se a psicologia social não puder ver o homem como produto e produtor de sua história pessoal e da história da sociedade, estará reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social.

Considerando que o estudo das relações humanas tem sua origem na psicologia e, mais especificamente, nos estudos de Kurt Lewin em psicologia social comportamental, pode-se concluir que, em suas bases, encontra-se uma concepção idealista de ser humano.

Embora na vertente comportamental da psicologia social o indivíduo seja visto como um ser social, não é percebida a dimensão histórica do ser humano. Desse modo, o indivíduo não é visto como ser concreto, manifestação de uma totalidade histórico-social. Sem essa percepção, essa vertente da psicologia incumbe-se, apenas, de descrever comportamentos observados, sem se ater à questão ideológica[4], apresentando o *status quo* como imutável.

[4] A partir da discussão que Löwy (1987) faz do conceito de ideologia considera-se, assim como este autor, que o discurso científico é sempre permeado por julgamentos de valor e pressupostos político-sociais. Entretanto, quando a construção teórica orienta-se na direção da estabilização e da reprodução da ordem vigente, ela se constitui em um tipo de pensamento ideológico. Este estilo de pensamento estaria em oposição àquele que aspira a um estado não existente das relações humanas, ou seja, ao pensamento utópico. Nesse sentido, quando se fala que essa vertente da psicologia não se atém à questão ideológica, está-se fazendo referência ao fato de que essa corrente insiste em naturalizar as diferenças entre os seres humanos, justificando, assim, as diferenças sociais.

A disciplina Relações Humanas, fundamentada nesses princípios, estaria centrada no objetivo de analisar os indivíduos em suas relações grupais para que estes pudessem desenvolver comportamentos mais "adequados" e "corretos". Esse objetivo seria, portanto, o de colaborar para que o indivíduo alcançasse a felicidade por meio da sua adaptação ao mundo social e produtivo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado brasileiro tem sistematicamente colocado, no centro de suas políticas, a formação da força de trabalho como um dos pilares do desenvolvimento. A formação dos trabalhadores tem sido usada para produzir o capital humano de que o Estado precisa para dar conta de seus projetos e ao mesmo tempo, como forma de obter o consenso das camadas populares.

Diante dessa observação, pode-se compreender a complexa situação por que têm passado as IFETs como questão inseparável das circunstâncias mais gerais. Os compromissos assumidos por essas escolas em termos de financiamento, estabelecimento de convênios e inserção profissional colocam-nas em posição de submissão às demandas do mercado. Além de receberem a influência da visão pedagógica hegemônica, as IFETs sofrem a ingerência direta das empresas.

Na década de 1990, no período que precedeu as mudanças curriculares exigidas pelas reformas, uma das necessidades apontadas pelas empresas foi a questão do desenvolvimento de habilidades de gestão pessoal. Essas novas habilidades estariam sendo consideradas essenciais para o novo padrão de acumulação flexível, pois os novos processos produtivos estariam exigindo do trabalhador além do conhecimento técnico, atributos subjetivos. Os trabalhadores deveriam desenvolver, portanto, habilidades cognitivas e habilidades sócio-afetivas.

As IFETs premidas pelas demandas das empresas e sofrendo as pressões da SEMTEC no sentido de adequar-se aos ditames da nova LDB não tiveram o tempo necessário para uma análise mais aprofundada da mudança educacional que se queria implementar. Diante desse quadro, alguns profissionais da rede

federal de Educação Tecnológica entenderam que, em presença das necessidades atuais das corporações, a escola deveria oferecer um determinado tipo de ação que englobasse a preparação psicológica para o exercício da atividade profissional.

Nesse contexto é criada a disciplina Relações Humanas que vai se ocupar dos atributos psicológicos dos indivíduos. O nome da disciplina tem como referência o estudo das relações humanas, originado na psicologia e aplicado no campo da administração empresarial. O estudo das relações humanas nasceu da tentativa de se compreenderem as relações entre ambiente de trabalho e produtividade, de modo a se superar o descompasso, fruto da nova crise estrutural que veio abalar o capitalismo, entre o modelo de produção que começou a ser gestado na década de 1960 e o método taylorista de organização do trabalho.

Reestruturação produtiva, competitividade, flexibilização, empregabilidade, são conceitos que emergem com as mudanças sofridas pelo capitalismo e que, também irão integrar os processos de ajustamento da formação da força de trabalho.

Sob uma acirrada competição e instabilidade, a sociedade passa a ser vista como uma instância instável e efêmera, constituída por indivíduos que, competindo entre si, devem implementar todo tipo de estratégia para a concretização de seus projetos pessoais. É assim que surge o interesse pela idéia de flexibilidade. Esta indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas.

Assim, a educação básica e profissional muda seu enfoque e, seguindo a lógica de adaptação da formação dos trabalhadores aos novos tempos, passa a preparar os jovens para a inconstância do mundo do trabalho.

A profissionalização e a inserção profissional inicial não estariam mais garantindo a permanência no mercado de trabalho. Sob o signo da empregabilidade, a permanência dependeria das competências adquiridas e constantemente atualizadas. Desse modo, mediante as reformas no sistema educativo, a noção de competências passa a ocupar papel de destaque como noção organizadora dos currículos.

A nova concepção de profissionalização, fundada na aquisição de competências, foi pensada como estratégia de adaptabilidade do sujeito às mudanças do capitalismo, principalmente quanto ao desenvolvimento das competências necessárias para que o indivíduo mantenha condições de empregabilidade.

Cada um deve aprender, agora, a acostumar-se a contar consigo próprio, desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto a incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de trabalho em contínua transformação, diferenciar-se na oferta de sua força de trabalho ou de seus produtos, corresponder às expectativas do mercado, interagir e conviver com diferentes contextos, culturas e pessoas, saber fazer negociações e evitar custos subjetivos e objetivos. Em síntese, aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais encontra-se vinculado (DUARTE, 2001).

Compreendendo assim os objetivos das reformas educativas e o caráter pragmático da noção de competências, conclui-se que o significado da inserção, no currículo de ensino médio, das IFETs, de uma disciplina como Relações Humanas, voltada para uma atividade orientadora dos jovens às mudanças no mundo do trabalho, está ligada à promoção da adaptação à instabilidade dos novos tempos. Tempos em que a educação passa a ser um bem privado para o ser humano que, diante do econômico, vê-se destituído de sua condição de sujeito.

## REFERÊNCIAS

ARRAIS NETO, E. de A. Educação para uma Sociedade de Alta Qualificação Profissional: Os Equívocos da Busca de Competitividade sob a Nova Divisão Internacional do Trabalho. *Revista Trabalho & Crítica*, Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED, n. 1, 1999.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 16, 05 out. 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm. Acesso em: julho de 2003.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. V. 1, Bases Legais, 1999b.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. V. 1, Bases Legais, 1999c.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital.* São Paulo: Xamã, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "Aprender a Aprender":* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. *Dicionário da Educação Profissional.* Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Da Profissão como Profissão de Fé ao "Mercado em Constante Mutação":* trajetórias e profissionalização dos alunos do plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). Campinas, SP: 2003. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In:* _____; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
_____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al*. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho:* perspectivas de final de século. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HARVEY, D. *Condição Pós-moderna.* São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTE FOR APPLIED BEHAVIORAL SCIENCES. Disponível em: www.ntl.org. Acesso em: 20 de dezembro de 2003.

INVERNIZZI, N. Qualificação e Novas Formas de Controle da Força de Trabalho no Processo de Reestruturação da Indústria Brasileira: tendências dos últimos vinte anos. *Revista Trabalho & Crítica*, Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED, n. 2, 2000.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. *In*: _____; CODO, W. *Psicologia Social:* o homem em movimento. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:* a educação como estratégia do Banco Mundial para "Alívio" da Pobreza. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LIMOEIRO CARDOSO, M. *Ideologia da Globalização e (des)Caminhos da Ciência Social*. 1997. Xerocopiado.

LOWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen.* Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências. *Revista Proposições,* v. 13, n. 1, Minas Gerais, UFMG, jan/abr 2002. Disponível em: www.nocaodecompetencias.hpg.com.br. Acesso em: 13 julho 2003.

MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento Interpessoal:* treinamento em grupo. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

PUJOL JUNIOR, Enio; ANTONELLO, Cláudia Simone; SILVA, Magda Valéria. *Escola das Relações Humanas.* Disponível em: http://gestor.adm.ufrgs.br/adp/rh.html. Acesso em: 15 de agosto de 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências:* autonomia ou adaptação*?* São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. J. *et al.* (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTIL, P. ; SILVA, T. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

## Egressos do CEFET Campos

# Efeitos profissionais da política de privatização na área de Telecomunicações

*Rosane Candelária*

Trabalhando nos primeiros dois anos deste novo século com entrevista técnica de acompanhamento pós-estágio, para alunos concluintes do curso de Telecomunicações no CEFET Campos, foi tornando-se inquietante, a contradição representada pela dificuldade desses profissionais formais, qualificados em colocarem-se no trabalho diante de uma vasta ampliação do setor.

Apesar da euforia, da parte dos professores e do alunado, em torno do novo curso técnico de Telecomunicações, com relação a um novo e vasto campo de trabalho, pôde-se perceber a dificuldade desses novos egressos para se ajustarem no campo do estágio profissional ou na expectativa do emprego, em contraposição à aceitação dos egressos dos cursos anteriormente trabalhados (Eletrotécnica e Mecânica), nas décadas de 1970 e 1980, os quais se colocavam com uma certa facilidade no mercado de trabalho, mesmo nos anos mais difíceis (leia-se milagre econômico[1]), em que houve falta de investimentos na indústria brasileira.

Apesar de esta área de trabalho ainda ser considerada nova, sabe-se que o setor de Telecomunicações sempre foi estratégico em todo o mundo, inclusive no Brasil, estando inserido, portanto, no chamado mundo "globalizado", "internacionalizado" ou de "competências"[2]. Esse panorama da situação atual

[1] Para Mendonça (1996), tratava-se de medidas tomadas pelo governo brasileiro entre 1968 a 1974 (Plano de Metas), segundo as quais, o país deveria atingir recordes de crescimento em torno de 9 a 10% ao ano, o que causava espanto para os economistas ocidentais, devido à crise internacional da economia naquela fase; o Plano de Metas tinha como objetivo principal a retomada do crescimento da estrutura industrial brasileira, por meio de grandes empréstimos estrangeiros, e de política de "arrocho salarial" imposta aos trabalhadores.

[2] Segundo a visão da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a competência expressa a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto; na visão de Ferretti (1997), a noção de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as novas perspectivas do capital, enquanto que para Frigotto (1995) as competências configuram-se como um rejuvenescimento da teoria do capital humano. Mas na Reforma da Educação Profissional essa categoria expressa um novo conceito, conforme se verá mais adiante neste trabalho.

dos profissionais de Telecomunicações no Brasil levou a uma investigação mais detalhada do perfil desse profissional e das condições para o enfrentamento da realidade contemporânea do seu mundo do trabalho.

Tal inquietação deu origem, então, a uma pesquisa teórica e empírica sobre as questões polêmicas e contraditórias referentes às formas e às dificuldades de obtenção de emprego encontradas pelos profissionais da área de Telecomunicações, bem como as perspectivas para esse profissional, face às mudanças provocadas pelas novas relações sociais do trabalho nesse setor, na região de Campos dos Goytacazes e Macaé, que é onde essa realidade se reflete com maior intensidade, para os profissionais formados no CEFET Campos e na unidade descentralizada em Macaé (UNED Macaé[3]).

Para iniciar esse trabalho consideramos as mudanças no mundo do trabalho dos profissionais da área tecnológica no Brasil e no mundo, não só em função das transformações tecnológicas, mas também das políticas impostas pelos diversos tipos de governos e da reestruturação dos setores pós-privatizações, além das mudanças ocorridas na legislação da educação profissional brasileira a partir da nova LDB n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Pode-se dizer que essas transformações no mundo do trabalho ocorreram desde o final do século XIX, com a primeira grande mudança tecnológica por meio da inserção da maquinaria na produção têxtil e da máquina a vapor, passando pelo início do século XX, com as mudanças tecnológicas que a Primeira e a Segunda Grande Guerra imprimiram na produção industrial, chegando aos críticos dos anos setenta e oitenta, culminando com a última década do século, quando ocorreram as maiores transformações do mundo do trabalho, propiciadas, principalmente, pelo uso do micro-chip, segundo estudiosos como Antunes, Chesnais, Ferretti, Frigotto, Harvey, Hobsbawm, Pochmann, Singer e outros.

Destaca-se que, em todas essas fases, o modo de produção capitalista (MPC) sempre esteve presente, pois o capitalismo sempre foi o maior interessado e até mesmo o propulsor das mudanças, de forma a não perder

[3] A UNED Macaé é uma unidade descentralizada do CEFET Campos localizada em Macaé, com diretoria própria, tendo como sede geral a instituição de Campos dos Goytacazes; a maioria dos cursos oferecidos pelas duas unidades são diferenciados, devido à proximidade das cidades, tendo sido a unidade de Macaé a primeira a oferecer um curso de Eletrônica com conteúdos de Telecomunicações, mesmo antes da disponibilização dos módulos pelo Decreto n. 2.208/97, devido à intensificação da necessidade desse profissional na região de Macaé.

seu objetivo principal, que é o lucro. Com a globalização[4] e o florescimento do neoliberalismo essas mudanças foram significativas para os investimentos produtivos das multinacionais, principalmente, em relação aos países do terceiro mundo[5].

No histórico da evolução das Telecomunicações em função das inovações tecnológicas, desde o primeiro telégrafo e o rádio, verifica-se a importância do Código Morse nas guerras, no domínio de terras, retratando o poder estratégico que as comunicações sempre tiveram desde os primórdios da humanidade. Segue-se com o surgimento do telefone, do telex, da radiodifusão, enfim, das comunicações sem-fio, culminando com a Telemática, que é a união das Telecomunicações com a Informática, graças à tecnologia da microeletrônica e dos sistemas digitalizados, que facilitaram as alianças e formações de grandes corporações mundiais, tanto no nível produtivo quanto no político-econômico. Constitui-se, então, um novo paradigma tecno-econômico, conforme afirmam estudiosos do assunto, como Bianchetti, Chesnais, Dantas, Dupas, Wohlers e outros.

A partir da reestruturação das Telecomunicações nesse novo mundo globalizado e as diferentes formas estratégicas de desregulamentação do setor nos EUA, em alguns países da Europa, na América Latina e no Brasil, podem-se evidenciar as diferenças e semelhanças na repercussão dessas mudanças para os profissionais da área, independentemente do poder econômico do país.

Numa breve reflexão sobre a Reforma da Educação Profissional brasileira ocorrida a partir da LDB n. 9.394/96, pela qual o governo promoveu alterações significativas em todos os níveis de ensino no Brasil, pode-se dizer que uma das

[4] Para Singer (2001), a globalização é um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho (centro capitalista mundial, periferia e semi-periferia), acionado pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países; segundo Gurgel (2003): mais do que a livre circulação do capital, que visa beneficiar os países do Primeiro Mundo (países de economia avançada), a globalização foi a aceitação do modelo neoliberal como modelo macroeconômico da sociedade contemporânea; já Chesnais (1996) alerta-nos que o adjetivo "global" surgiu nos anos 80, nas grandes escolas americanas de administração de empresas, alcançando, logo a seguir, as economias japonesas e européias, numa extremada apologia da "globalização", dos interesses comuns e cooperação "sem fronteiras".

[5] De acordo com Arrighi, algumas teorias estabelecem padrões de *status* e riqueza no sistema mundial, considerando os países como de *centro* (países avançados ou capitalizados) *e periféricos* (países do Terceiro Mundo), de acordo com o seu nível socioeconômico, grau de industrialização, dependência tecnológica, e outros fatores. Segundo esse autor, como essas "posições" estão sujeitas à mobilidade e apresentam várias contradições, alguns países podem migrar para a posição de *semi-periféricos* ou vice-versa. Ver: ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

importantes conseqüências negativas foi o aumento indiscriminado do ensino privado do tipo "aligeirado" nos diversos níveis, prejudicando significativamente o ensino profissional de qualidade das Escolas Técnicas em geral e dos CEFETs. Junto com a nova LDB, a Educação Profissional foi regulamentada pelo Decreto n. 2.208/97 e pela Portaria n. 646/97, os quais foram amplamente discutidos e questionados por vários estudiosos e pesquisadores da área da educação no Brasil, tais como Deluiz, Frigotto, Kuenzer, Ramos, Rodrigues, Saviani e tantos outros, principalmente pela obrigatoriedade da separação do Ensino Médio da Formação Profissional.

Muitas foram as discussões e conflitos entre os dirigentes das escolas de ensino médio, juntamente com o CEFET, o Senai, o Senac e outras instituições provedoras de cursos profissionalizantes, por meio de congressos, seminários e diversos debates, devido a diversas contradições do Decreto, até que o mesmo acabou sendo revogado em julho de 2004, pelo novo Decreto n. 5.154/04, proposto pelo MEC, o qual voltou a admitir a integração da Formação Profissional com o Ensino Médio (principal discussão do Decreto), apesar de ainda não estar sendo praticada pela maioria das Escolas Profissionalizantes do país.

Além das mudanças produzidas pela nova LDB, a Educação Profissional no Brasil acabou incorporando as conseqüências que as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho impuseram aos cursos profissionalizantes e aos profissionais da área tecnológica em geral, especialmente do setor de Telecomunicações, no novo mundo globalizado. Essas mudanças vão, desde as novas formas de ensino em função da lógica econômica das competências e da flexibilidade, passando pela preparação atitudinal ou comportamental do profissional, visando uma capacitação para a empregabilidade[6], tendo como base um novo "*ethos* empresarial", conforme afirmam estudiosos como Antunes, Bianchetti, Deluiz, Frigotto, Gentili, e Rummert, entre outros.

Numa breve avaliação das conseqüências que as privatizações trouxeram para os profissionais do setor de Telecomunicações na região de Campos dos Goytacazes e Macaé, tendo como alvo principal as ex-estatais, em nível

[6] Segundo a lógica neoliberal, a empregabilidade é entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação (*Diálogo social, negociação coletiva e formação profissional no Brasil*. Montevideo: Cinterfor, 2000).

nacional, pode-se apontar que estes profissionais foram os mais afetados em toda a sua estrutura, já que antes da desregulamentação do setor, poucas eram as empresas privadas. Ainda nessa linha, procura-se situar as condições que esses profissionais passaram a enfrentar, tais como as demissões e terceirizações. Desse modo, procura-se avaliar as mudanças no perfil do profissional agora requisitados pelas novas empresas privadas e/ou terceirizadas, inclusive as novas ocupações, devido, principalmente, às mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho no setor de Telecomunicações.

## 1 AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

Vivencia-se, atualmente, um processo mundial contraditório em que a fragmentação política e a globalização econômica parecem ser aliados íntimos e conspiradores afinados, tornando os Estados territoriais cada vez mais frágeis e impotentes, pois isso faz parte da estratégia do padrão dominante das economias globalizantes, o que vai muito além de uma simples mudança na distribuição do poder social.

O salto radical na tecnologia da velocidade, em vez de homogeneizar a condição humana, tende a polarizá-la ainda mais, promovendo uma maior hierarquização mundial de soberania, poder e liberdade de agir, de um lado e, de outro, desencadeando Estado de poderes fracos, onde a desregulamentação, liberalização, flexibilidade, facilitação das transações nos mercados financeiros e o alívio da carga tributária descrevem o poder do padrão dominante. Na avaliação crítica de Balman:

> Abrir de par em par os portões e abandonar qualquer idéia de política econômica autônoma é a condição preliminar, docilmente obedecida, para receber assistência econômica dos bancos mundiais e fundos monetários internacionais. Estados fracos são precisamente o que a Nova Ordem Mundial, com muita freqüência encarada com suspeita como uma nova desordem mundial, precisa para sustentar-se e reproduzir-se. [...]. Uma das conseqüências mais fundamentais da nova liberdade global de movimento é que está cada vez mais difícil, talvez até mesmo impossível, reunir questões sociais numa efetiva ação coletiva (BALMAN, 1999, 75-76).

Pode-se observar que a capacidade de mudanças no processo produtivo com o avanço da fronteira tecnológica, sempre constituiu uma das principais características intrínsecas ao desenvolvimento capitalista, ou seja, essa é uma importante forma de potencialização do processo de acumulação do capital e de eliminação da concorrência.

Observa-se ainda, que a presença da inovação tecnológica, em determinados momentos históricos, além de alterar radicalmente o processo produtivo, tem a capacidade de promover também a conformação[7] de toda uma sociedade. Essas mudanças podem ser identificadas nos dois últimos séculos, quando ocorreram duas grandes inovações tecnológicas, que ficaram conhecidas como Primeira e Segunda Revolução Industrial, que provocaram verdadeiras revoluções na produção industrial, com profunda modificação nas bases técnica e material do capitalismo contemporâneo, o que garantiu novos ciclos de acumulação do capital.

Os sinais da transformação na economia política do capitalismo do final do século XX podem demonstrar quão profunda e fundamental pode ter sido essa mudança. Nas palavras mesmas de Harvey: "[...] são abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc" (HARVEY, 1992, p. 117).

Analisando as conseqüências da crise dos anos de 1970, que vão se consolidar nos anos de 1990, Frigotto ressalta que, dentre as várias estratégias de que o capital se utiliza para retomar uma nova base de acumulação, "[...] destacam-se os processos de 'reestruturação' que incluem reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras etc" (FRIGOTTO, 2003, p. 78). Neste contexto, a contradição capital-trabalho, "[...] assume uma dimensão nova que confere uma especificidade à crise que abala o sistema capitalista".

Antunes também aponta como resposta do capital à crise dos anos 1970, além das intensas mudanças no processo produtivo, provocadas especialmente pelo *desenvolvimento tecnológico* e pelas *formas de acumulação flexível*, uma forte expansão do projeto econômico, social e político neoliberal, tais como:

[7] Ver Pochmann (2001).

> Reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscal e monetária sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o FMI e o BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo de esquerda, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados, dos quais a cultura "pós-moderna" é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta contrária aos valores e interesses do capital etc (ANTUNES, 2001, p. 187).

As conseqüências desse conjunto de medidas são cada vez mais nefastas e, duas dessas manifestações são, ainda segundo Antunes (2002), particularmente graves – a destruição e/ou "precarização"[8] da força de trabalho e "[...] a degradação crescente do meio ambiente – sem paralelo em toda a era moderna".

Para Pochmann a baixa *performance* da economia brasileira, herdada do fim dos anos 80, "[...] com processo hiper-inflacionário, estagnação da renda per capita e redução de verbas para investimento" (POCHMANN, 2002, p. 62), concorreram para frustrar as expectativas de modernização do parque produtivo no Brasil na primeira metade da década de 1990. Nessa época, as tecnologias já estavam tomando outra forma com a nova base tecnológica digital.

Frigotto (2003, p. 59) também nos alerta que, apesar das diferentes teses sobre a crise estrutural do capital e do trabalho, oriundas de estudiosos tais como, Fukuyama, Offe, Kurz e Schaff, entre outros, propondo "o fim da história", ou "o fim da sociedade do trabalho", ou ainda, "o fim das classes sociais" e o surgimento da "Sociedade da Informação", estas análises são fruto da perplexidade das características próprias da crise, e são de âmbito planetário. No entanto, na visão do autor, essa crise, que tem o Estado, particularmente dos países centrais, como principal responsável pela intensa acumulação capitalista – mediante o uso do fundo público e pesado investimento no avanço tecnológico – foi que provocou uma profunda revolução da base técnica do processo produtivo.

[8] A precarização da força de trabalho pode ser vista pelas novas formas de trabalho parcial, temporário, subcontratado ou terceirizado, vinculados à economia informal. Isto se deve à redução do proletariado, ao que Antunes (2002) chamou de "subproletarização do trabalho" fabril, industrial ou manual, tanto nos países menos desenvolvidos quanto nos países de capitalismo avançado, quer seja em decorrência do quadro recessivo, da automação, da robótica ou da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de desemprego.

Pode-se dizer então que, a partir da geração e difusão das tecnologias da informação, constituiu-se uma aceleração do progresso tecnológico, que acabou por alargar profundamente a crise dos anos de 1990. Empresas e países intensificaram seus esforços na busca de novas trajetórias tecnológicas, a fim de conquistar novos mercados, dependendo, cada vez mais, de sua capacidade de gerar ou incorporar inovações, isto é, de sua capacitação tecnológica. Na opinião de Carvalho, a "[...] importância da capacitação tecnológica como fator competitivo, tem-se refletido no crescimento do interesse pela investigação da natureza da atividade tecnológica" (CARVALHO *in* FERRETTI, 1994, p. 97).

Na sociedade contemporânea, o neoliberalismo vem produzindo, portanto, uma reestruturação produtiva com a flexibilização e a desregulamentação dos processos de trabalho. Para Antunes (2002), estas são expressões de uma lógica societal – voltadas para produzir "valores de troca e não valores de uso" – na qual prevalece a força do capital sobre a força humana de trabalho – uma lógica baseada "na reengenharia", na "empresa enxuta", aumentando os níveis de exploração da classe trabalhadora e a perda dos seus direitos.

Segundo essas novas relações sociais capitalistas de produção, o trabalho que, em sua dimensão ontológica, segundo Marx *apud* Frigotto, é sempre "[...] atividade produtora de valores de uso, transforma-se em mercadoria força de trabalho, emprego, trabalho assalariado ou trabalho abstrato" (MARX *apud* FRIGOTTO, 2001, p. 54), enfrenta agora o grande desafio que é muito mais do que manter essa dimensão da categoria trabalho, diante da luta dos seres humanos pelo direito ao trabalho, não mais delimitado só pela esfera da liberdade, mas essencialmente pela esfera da necessidade. Na avaliação crítica de Frigotto:

> A tarefa de revelar que o capital é hoje uma relação social que esgotou a sua fraca dimensão civilizatória e se reduz à barbárie – força bruta, impiedosa, fria e destrutiva e mutiladora de vidas humanas, sob as mais variadas formas – assume mais do que nunca um sentido ético-político (FRIGOTTO, 2001, p. 46-47).

Assim, a reestruturação produtiva tem em sua lógica um contexto econômico, político e social marcado pelas crises financeiras, de mercado (ou de concorrência) e pelo conflito capital-trabalho (organização e controle da produção e do trabalho), os quais derivam das últimas políticas das três décadas

anteriores à de 1990. Para que se efetive essa reestruturação, apresentam-se para as empresas novas "necessidades de integração" – devido à concorrência acirrada – e "necessidades de flexibilidade" – para fazer frente a mercados pouco previsíveis e com alta instabilidade.

O paradigma da empresa integrada e flexível[9] contrapõe-se ao da empresa taylorista-fordista[10]. Esse novo paradigma pode ser conceituado de várias formas, e pode depender do tipo de produto a ser fabricado, do processo, do tipo de mercado, da estratégia, da organização e/ou das relações de trabalho.

Para atingir os objetivos da flexibilidade e integração, as empresas passaram a investir na informática e na automação flexível (de base microeletrônica), ao lado das mudanças organizacionais. No Brasil, segundo pesquisas de Salerno, ocorreu "[...] uma maior difusão das mudanças organizacionais, ao lado de uma difusão relativamente baixa de equipamentos e sistemas de base microeletrônica" (SALERNO *in* FERRETTI *et al.*, 1994, p. 56).

A flexibilização, produzida pela introdução de sistemas automatizados complexos, que requerem um volume maior de profissionais com especialização, em áreas como a programação e a manutenção eletrônica dos equipamentos, aumentou substancialmente. Segundo Carvalho, ocorreu "[...] queda da participação dos trabalhadores diretos na estrutura global da força de trabalho, com o correspondente crescimento do número relativo de trabalhadores indiretos" (CARVALHO *in* FERRETTI *et al.*, 1994, p. 102).

Há, portanto, na contemporaneidade, uma tendência de redução na proporção de trabalhadores, encarregados de tarefas diretamente ligadas com a operação dos processos produtivos na indústria; em contraposição, aumenta a participação de técnicos, engenheiros, cientistas e outros profissionais ligados ao suporte da gerência, na estrutura ocupacional dessas empresas.

---

[9] De acordo com Salerno (*in* FERRETTI *et al.*, 1994, p. 55) a integração pode ser relacionada, de uma forma simplificada, tanto aos fluxos materiais de produção quanto aos fluxos informacionais; já "a flexibilidade será conceituada como a habilidade de um sistema produtivo para assumir ou transitar entre diversos estados sem deterioração significativa, presente ou futura, de custos, qualidade e tempos, sendo uma variável de segunda ordem, não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extrafábrica".

[10] Na avaliação de Hirata (*in* FERRETTI *et al.*, 1994, p. 131), o novo conceito de produção "passaria a exigir uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações do trabalho de tipo taylorista", a qual segue uma lógica de definição de postos de trabalho, de remuneração e de competências; enquanto no modelo japonês, a visão parcial e fragmentada, é substituída por uma visão de conjunto do processo de trabalho.

Ainda quanto às mudanças na organização do trabalho, pode-se verificar que a automatização dos sistemas também facilitou as várias formas de polivalência do trabalhador que, pode ter, por exemplo, a múltipla função de operar o sistema, inspecionar a qualidade do serviço e ainda, participar da sua manutenção. Essa forma de organização tem ainda como objetivo reduzir qualquer porosidade[11] do trabalho, transformando o trabalhador em "multifuncional". Segundo Salerno, nos sistemas bastante automatizados, "[...] a operação pode ter a função não só de atuar rapidamente sobre as disfunções, imprevistos ou incidentes, mas também a de preveni-los, antecipando ações corretivas, de forma a não paralisar ou comprometer o fluxo produtivo"(SALERNO *in* FERRETTI, 1994, p. 59).

Salerno (*in* FERRETTI, 1994, p. 59) argumenta que, na maioria das vezes a polivalência exige um trabalhador multiqualificado, pois este "[...] desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais", enquanto que o trabalhador multifuncional "[...] caracteriza-se por operar mais de uma máquina com características semelhantes" não promovendo nenhum desenvolvimento significativo para este profissional, mas apenas uma intensificação do trabalho.

A "terceirização" também foi incrementada graças às mudanças na organização das empresas, a qual promoveu o enxugamento organizacional e reduziu os níveis hierárquicos, por meio da integração de diversas áreas de competências (projeto, vendas e produção). A redução dos níveis hierárquicos com a conseqüente redução das chefias intermediárias, em algumas empresas, também pode fazer com que o operador assuma ainda funções de responsabilidade de gestão do fluxo da produção, o que, nesse caso, pode produzir um aumento na comunicação horizontal entre os trabalhadores.

O sistema *just-in-time* é uma outra nova forma de organização das empresas, baseado no conceito de flexibilização, inspirado no modelo japonês pós Segunda Guerra, o *toyotismo*[12], que se caracteriza pela redução do tempo

[11] A porosidade no ambiente de trabalho pode ser entendida como "espaços de tempo" disponíveis para o trabalhador no horário de trabalho programado para determinada tarefa, proporcionada, principalmente, pela introdução da automatização dos serviços ou produtos; quando o empregador observa esse fato, trata logo de introduzir mais tarefas para ocupar esse tempo do trabalhador, mantendo o mesmo salário, isto é, intensificando o trabalho. Ver: Hirata (*in* FERRETTI *et al*., 1994); Machado (*in* FERRETTI *et al*., 1994).

[12] De acordo com Hirata (*in* FERRETTI, 1994), no modelo japonês o trabalhador deve ter a capacidade de pensar, julgar, decidir, ter iniciativa de resolver problemas e propor soluções para problemas concretos que surgem no dia-a-dia desses processos de trabalho.

da produção – intervalo entre a ordem de produção e o término da confecção do produto – promovendo, assim, o aumento do giro do capital e a redução de estoques, ou seja, flexibilizando a produção.

Quanto à questão das novas qualificações[13] exigidas pela aceleração do progresso tecnológico, a partir da década de 1990, a situação fica bastante complexa. Dependendo do grau de automação programável em uma indústria, dela dependerá a maior ou menor mudança na natureza do trabalho vivo. Segundo Carvalho, determinadas tarefas "[...] podem ser agrupadas de diferentes maneiras, umas favorecendo mais um enriquecimento geral dos conteúdos dos postos de trabalho e outras favorecendo a polarização entre trabalhos mais e menos qualificados" (CARVALHO *in* FERRETTI *et al.*, 1994, p. 103).

Portanto, os novos perfis profissionais associados ao avanço da automação e à difusão dos novos métodos de organização da produção requerem novas qualificações: além de "novos conhecimentos práticos e teóricos", maior "capacidade de abstração" e certas "qualidades comportamentais", principalmente relacionadas com a comunicação, a confiança e a cooperação.

Hirata (*in* FERRETTI *et al.,* 1994, p. 131) chama-nos a atenção para o debate iniciado por pesquisadores como Braverman (1974), Freyssenet (1977) e outros, em torno da desqualificação progressiva do trabalhador como conseqüência do aprofundamento da divisão do trabalho, ao que a autora denominou de tese da "polarização das qualificações"[14]. Segundo essa tese, "[...] a modernidade tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, uma massa de trabalhadores superqualificados". As novas tecnologias reforçariam a divisão do trabalho e a desqualificação da mão-de-obra.

Com a adoção de novas condições de produção, além do paradigma da polarização das qualificações, surge, na modernidade, entre outros conceitos, o novo modelo da "competência"[15]. Diferentemente da dimensionalidade

[13] Profissionais com educação escolar formal que possuem diplomas na área profissional em que atuam. Ver também Ramos (2001); Kuenzer (1985).

[14] Hirata (*in* FERRETTI, 1994) sugere a leitura dos autores V. Paiva (1989) e C. du Tertre; G. Santilli (1992, p. 136-153) para uma visão mais detalhada sobre o debate que levou a essa tese.

[15] Segundo a visão da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a competência expressa a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto; na visão de Ferretti (1997), a noção de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as novas perspectivas do capital, enquanto que para Frigotto (1995) as competências configuram-se como um rejuvenescimento da teoria do capital humano; enquanto na Reforma da Educação Profissional essa categoria expressa um novo conceito, conforme se poderá ver mais adiante neste trabalho.

do conceito de qualificação, até então utilizado, o conceito de competência corresponderia, segundo Hirata, "[...] a um novo modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e de gestão da produção. Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais" (HIRATA *in* FERRETTI, 1994, p. 133). Desse modo, a noção de competência parece estar, cada vez mais, intrinsecamente ligada à instabilidade do emprego, em que as crescentes exigências do posto de trabalho não correspondem ao nível de qualificação dos profissionais, nem tampouco aos níveis salariais.

Dentro do contexto do capitalismo dos anos 90, as empresas passaram a supervalorizar o domínio das competências. Nessa lógica de gestão do trabalho por competências, os novos princípios de contratação do trabalhador incluem procedimentos participativos, contratos por objetivos, formas de avaliação e auto-avaliação e o deslocamento do controle direto sobre as tarefas para o controle da qualidade dos produtos. Gurgel, fazendo uma análise das mudanças no emprego, ocorridas em função do neoliberalismo e da crise do capitalismo nos anos de 1990, afirma que:

> Instalou-se um ambiente que, na linguagem da gestão estratégica, é tipicamente definido como de macroestratégia de sobrevivência. [...] Além desses aspectos que debilitaram o movimento trabalhista, de todos os matizes, no importante período de políticas keynesianas e de *Welfare State*, a mediação do Estado se encarregou de construir uma nova relação entre trabalho e capital. Principalmente porque, na verdade, muitas vezes essa relação foi mais que mediada; foi assumida pelo Estado (GURGEL, 2003, p. 120-121).

O desemprego assume assim, uma feição naturalizada, em que se entende, então, que a sobrevivência no mercado é um processo de seleção natural e os sindicatos fragilizam-se, nesse quadro de desgaste material e ideológico.

As inovações no mundo do trabalho incluem, na maioria das vezes, um comprometimento maior dos trabalhadores, uma nova forma de gerenciamento da empresa e a incorporação organizativa de alguns trabalhadores de forma individualizada (CIPA[16], por exemplo), de tal modo, que seja afastado

[16] Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA).

qualquer outro tipo de participação ou discussão no processo de mudança da empresa (não se admite que a criatividade transforme-se em nenhuma crítica às condições de subordinação do trabalhador). Por outro lado, os chamados *ganhos de produtividade* provenientes das novas tecnologias, não têm refletido em *aumentos salariais* dos trabalhadores envolvidos no processo.

Para que essas inovações sejam sempre vantajosas para as empresas, os empregados, além de multifuncionais, devem estar comprometidos com os resultados, exercendo sua criatividade dentro de sistemas preestabelecidos, onde o engajamento dos mesmos é fundamental, conforme relatam Coutinho e Ferraz:

> [...] devendo este participar da produção de forma criativa, compreendendo e aceitando como válidos os processos produtivos, seus objetivos, fundamentos e resultados. [...] O desenvolvimento competitivo não se coloca como opção, mas como exigência incontornável (COUTINHO; FERRAZ *apud* ANDRADE, 1996, p. 40-41).

Assim, o trabalho inovativo deve ter o aspecto cooperativo e "consensual", mesmo que seja coercitivo-repressivo, visando a obtenção de um comprometimento voluntário dos trabalhadores em relação às propostas inovadoras da direção da empresa. Para que isso se efetive são utilizadas algumas estratégias de convencimento, tais como, melhoria da qualidade, incentivo à criatividade, aprimoramento do ambiente de trabalho, bem-estar mental do trabalhador etc. Graças a essas estratégias, as empresas vão se apropriando, sem que o trabalhador perceba, da massa de conhecimentos e saberes técnicos, "tácitos", secretos – que resultam de conhecimentos e saberes operários, acumulados no decorrer da produção, bem como dos conhecimentos resultantes das novas tecnologias, os quais voltam para os mesmos, na forma de conhecimentos científicos e técnicos cada vez mais abstratos, codificados – que só podem ser decifrados por especialistas.

O comprometimento do empregado é, pois, um dos fatores mais importantes dessa nova visão, visando, a eliminação de possíveis reações contrárias à implantação dos novos programas gerenciais. Segundo pesquisa feita por Andrade:

> A obtenção de tal comprometimento – a transformação efetiva do operário em "colaborador" – é uma tarefa que, mesmo não prescindindo de mecanismos de natureza mais explicitamente coercitiva, é essencialmente de persuasão e convencimento (ANDRADE, 1996, p. 52).

Desse modo, com a morte da promessa do pleno emprego, é transferida para o indivíduo a responsabilidade de definir suas próprias opções, suas escolhas, buscando conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. Essa reorganização do capital, sob novos parâmetros de produção e acumulação flexível demandou um "novo tipo de trabalhador". Com o fim da estabilidade no emprego e o corte dos Estados no gasto com as políticas sociais em geral, essas transformações atingiram profundamente a classe trabalhadora, tanto no âmbito de sua materialidade quanto no de sua subjetividade.

Resta a uma grande parte da população, em busca do emprego, mesmo almejando apenas um posto fixo de trabalho, engrossar a chamada economia informal[17]. Observa-se que o trabalho por conta própria – individual ou associativo – tem se apresentado como uma válvula de escape não só para os excluídos do mercado formal de trabalho, como também para os que ainda não conseguiram nele ingressar.

Pode-se concluir que a incompatibilidade das transformações na base técnica da produção, com a criação de condições sociais adequadas à formação do trabalhador é uma das mais perversas contradições do capitalismo nessa nova era da Revolução Tecnológica. As conquistas científicas e tecnológicas, produtos do trabalho humano, tornam-se independentes de seus produtores, passam a ter vida própria e a ser expressão do capital, proprietário dos meios que as produziram.

Especificamente, no caso da privatização das empresas de Telecomunicações, apesar de o próprio governo admitir tratar-se de um setor estratégico, a política adotada foi semelhante à da energia elétrica e de outros setores de igual importância no Brasil. Inicialmente, o governo anunciou que 35% das peças e componentes a serem utilizados pelas empresas compradoras deveriam ser

[17] Economia informal – Para alguns teóricos ou pesquisadores, trata-se das economias individualizadas, não-governamentais (auto-governadas), independentes do Estado ou do mercado regulador, que pode ser vista por meio das novas formas de trabalho parcial, temporário, subcontratado ou terceirizado, ou seja, uma conseqüência da precarização do trabalho formal. Ver Antunes (2002).

produzidos no país. Mais tarde, essa proposta foi reduzida para 20% e depois para 5%. Finalmente, segundo Biondi "[...] às vésperas do leilão, o governo curvou-se às exigências dos compradores e eliminou qualquer obrigatoriedade" (BIONDI, 1999, p. 38). A falta de encomendas aos fabricantes nacionais e o gasto de dólares com importações levou à quebra de empresas nacionais e à destruição de empregos nessa área.

Segundo Antunes, ao lado de Frigotto, Bianchetti e de outros estudiosos do assunto, essa nova fase do capital apropria-se crescentemente da sua dimensão "intelectual", de suas capacidades cognitivas, envolvendo fortemente a "[...] subjetividade" do trabalhador, isto é, um "envolvimento interativo". Uma vez que parte do saber intelectual (do homem) é transferido para as máquinas informatizadas, elas se tornam mais inteligentes e reproduzem parte dessas atividades a elas transferidas. Mas como a máquina não pensa subjetivamente, ela requisita novamente o homem para lhe transferir novo saber e, assim proporcionar a interação de que a máquina necessita. Para Antunes, "[...] nesse processo, o 'envolvimento interativo' aumenta ainda mais o 'estranhamento' e a 'alienação do trabalho', amplia as formas modernas da 'reificação', distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada".

## 2 O NOVO PERFIL DO PROFISSIONAL DA ÁREA TECNOLÓGICA, ESPECIALMENTE EM TELECOMUNICAÇÕES

Conforme relatado no início deste trabalho, os serviços de Telecomunicações sempre foram estratégicos para o desenvolvimento econômico e social no Brasil e no mundo. A convergência entre as Telecomunicações e o computador constitui a base material sobre a qual se apóia a economia e a sociedade atual, ampliando-se sobremaneira a necessidade de investimentos, bem como a demanda pelos serviços de Telecomunicações, atraindo o interesse de grandes corporações, no sentido da exploração de um mercado com amplo potencial de expansão marcado, até a década de 1980, por monopólios públicos e privados. A globalização do setor é, hoje, uma realidade: aos monopólios nacionais impõem-se as corporações transnacionais, mediante processos de privatização, de liberalização e desregulamentação de mercados e de fusões entre empresas.

Paralelamente, desenvolve-se uma verdadeira revolução tecnológica (integração com o computador, transmissão por satélite, uso de fibras ópticas, telefonia móvel), atestada pelo fato de que, no ano de 2000, foram investidos em telecomunicações cerca de seis por cento do PIB mundial (OIT, 2002). A nova realidade das Telecomunicações vem impondo uma reestruturação técnica e organizacional dos tradicionais monopólios, repercutindo sobre as formas de uso e de gestão da mão-de-obra, sobre o nível e a qualidade do emprego, sobre as condições de saúde e de segurança no trabalho, sobre as qualificações, sobre o perfil da mão-de-obra e até mesmo sobre a ação sindical.

O acesso universal continua sendo o principal desafio das propostas estratégicas de inclusão digital no Brasil e em muitos países considerados em desenvolvimento, o que significa assegurar que todas as pessoas, todas as famílias, tenham acesso às redes de comunicação e informação. Esse desafio faz parte de uma das políticas públicas definidas pelo Ministério das Comunicações (MC) para o setor de Telecomunicações, tais como o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), Fundo de Fiscalização das Telecomunicações (FISTEL) e Fundo Nacional para o Desenvolvimento Tecnológico em Telecomunicações (FNDTT ou FUNTTEL). A Política Nacional de Telecomunicações[18] foi estruturada com o grande propósito de ser instrumento de superação das desigualdades sociais, de aprofundamento e radicalização democrática e de soberania nacional, devendo atuar maciçamente em projetos sociais e na educação, principalmente no combate à exclusão digital.

Conforme a legislação de agosto de 2000, os recursos do FUST deveriam ser aplicados no cumprimento das metas do Plano Geral de Metas de Universalização, com o objetivo de, entre outros, atender à comunidade de baixa renda, por meio da implantação de acessos individuais para prestação de serviço telefônico, em condições favorecidas, assim como a implantação de serviços de redes digitais de informação destinados ao acesso público, principalmente Internet, em estabelecimentos de ensino e bibliotecas e instituições de saúde, incluindo equipamentos terminais para operação pelos usuários no caso das escolas. No entanto, até o momento, esse fundo tem representado forte contribuição do setor para os planos macroeconômicos do Governo Federal, por

[18] Sinttel/DF, 2002.

sua utilização na amortização da dívida pública[19], na composição do superávit primário, desviando-o da sua função precípua.

Hoje, no país, pelo menos 80% das famílias ainda não possuem equipamentos considerados de inclusão social[20], tais como, computador, impressora ou mesmo telefone fixo, assim como não têm perspectiva de vir a possuí-los a curto ou médio prazo, e mesmo se os possuíssem, não teriam como arcar com os preços comerciais do acesso ao telefone, por exemplo. Essa realidade digital no Brasil é diferenciada no Sudeste e Centro-Sul do país, onde se concentra a maior renda nacional – a situação no Nordeste e Norte do Brasil é muito mais desigual.

O FUNTTEL[21] é outro fundo de fundamental importância para o cidadão, principalmente para o trabalhador do setor de Telecomunicações, pois o objetivo de sua criação foi o de "[...] estimular o processo de inovação tecnológica, incentivar a capacitação de recursos humanos, fomentar a geração de empregos e promover o acesso de pequenas e médias empresas a recursos de capital, de modo a ampliar a competitividade da indústria brasileira de telecomunicações", estando sua gestão também no âmbito do Ministério das Comunicações.

Pelo lado do profissional de Telecomunicações, a Reforma da Educação Profissional teve como pano de fundo, a compreensão equivocada do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), de que a rede de ensino técnico profissionalizante no Brasil mostrava-se incapaz de atender aos requisitos postos pelo mundo do trabalho. O MTE definiu-se, então, como pólo irradiador das mudanças na educação profissional brasileira, articulando-se com outras instâncias públicas e privadas, com o objetivo de criar uma estrutura de educação profissional capaz

[19] Várias são as sugestões para aplicação dos recursos provenientes do FUST. Uma das possibilidades seria atuar na esfera do Legislativo para redução gradativa do recolhimento do Fundo ou até mesmo a suspensão do recolhimento pelas operadoras de telecomunicações, já que as empresas que contribuem com o fundo não estão percebendo a sua devida utilização e a opinião pública não é devidamente informada a esse respeito.

[20] Ver *sites:* http://www.economiabr.net (Exclusão digital - Uma nova forma de analfabetismo em um novo milênio. Mário Oswaldo G. da Silva, ago/2002); http://www.aureliogalvao.jor.br/etica (Analfabetismo digital e exclusão social no Brasil – jan/2003); http://www.economiabr.net (Inclusão digital é a melhor saída para ampliar mercado - Rosana Hessel e Cristina Guimarães, 2003-08-18).

[21] De acordo com documentação da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), sua fonte de financiamento é de 0,5% sobre o faturamento líquido das empresas prestadoras de serviços de telecomunicações e contribuição de 1% sobre a arrecadação bruta de eventos participativos realizados por meio de ligações telefônicas, além de um patrimônio inicial resultante da transferência de R$ 100 milhões do Fundo de Fiscalização das Telecomunicações (FISTEL).

de flexibilizar-se e garantir um novo modelo de formação de competências, centrado no mercado e capaz de garantir as habilidades básicas, específicas e gerenciais que permitissem aos profissionais ingressar no mundo do trabalho.

Por outro lado, a apologia à competitividade, desenvolvida pelas agências multilaterais – Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL, OIT e outras – expressa uma saída ideológica para uma situação de difícil resolução nas nações em desenvolvimento. E isso pode ser comprovado na avaliação de Deluiz:

> A Política de Educação Profissional do Ministério do Trabalho, implementada através do Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor), é executada de forma descentralizada pelas Secretarias Estaduais de Trabalho e através de parcerias com as Centrais Sindicais, Confederações Patronais, Universidades, Sistema "S" e outros. Volta-se prioritariamente para a adequação da formação ao mercado de trabalho, compreendendo a educação profissional como processo e com foco "na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação" (DELUIZ, 2001).

Como já foi dito, as novas tecnologias juntamente com as novas formas de organização do trabalho provocaram sensíveis modificações nas profissões nas últimas décadas, fazendo com que o mundo do profissional brasileiro hoje seja bem diferente. Mas, nem sempre a demanda por determinado tipo de profissional é grande. Nesses casos, a profissão existe e não há oferta de gente qualificada no mercado. Por outro lado, existem algumas atividades que ocupam papel central nas empresas atualmente, mas ainda não eram reconhecidas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Isso foi o que ocorreu em grande escala com algumas novas funções nas áreas específicas de Informática e Telecomunicações.

Para os profissionais do setor de Telecomunicações muitas foram as mudanças que ocorreram nos últimos dez anos. Logo no início da privatização do sistema Telebrás, em 1996, o que mais se procurou no mercado[22] de Telecomunicações, tanto pelos fornecedores de equipamentos como pelas operadoras, foram profissionais com profundos conhecimentos técnicos e

[22] Disponível em: http://www.jt.estadao.com.br/noticias/99/04/01.

experiência na área. Esse tipo de profissional tornou-se o alvo das grandes empresas no período pós-privatização por uma razão principal: as novas empresas tinham urgência em criar uma infra-estrutura que suportasse novos terminais de telefonia fixa, já que a demanda era muito grande. Obviamente, esse era um trabalho essencialmente técnico, que foi desenvolvido nos primeiros anos das privatizações, especificamente por departamentos de engenharia (nível médio e superior) e de implantação.

Com os leilões das novas bandas de telefonia, o mundo do trabalho do profissional de Telecomunicações no Brasil ficou bastante tumultuado. Os altos investimentos e lucros garantidos fizeram com que o setor crescesse velozmente. As empresas de Telecomunicações queriam acelerar ainda mais esse ritmo, mas esbarravam em um grande obstáculo[23]: escassez de mão-de-obra especializada e atualizada. A carência maior era por técnicos e engenheiros de Telecomunicações, da área elétrica e outros profissionais ligados a essa área em geral. Segundo o diretor de recursos humanos da Brasil Telecom, em 2001:

> Todas as companhias têm planos de expansão, que deverão se concretizar a partir de 2002. Mas para implantar novas tecnologias precisamos de profissionais capacitados. Os técnicos brasileiros são ótimos, mas com a grande demanda concentrada se tornaram poucos (RACHEDI, João Francisco, Diretor da Brasil Telecom, 2001).

Assim, após a fase mais aguda do cumprimento das metas de universalização[24], o segmento voltou-se para a busca da rentabilidade. A partir de 2002, o mercado começa a viver uma nova situação[25], uma mudança de estratégia e, por esse motivo, necessita de profissionais com qualidades diferentes. Verifica-se, nessa fase, que o objetivo das operadoras de telefonia fixa, deixa de ser o de investir na compra de equipamentos, e passa a ser essencialmente vender aos seus assinantes, da melhor maneira possível, os mais diversos serviços, ou seja, aumentar a receita e começar a recuperar os altos investimentos que fizeram.

[23] Disponível em: http://www.timaster.com.br/revista.

[24] Apesar de as empresas operadoras de telefonia fixa terem apresentado os indicadores do cumprimento dessa metas, alguns críticos especializados no setor alegam que essas operadoras de "olho" na abertura de mercado, prevista para 2003, descuidaram-se das metas de qualidade dos serviços.

[25] Disponível em: http://www.carreiras.empregos.com.br.

Esse novo cenário impõe oportunidades para profissionais que simultaneamente possuam habilidades técnicas, mas que dêem ênfase também aos conhecimentos ligados às áreas de marketing e comercial. O conhecimento da tecnologia não pode ser mais "básico". Todos os profissionais precisam entender de "negócios". A empresa passa a ser o resultado de um trabalho de equipe, com pouca hierarquia, onde todos (inclusive os da área técnica) influem nos resultados para o cliente e para a lucratividade da empresa, o que comprova o uso inconseqüente do *toyotismo* no Brasil.

Até a privatização, o poder do setor era centrado no Ministério das Comunicações, organismo controlador da Telebrás. Nos últimos anos do monopólio Telebrás, a *holding* passaria a ser conhecida não por uma missão (estender os serviços públicos de Telecomunicações a todos os brasileiros), mas por sua ação na prática: restringir ou mesmo reprimir a demanda. A deterioração dos serviços, particularmente de telefonia, combinada com a impossibilidade na prática de obter melhora de serviços, por meio de ações legais dos consumidores, favoreceu os argumentos pró-privatização em um contexto de uma imensa demanda frustrada, na qual só era possível obter linhas fixas ou ativação celular em curto prazo no mercado paralelo de linhas telefônicas.

Por outro lado, a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) foi criada em 1997, com a "missão" de viabilizar um novo modelo para as telecomunicações brasileiras. Com a privatização, o papel fundamental da Anatel passou a ser o de regulamentação, outorga e fiscalização de serviços de telecomunicações no país. As concessionárias passaram então a responder perante a Anatel pela qualidade dos serviços e pelas metas estabelecidas nos contratos de concessão. Entre as determinações da Anatel, sob novos contratos estariam: prazo de 18 meses a partir da aquisição para cumprir as novas regras; qualidade de serviço consistente com padrões internacionais até o ano 2000 (incluindo a instalação de linhas fixas residenciais em até 72 horas da solicitação do cliente); metas de instalação de terminais telefônicos compatíveis com a missão de serviço universal quantitativamente definidas ano a ano; redução progressiva de tarifas, com queda expressiva prevista até 2005 e outras.

A Anatel previa ainda que os telefones públicos passassem de 713 mil em 1999 a 981 mil no final de 2001. Atualmente, essas projeções são afetadas pela extensão e intensidade de uso de telefones celulares e similares que,

dependendo do custo, avanço da tecnologia e eficácia, vêm substituindo os telefones fixos, principalmente na faixa de renda mais baixa. O Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC) estima que há pelo menos uma reclamação chegando aos órgãos de defesa do consumidor do país contra concessionárias de telefonia fixa ou móvel a cada 5 minutos.

Em 2003, o total de terminais móveis (celulares e serviços móveis similares) em uso no país ultrapassou os 46 milhões (quase três para cada 10 habitantes), número próximo da meta prevista pela Anatel. Como a taxa de crescimento diminuiu bastante, a agência considera que a demanda extremamente reprimida por vários anos já foi satisfeita (não há mais fila de espera para se conseguir um celular), inclusive ultrapassando o número de telefones fixos.

Rodrigues, em sua pesquisa sobre Política Nacional de Telecomunicações, baseando-se em Coutinho, conclui que esse processo de privatização foi, na verdade, um processo de desnacionalização, provocando três movimentos simultâneos:

> Acelerou a introdução da telefonia móvel, intensificou investimentos em telefonia fixa em função das metas de universalização e, em função dos dois acima, ampliou-se a importação de componentes, equipamentos, matérias-primas e também de produtos acabados, aprofundando o déficit comercial do setor. E mais grave ainda, essa "avalanche de importações" [...], levou à destruição das empresas nacionais de telequipamentos, compradas por empresas estrangeiras (RODRIGUES, 2002, p. 157).

Os processos de reestruturação nas empresas do setor impuseram grandes prejuízos aos trabalhadores, tais como redução do emprego pós-privatização, pois, com as fusões das empresas compradoras, formando novo monopólio, agora privado (Brasil Telecom, Telemar e Telefônica), ficou comprometida uma competição efetiva. No entanto, embora não tenha sido uma tendência generalizada, também se verificou, em muitos casos, expansão do emprego global no setor, como nos casos da Alemanha, da Itália, dos Estados Unidos e do Japão (OIT, 2002), em razão do ingresso de empresas concorrentes, da expansão da telefonia móvel e das chamadas "empresas pontocom", na década de 90. Nesses casos, o problema esteve na qualidade dos novos postos de trabalho, com a

expansão rápida do trabalho em tempo parcial e recuo do trabalho em tempo integral, apontando para a tendência de precarização do trabalho em alguns segmentos do setor, o que se observa nos casos da Espanha, da Itália, do Japão e da Argentina, na década de 90 (OIT, 2002).

Estudos mais recentes apontaram outro aspecto significativo: a reestruturação das práticas sindicais diante da nova realidade. Uma das primeiras características dessas mudanças do setor de Telecomunicações no Brasil foi a tentativa de quebra do poder e a influência dos sindicatos nos acordos coletivos, inclusive com o impedimento da entrada dos sindicalistas nas empresas. Antes, o setor era marcado, mundialmente, por relações de emprego bastante vantajosas aos trabalhadores: altos salários, estabilidade, assim como amplos planos de benefícios sociais. Atualmente, os sindicatos[26] e os profissionais da área enfrentam negociações com empresas privadas de capital internacional, em contexto de adoção de estratégias de redução de custos, de produção flexível e de amplo uso da terceirização de trabalho, todas restritivas em relação às condições de emprego[27].

Desse modo, a ação sindical passou a ser menos agressiva, limitando-se a uma política de abonos, cuja troca procura apenas compensar alguns direitos dos trabalhadores que foram eliminados. Benefícios anteriormente acordados, como remuneração das horas-extras, adicional de sobreaviso, complementação de auxílio-doença e acidente foram limitados ao mínimo previsto em lei.

Seguindo o que se verificou em âmbito internacional, a privatização das empresas estatais impôs um radical processo de reestruturação interna, com significativas implicações para a composição do emprego. As empresas passaram a investir maciçamente na expansão da rede telefônica, o que se expressa no incremento significativo do número de linhas em serviço e na sua modernização - expressa na digitalização da planta. Paralelamente, as empresas reestruturaram as suas tarifas[28], elevando-as, sobretudo para os clientes residenciais. No período de 1994 a 2000, enquanto o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) variou 86,9% a tarifa de assinatura residencial mensal aumentou 3241% e a não-residencial 522,6%.

---

[26] Segundo o Sinttel/DF (2002) – *O sucesso do fracasso* – Os empregados foram impedidos de manifestar sua adesão aos sindicatos, sob pena de ficarem vulneráveis ao processo de corte de pessoal.

[27] Ver Limoeiro *in* Gentili (1999).

[28] Ver: Sinttel-RS, *O Parceiro*, set/ 2000, Encarte Especial.

Tal investimento resultou na elevação da receita líquida dos serviços. Ao mesmo tempo, as empresas reduziram drasticamente o número de empregados, implicando a expansão da produtividade dos funcionários (linhas fixas em serviço por empregado). A reestruturação das empresas[29] apoiada, entre outros aspectos, na adoção de programas de qualidade total, no estabelecimento de metas de produção, na polivalência dos trabalhadores e na externalização (terceirização) de trabalho, resultou na redução do custo do pessoal relativamente à receita dos serviços.

A racionalização produtiva, baseada no cumprimento de metas, está relacionada principalmente à implantação da telefonia digital e à opção pela redução de pessoal, que colocou em desequilíbrio a correlação de forças e funções antes existentes nas empresas. Os programas de demissão voluntária (PDV) e de aposentadoria incentivada (PAI) nas empresas públicas colocaram à disposição do mercado ou aposentaram precocemente um número significativo de trabalhadores, com reconhecida capacitação para o trabalho que realizavam. Segundo uma pesquisadora da UFPR:

> A tensão no ambiente de trabalho agravou-se pela inexistência de reajuste salarial no primeiro ano pós-privatização, instabilidade no emprego (o temor das demissões), crescente precarização das relações de trabalho, aumento da carga de trabalho, a desconfiança das equipes, a concorrência no mercado, ou ainda, as alterações de funções, mediante a aplicação de um plano de cargos e salários submetido a ajustes constantes. A adoção de um processo de avaliação das aptidões, qualificação, formação, atualização profissional, tempo de serviço, condições de saúde, idade e adaptação do trabalhador à nova organização do trabalho e aos processos tecnológicos, mediou as transferências de seções e de tarefas, além de monitorar as dispensas (ARAÚJO, 2002).

A flexibilidade implantada nas empresas privatizadas, baseada na reorganização e nas relações de trabalho, concentrou inovações organizacionais, fundiu categorias, reduziu funções, restringiu a mobilidade interna, concentrou

[29] A instituição de metas de qualidade (foram previstas para 2001 cerca de 35 metas) e de universalização dos serviços pela Anatel impôs às empresas privatizadas a necessidade de melhorar os serviços de rede. O Plano Geral de Metas de Qualidade (PGMQ) foi criado para garantir a qualidade dos serviços de telefonia fixa, ou seja, não basta que as operadoras cumpram as metas de universalização, elas precisam atingi-las com o máximo de qualidade de serviço.

os níveis decisórios e de gerenciamento, estabeleceu metas de produtividade e qualidade, introduziu avaliação de desempenho e flexibilidade salarial, enxugou o número dos trabalhadores de base e ampliou a sub-contratação. Em resumo, provocou uma decomposição no mercado de trabalho e o crescimento da informalidade. Atualmente, os trabalhadores que integram a categoria dos telefônicos são, em sua maioria, terceirizados e quarteirizados[30].

Desse modo, um dos reflexos mais importantes na reestruturação das novas empresas de Telecomunicações foi a configuração de uma nova trama produtiva, decorrente da "externalização do trabalho" para produção da expansão e de manutenção da rede telefônica (digitalização das centrais de comutação, instalação de redes de fibra óptica e de cabos metálicos, instalação de terminais telefônicos) pelas empresas privatizadas e pelas empresas terceiras. É no contexto desse novo arranjo inter-empresas que as empresas privatizadas vêm expandindo e modernizando a malha telefônica e reduzindo o nível de emprego.

À redução do emprego nesse novo monopólio privado, entretanto, contrapõe-se a expansão do número total de novas empresas e do nível global de emprego no setor de Telecomunicações, por meio da terceirização. Com a externalização de trabalho estima-se que o volume de postos de trabalho nas empresas contratadas tenha se ampliado de 1997 para 2000 em cerca de dez vezes[31], na medida em que as atividades de construção e de manutenção de redes telefônicas foram totalmente terceirizadas.

É importante examinar em que condições essas novas empresas integram-se à nova estrutura da rede do monopólio, bem como as características dos novos postos de trabalho, pois esses dados atestam a nova realidade do setor nas empresas privatizadas. As informações concernentes aos planos de cargos e salários, aos programas de qualidade e participação, ao treinamento e à terceirização nas empresas dependem das formas de uso e de gestão da força de trabalho em cada tipo de empresa contratada.

---

[30] De acordo com a empresa Kümmel & Kümmel Advogados Associados, a terceirização é uma atividade mais abrangente, tanto na forma de remunerar, quanto na forma de operacionalizar os serviços prestados, enquanto a quarteirização propicia uma visão centralizada das ações que ajudam na organização e no próprio controle das rotinas de uma empresa. A quarteirização é uma necessidade para aquelas empresas que mantêm contratos com muitas terceiras.

[31] Sinttel - RS, o*p. cit*.

Essas formas variam no interior do novo sistema de monopólio, podendo assumir um caráter de maior comprometimento com o profissional (poucos níveis hierárquicos, polivalência, estratégias participativas, promoção por mérito, treinamento constante, controle de qualidade, terceirização voltada para a especialização de atividades), ou mais flexível (diversos níveis hierárquicos, trabalho monótono, impossibilidade de participação do trabalhador, promoção por tempo de serviço, ausência de treinamento, ausência de controle de qualidade, terceirização para reduzir custos com mão-de-obra).

O exame desses dados nas empresas pesquisadas[32] em Campos dos Goytacazes e Macaé apontam que, quanto maior a cooperação (ou menor a subordinação) nas relações interfirmas, maiores as chances de se estabelecerem formas comprometidas com o investimento no profissional das empresas contratadas.

Ao contrário, quanto mais distante da empresa central encontra-se uma empresa na estrutura dessa rede, tanto mais restritivas são as formas de uso e de gestão da força de trabalho, na medida em que o distanciamento da empresa central: 1) favorece a redução do valor pago pelos serviços prestados, porque aumenta o número de empresas intermediárias entre a empresa central e a empresa que executa a tarefa; 2) favorece a instabilidade nos laços, pois há maior incerteza e variabilidade no volume de obras; e 3) facilita a burla de contratos e de legislações, pois diminui o controle e a fiscalização sobre as empresas.

No período em que as empresas eram estatais, o processo de seleção de empresas terceiras transcorria por meio de licitação pública e, em casos especiais, de convite. Os critérios utilizados para a contratação, estabelecidos em Lei, passavam pela adequação da empresa contratada em relação à legislação pertinente, e o menor preço para a realização da obra contratada.

Com a privatização, a partir de 1999, os critérios utilizados para a seleção das empresas passaram a levar em conta: (1) um certo volume de capital social (empresas de pequeno e de médio porte não dispõem da capital social suficiente para custear as suas despesas em longo prazo), (2) atendimento das normas legais (CREA, recolhimento de INSS e IR), e (3) menor valor cobrado pelos serviços. Verifica-se que, no contexto de estratégia competitiva de "redução de custos",

[32] Telemar, Petrobras, pequenas, médias e grandes empresas contratadas para serviços especializados pela Telemar e Petrobras e uma micro-empresa privada que executa serviços para a comunidade em geral.

quanto maior a complexidade técnica dos serviços prestados, maiores são as possibilidades das empresas contratadas negociarem as condições de vínculo, estabelecerem práticas de intercâmbio e desenvolverem laços de confiança com as empresas contratantes, configurando, assim, relações cooperativas.

A mudança nos critérios para contratação de serviços repercutiu, portanto, no número e no porte das empresas terceiras. As empresas da rede do novo monopólio passaram a contratar grandes empresas para realizarem pacotes de obras, enquanto a maioria das pequenas empresas foi sendo gradativamente eliminada dos processos de seleção das prestadoras de serviços. No caso da instalação e da manutenção de terminais telefônicos (IRLA[33]), a contratante pode contratar grandes empresas, selecionadas de acordo com o seu capital social e com o preço dos serviços contratados, as quais podem subcontratar (quarteirizar) outras empresas menores para efetivamente executar os serviços.

Quanto às condições de emprego, pode-se dizer que a nova estrutura da rede e os variados padrões de relacionamento interfirmas implicam a multiformidade do emprego, envolvendo tanto formas precárias de emprego, como não-precárias. Por conseguinte, o intercâmbio e a confiança entre as empresas permitem à parte contratada planejar e estabilizar as práticas de emprego, em face da extensão e do apoio no vínculo interempresas, assim como a negociação das condições contratuais possibilita a obtenção de melhores valores contratados, permitindo a oferta de mão-de-obra mais qualificada e com melhores condições de emprego. Então, quanto maior a cooperação nas relações interfirmas, tanto maiores serão as chances de as empresas contratadas estabelecerem práticas não-precárias de emprego.

Desse modo, a posição da empresa contratada nos níveis da estrutura da rede também interfere nas condições de emprego. A rotatividade tende a aumentar à medida que avançam os níveis da rede. A remuneração tende a apresentar caráter mais simples e restritivo, conforme os níveis de empresas distanciam-se da empresa líder da trama produtiva, assumindo a forma de remuneração fixa, e/ou por produção, em detrimento de formas de remuneração mais complexas, como a Participação nos Lucros e Resultados (PLR). Os benefícios sociais também são variáveis, com tendência de queda com o avanço nos níveis da rede. Quanto ao vínculo trabalhista, há, de um lado, leve tendência de ampliação das situações de informalidade nos vínculos com o aumento dos

[33] Instalação e Reparos de Linhas e Acesso Telefônico (IRLA).

níveis da rede e, de outro lado, grande irregularidade na temporalidade do vínculo, sem relação significativa com os níveis das empresas.

A negociação das condições de vínculo interempresas incide sobre a temporalidade do vínculo empregatício, na medida em que a empresa contratada pode ampliar prazos e reduzir a dependência em relação à empresa contratante (mantendo trabalhadores empregados), e sobre o valor da remuneração, pois é possível a obtenção de melhores preços para a execução dos serviços. O intercâmbio entre as empresas também interfere na natureza da formação e na instrução dos trabalhadores (o treinamento conjunto fomenta a formação teórica da mão-de-obra e exige maior instrução dos treinandos, bem como a troca de informações técnicas exige equivalência na formação dos recursos humanos) e na rotatividade da mão-de-obra (a cooperação para formação de mão-de-obra implica investimentos nos recursos humanos e no conseqüente esforço para sua manutenção).

Por outro lado, a confiança nos laços interempresas também repercute na rotatividade (laços de confiança tornam os serviços mais freqüentes, permitindo a manutenção da força de trabalho empregada), na natureza da formação profissional (o apoio tecnológico e organizacional torna mais complexo o processo produtivo, exigindo mão-de-obra instruída e com formação teórica) e na formalização do vínculo (a estabilidade dos laços entre as empresas, a atualização técnica e organizacional estimula a formalização da mão-de-obra). Outro prejuízo para os profissionais terceirizados é com a retração dos valores pagos pelos serviços, pelas empresas contratantes, que acabam pressionando as empresas contratadas na redução da remuneração e dos benefícios sociais.

A fiscalização dos serviços também sofreu alterações. O afrouxamento do controle e da fiscalização dos contratos e da legislação, que ocorrem à medida que as empresas assumem posições mais periféricas na rede, facilitam a informalidade do vínculo, o corte de benefícios sociais e práticas paternalistas de negociação entre capital e trabalho. A redução do quadro de pessoal nas empresas da rede do monopólio implicou menor número de fiscais dos serviços terceirizados. Como forma de reverter a fiscalização insuficiente dos serviços contratados, as empresas da rede tentam a possibilidade de bonificar as que apresentam redução das taxas de reclamações de clientes. Esse propósito manifesta o reconhecimento da má qualidade dos serviços prestados pela maioria das empresas terceirizadas do setor de Telecomunicações no país.

Desse modo, com a privatização, a fiscalização do trabalho passou a concentrar-se mais na documentação das empresas do que na observação direta dos serviços. Os equipamentos empregados (ferramentas, maquinário, instrumentos de segurança, veículos) e a realização dos serviços, atualmente, não são verificados integralmente, pois o número de fiscais envolvidos é bastante inferior.

Assim, pode-se afirmar que a expansão da rede telefônica no Brasil pós-privatização ocorreu com intenso uso do trabalho terceirizado, como estratégia de redução de custos e de redução do emprego nas antigas estatais. O nível global de emprego no setor não foi prejudicado, como se verifica também em outros países, mas a qualidade do emprego tem sido, em parte, prejudicada, notadamente para os empregados das antigas estatais.

Se outros setores privados de Telecomunicações, que possuem redes corporativas e sistemas privados de gerenciamento de informações, forem analisados, tais como, bancos, comércio de grandes lojas e departamentos, grandes corporações e grandes empresas públicas e estatais, inclusive a Petrobras, por exemplo, pode-se observar que essa realidade fica um pouco diferente. Na maioria delas, no setor de Telecomunicações, ocorreu um aumento significativo no número desses profissionais, devido à elevação dos investimentos das empresas nessa área, principalmente, a partir da última década, embora as condições de trabalho tenham sido praticamente as mesmas das empresas oficiais de telefonia do país.

## 3 CONCLUSÃO

Sabe-se que o crescimento do setor de Telecomunicações no Brasil que se iniciou nos anos oitenta, a partir da sua privatização, na década de 1990, causou uma grande transformação no mercado de mão-de-obra desse setor e, conseqüentemente, na política das comunicações e no aumento da oferta de trabalho para os profissionais especializados. Isso provocou a proliferação de cursos de nível Médio e Superior pelo país afora, com o objetivo de formar profissionais para ocupar os novos cargos que surgiram nessa fase, pois as novas empresas de Telecomunicações alegavam falta da mão-de-obra especializada para o setor.

Os aspectos aqui apresentados permitem afirmar que o aumento do desemprego no Brasil foi desencadeado não somente pela introdução das novas tecnologias nas empresas, mas principalmente, pela política econômica posta em prática pelo governo brasileiro, em função da adesão aos parâmetros da economia globalizada. Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador surgiram justamente com o processo de "reestruturação produtiva", o qual deve ser compreendido num contexto de crise acirrada de competitividade internacional do capitalismo.

Ainda que não concordando com as teses do determinismo tecnológico e da Sociedade da Informação[34] em detrimento da centralidade do trabalho e das classes sociais, como categorias fundamentais de análise das relações sociais vigentes no capitalismo, é necessário reconhecer o papel das novas tecnologias na constituição da face globalizada que o capitalismo assume na contemporaneidade. Como se viu, no decorrer dessas análises, são as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias, principalmente as informacionais, aplicadas à produção industrial e às atividades de gestão e finanças, que permitem mudar a natureza da produção, propiciando as condições para que o capital assuma seu caráter transnacionalizado e mundializado, enfraquecendo a soberania dos Estados nacionais.

Pode-se concluir, então, que o emprego no setor de Telecomunicações precariza-se à proporção que aumentam os níveis na nova estrutura da rede de monopólio, conforme ocorre com a maioria dos setores nos dias atuais. Quanto mais distantes da empresa líder se encontram os múltiplos atores empresariais envolvidos nas contratações dos serviços, menores dificuldades têm para burlar legislações ou contratos, e menor controle da qualidade dos serviços prestados. Por outro lado, são mais estimulados a reduzirem custos, utilizando mão-de-obra não-qualificada e em condições de precariedade, Tais conexões ocorrem pelo fato de que as diferentes posições nos níveis da rede influem nos valores

[34] De acordo com pesquisas de Dupas (2001), a origem da Sociedade da Informação remonta ao fim da década de 1960, quando "[...] o capital passa a desenvolver tecnologias revolucionárias que resultaram na fragmentação das cadeias de produção a partir dos anos de 1980". A sociedade da informação se dá mediante a hegemonia dos Estados Unidos, com a liderança das redes globais de fluxos financeiros, das novas mídias que definem a essência da expressão cultural e da opinião pública. A *performance* define o lugar social de cada um. Às massas excluídas resta apenas o "identificar-se-com-quem-parece-ser-ou-ter" (aspas da autora). Desse modo, o sujeito da pós-modernidade está voltado para o gozo a curto prazo e a qualquer preço, reduzindo a importância dada àquilo que toma tempo e à aceitação dos sacrifícios que isso impõe.

pagos pelos serviços prestados, no volume de serviços e no controle de contratos e da legislação.

Portanto, as novas estruturas da rede no setor de Telecomunicações pós-privatização indicam uma nova realidade, bem mais complexa e fragmentada, incompatível com relações mecânicas e lineares. Há, nas novas tramas produtivas, diferentes tipos de relações interfirmas, formas de uso e de gestão da mão-de-obra e níveis de qualidade do emprego. A reestruturação das empresas de Telecomunicações vem significando arranjos nos quais os novos postos de trabalho não mantêm, na sua totalidade, os níveis de qualidade existentes no período de vigência dos monopólios estatais, mas parece que não são de todo precários.

Diante do exposto não é possível deduzir se existe atualmente algum perfil claro e explícito para os profissionais de Telecomunicações, como no tempo do telegrafista ou da telefonista. Cada empresa tem interesses particulares, algumas procuram um profissional "pronto"; outras contratam vários funcionários sem nenhuma experiência (apenas com o antigo Segundo Grau), para a execução ou implantação de uma determinada tarefa, fornecem algum treinamento e, ao concluir os serviços, podem até demitir a maioria do pessoal.

Essas implicações comprovam, entretanto, que o conceito de trabalho *formal*[35] está mudando radicalmente, sepultando antigos paradigmas: as relações entre empregado e empregador estão cada vez mais distantes, enquanto as exigências da qualificação e das competências estão cada vez mais presentes na vida do trabalhador. Isso faz com que muitos profissionais com diplomas, por exemplo, nos cursos formais da área de Telecomunicações não consigam inserir-se no mundo de trabalho, frustrando-lhes a expectativa de que, de posse dessa formação, a sua participação no trabalho coletivo seria garantida.

O tipo de trabalho que se conheceu no século passado sofreu mudanças significativas em sua materialidade histórica, trazendo a precarização, flexibilização, terceirização e o desemprego[36], inclusive para essas novas áreas

[35] "A partir de janeiro de 95, já não há mais dúvidas que a maioria dos empregos privados no país passaram a estar no setor informal. Essa tendência acentuou-se a partir de 91, quando o setor informal ainda detinha 43% do total do emprego privado. Isso pode indicar uma contínua fragilização da qualidade do emprego, compreendendo nível de remuneração, proteção e benefícios sociais, estabilidade do trabalho etc." - Depoimento de Gilberto Dupas.

[36] "O primeiro grupo espanhol de telecomunicações, Telefónica, anunciou que pretende reduzir 6.000 empregos até 2006 na América Latina, onde está fortemente implantado e que continua sendo, em sua estratégia empresarial, um "mercado com enorme potencial". A empresa, com forte presença no Brasil, Argentina, Chile, El Salvador, Guatemala, México e Peru, reduzirá seus efetivos de 25.617 para 19.300 pessoas até 2006, segundo comunicado divulgado hoje (disponível em: www.curriex.com.br/centro_carreira. Acesso em: 09/10/2003).

de trabalho. A área de Telecomunicações, por exemplo, contrasta com a modernidade – tecnologia de fibras óticas, *lasers*, comutação digital e transmissão de sinais de voz via internet – com a redução do emprego, por falta de uma política industrial associada. O perfil desse profissional ficou, pois, diferente, com esse novo e exigente mercado onde predomina a lógica do capitalismo atual. Tiriba, porém, apresenta dados animadores com a afirmação de que nem tudo está perdido para o cidadão ou para o trabalhador, individualmente ou coletivamente:

> Embora as estratégias de sobrevivência sejam a manifestação da excrescência do sistema capitalista, o fato é que contraditoriamente, o cotidiano da produção pode permitir que o trabalhador organize o trabalho sob outros parâmetros, estabelecendo relações sociais e econômicas que, de alguma maneira, contrariem a atual lógica do mercado e atendam às necessidades das comunidades de baixa renda (TIRIBA, 1999).

A complexidade do assunto só permite compreender que muitas das novas habilidades requeridas atualmente, vão muito além do que tradicionalmente se convencionou ser passível de adquirir, via mecanismos formais de educação e formação profissional. Do novo trabalhador, as empresas esperam uma disposição para o auto-desenvolvimento, para o aprendizado permanente, a apresentação de soluções criativas, o exercício da autonomia, a mobilização de saberes oriundos da escola e das suas experiências de vida etc. Não basta mais que ele seja qualificado, é preciso que seja "competente". Porém, essa nova abordagem, em função da reestruturação produtiva, só serve para mascarar o verdadeiro problema que é a falta de emprego, a política cruel de oferta e procura, induzindo o profissional a estar sempre se "requalificando".

**REFERÊNCIAS**

ANDRADE, F. Anicio. *Jogando no campo do adversário:* o projeto empresarial de formação do "novo trabalhador". Niterói, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Educação, UFF.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho*?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Orgs.). *A cidadania negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Silvia Maria P. A ação sindical no contexto político da privatização das telecomunicações no Brasil. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, v. VI, n. 119, UFPR. ago. 2002. Disponível em: http://www.ub.es/geocrit/nova.

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BALMAN, Zygmunt. *Globalização:* as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BIONDI, Aloysio. *O Brasil privatizado II:* o assalto das privatizações continua. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CARVALHO, R. de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. *In*: FERRETTI, Celso *et al*. *Novas tecnologias, trabalho e educação:* um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DANTAS, Marcos. *A lógica do capital-informação:* a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*, set./dez. 2001.

DUPAS, Gilberto. *Ética e poder na sociedade da informação.* São Paulo: UNESP, 2001.

FERRETTI, Celso *et al*. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação:* um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino. *São Paulo em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 84-91, jan./mar. 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Educação e crise do trabalho:* perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____; CIAVATTA M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, R J: Vozes, 2001.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

GURGEL, Cláudio. *A gerência do pensamento:* gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. *In*: FERRETTI, Celso *et al*. *Novas tecnologias, trabalho e educação:* um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac,* maio/ago. 2002.

_____. *Pedagogia da fábrica:* as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

MACHADO, Lucília. A educação e os desafios das novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso *et al*. *Novas tecnologias, trabalho e educação:* um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MENDONÇA, Sônia. *A industrialização brasileira*. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Polêmica).

POCHMANN, Márcio. *A década dos mitos*. São Paulo: Contexto, 2001.

RAMOS, M. Nogueira. *A pedagogia das competências*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José. A experiência do trabalho e a educação básica. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A educação e os empresários*: o horizonte pedagógico do capital. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RODRIGUES, M. C. Paulo. *Política nacional de telecomunicações nos anos 1980-90 e a perspectiva educativa da luta dos trabalhadores:* é possível nadar contra a corrente? Niterói, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, UFF.

RUMMERT, Sônia Maria. A hegemonia capitalista e a comunicação de massa. *Movimento*, UFF, Niterói, Intertexto, n. 5, maio 2002.

SALERNO, M. Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial e flexível. *In*: FERRETTI, Celso *et al*. *Novas tecnologias, trabalho e educação:* um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso *et al*. *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego:* diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 2001.

SOCHACZEWSKI *et al*. *Diálogo social, negociação coletiva e formação profissional no Brasil*. Montevideo: Cinterfor, 2000.

TIRIBA, Lia. Formação de trabalhadores face à crise do emprego: educação para qual cultura do trabalho? *Boletim do NEDDATE*, UFF/RJ, 1999.

# Parte 2

## Trabalho docente

### Dimensões éticas e técnicas da formação humana

# Kant e a educação para o século xxi

*Walter Cardoso de Freitas*

> Duas coisas me enchem o ânimo de admiração e veneração sempre nova e crescente, quanto mais freqüente a reflexão ocupa-se com elas: *o céu estrelado acima de mim e a lei moral em mim*. Não me cabe procurar e simplesmente presumir ambas como envoltas em obscuridade, ou transcendentes além de meu horizonte; vejo-as ante mim e conecto-as imediatamente com a consciência de minha existência (KANT, 2002b, p. 255).

> Entre as descobertas humanas há duas dificílimas que são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los (KANT, 2002a, p. 20).

> A experiência educacional mais valiosa que tive em Yale foi a apresentação à filosofia crítica de Immanuel Kant [...]. Descobrir Kant foi como descobrir o meu chão. Logo de início ele afirma que a natureza da nossa razão é tal que não podemos deixar de fazer perguntas sobre o mundo para as quais, *tal é a natureza da nossa razão* [...]. A experiência de ler Kant, tal como a descreveu Goethe, foi como entrar numa sala iluminada. Eu afinal descobria aquilo que cuja busca me fizera chegar à filosofia (MAGEE, 2001, p. 157/158).

Este trabalho é um ensaio que procura investigar o ato da educação humana, a partir da ética Kantiana. Pretendeu-se mostrar que a *lei fundamental da razão prática pura*, estabelecida por Kant na *Crítica da Razão Prática*, agregada aos questionamentos - O *que devo saber? O que devo fazer?* E *o que me é permitido esperar?* - formulados na sua *Crítica da Razão Pura*, é a ponte que sustenta os quatro pilares da educação para o século XXI proposta no Relatório Jacques Delors, na medida em que busca justificar a perspectiva de um agir ético-moral em uma sociedade tecnologizada pela razão instrumental, objetivando, porém,

a possibilidade de uma educação que considere o ser humano, não somente como um ser construtor de seu processo civilizatório, mas principalmente um sujeito ético, que possa usufruir do seu trabalho tecnológico, sem que este se torne destruidor de sua humanidade. Assim, argumentou-se que a educação, enquanto obra operativa do agir humano é uma ética, cuja ação é meio e fim da liberdade por meio da universalização do pensar de um lado, e do agir de outro, na busca não só do aprender a conhecer e aprender a fazer, mas principalmente, aprender a ser e aprender a conviver no mundo das determinações.

*Há um agir ético cuja máxima da vontade possibilite um princípio de uma legislação que pretenda ser universalizável*? A pergunta, quando reflexionada, compõe um momento em que o pensamento se volta sobre si mesmo, interrogativo, para apropriar-se de um tema e transformá-lo em objeto de pesquisa do próprio pensamento. A interrogação é, neste sentido, o signo de um pensamento que representa e segue a ordem de sua investigação. Neste momento, o pensamento incumbe a razão metódica para realizá-lo pelo trabalho analítico e operante do investigador. Este artigo é uma reflexão construída a partir e sobre a educação, enquanto um agir do ser humano sobre si, isto é, enquanto ação ética transformadora do seu próprio ser, enquanto um vir-a-ser, cuja moral de conduta transforma-se, logo que o ser alcança um nível maior de evolução.

A ética não é uma possibilidade tangível regulada por princípios físicos, isto é, uma certeza física regulada por equações matemáticas. A ética não se fundamenta por princípios de equivalência entre massa e energia e nem é regida pelos postulados relativísticos de compressão da massa e dilatação do tempo. A ética também não é uma combinação reativa regida por leis de proporções fixas, como na química. No entanto, a ética é uma ciência.

O termo acompanha o ser humano desde os seus primórdios, pois diz respeito às relações entre as pessoas objetivando estabelecer princípios do agir humano. Não é, portanto, uma questão nova e os gregos foram acionalmente, talvez, os primeiros a torná-la objeto de estudo e investigação.

A ética, portanto, enquanto juízo de apreciação de valores à conduta dos seres humanos suscetíveis de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, enquanto conjunto de normas e princípios que devem orientar a conduta do ser humano a objetivos sempre mais dignos e elevados, ou mesmo como parte

da filosofia que reflexiona a moral das sociedades, cujas exigências decorrem de necessidades intrínsecas dessas mesmas sociedades, é uma ciência da práxis humana, cujo objeto (a própria práxis) é sempre ordenado a uma elevação de valor moral, seja na singularidade ou na pluralidade do ser humano. Assim, a ética se normaliza como elevados princípios dos procedimentos humanos.

Enquanto teoria do conhecimento, a ética é construção humana, é um saber filosófico concebido e fundamentado pelos filósofos ao longo da historicidade humana, daí ser também conhecida como filosofia moral, isto é, a moralidade filosófica é a própria ética. Como ciência filosófica, a ética tem sobrenome de filósofo ou de correntes filosóficas, daí ter-se uma ética aristotélica, uma ética estóica, empirista, kantiana e tantas outras.

A ética, enquanto ciência da práxis pode ser concebida como um *ser de vida própria*, pairando sobre e, ao mesmo tempo, interpenetrando sobre cada pessoa e a sociedade humana como um todo, no sentido de uma ordenação imperativa para que mais e continuamente o agir do ser humano e da humanidade sejam dignamente mais nobres e elevados, pois um ser ético ultrapassa sua própria obrigação, enquanto um ser moral limita-se à sua própria obrigação (KANT, 2003a, p. 235).

Enquanto construção humana, a ética distingue-se da moral. Isto quer dizer que a moral não foi inventada pelos filósofos. Estes se debruçaram sobre a moral para interpretá-la e, dessa hermenêutica reflexiva, nasceu o *ethos* (*éthikós*). Este, enquanto processo moral, faz parte da vida cotidiana de cada ser humano e por extensão, também das sociedades humanas. Neste sentido, a moral tem sobrenome de sociedade e pode ser chamada de moral brasileira, moral campista, moral cristã, moral judaica, moral islâmica e assim por diante.

Este artigo trata de uma investigação sobre ação ética educativa, tendo como referencial a *Lei Fundamental da Razão Prática pura*, na forma do imperativo categórico, contido na obra *Crítica da Razão Prática*, tendo como questões norteadoras as interrogações "[...] o que posso saber? o que devo fazer? e o que me é permitido esperar?", contidas na *Crítica da Razão Pura*, obras estas do filósofo alemão Immanuel Kant.

A partir do enunciado da *Lei Fundamental da Razão Prática Pura*, e postas as questões norteadoras, intenta-se investigar se, no limite da filosofia ética kantiana e especificamente dirigidas e aplicadas à circunscrição particular

de uma Educação Tecnológica de espectros diversificados, postos seus fundamentos nos quatros pilares do relatório deloriano[1], a possibilidade ou não de um agir educativo universal, buscando compreender no cotidiano melindroso dessa ação educativa, a possibilidade ou não de *um agir ético cuja máxima da vontade possibilite um princípio de uma legislação que pretenda ser eticamente universalizável,* tendo, por conseguinte, a moldura do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

## 1 "SOBRE A PEDAGOGIA" ÉTICA DE KANT

Immanuel Kant (1724–1804), como filósofo que postulou os fundamentos e os limites da razão na modernidade, começa o seu livro *Sobre a pedagogia* afirmando que:

> O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. [...] Ele não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. [...] Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem (KANT, 2002a, p. 11-16).

Ao afirmar o homem pela necessidade da educação, Kant apresenta uma definição do que significa "ser humano", do que significa ser homem pelo próprio homem enquanto humanidade. E para que esse ser singular afirme-se cada vez mais como ser humano, é preciso adquirir exatamente aquilo que moralmente torna o ser um ser humano, isto é, a educação. E essa necessidade só pode ser satisfeita na dimensão da moralidade que, para Kant, é o sumo bem:

> Em relação ao primeiro elemento do sumo bem, ou seja, o concernente à moralidade, a lei moral dá-nos simplesmente um mandamento, e a possibilidade de pôr em dúvida esse componente equivaleria a pôr em dúvida a lei moral (KANT, 2002b, p. 231).

[1] Relatório Jacques Delors *et al.*, encomendado pela UNESCO, como orientação à educação do século XXI aos países membros.

A junção desses elementos e as implicações aderentes à sua formação constituem o que se pode chamar de "ser humano" para Kant, isto é, o ser humano, no seu desenvolvimento, no seu caminhar evolutivo, necessita passar fundamentalmente por um processo para se construir humano e este processo, singularmente, restringe-se à educação.

Kant compara os animais com os seres humanos e distingue que só o ser humano se constrói pela educação, pois uma maioria dos animais só requer nutrição para desenvolver seus instintos, sem requererem cuidados especiais. Para Kant, "[...] cuidados [são] as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças" (KANT, 2002a, p.11).

Entretanto, o ser humano deseja ir além, deseja e quer superar os seus próprios limites e explorar todas as qualidades naturais que pertencem à sua humanidade. Para isso, tem necessidade de usar sua razão, tem necessidade de liberdade. E só a educação é o instrumento capaz de desenvolver e satisfazer essas necessidades. Portanto, é pela educação que o ser humano pode adquirir sua liberdade, afirmando-se como um ser autônomo, capaz de iniciativa própria, de encaminhar suas ações sem a orientação ou o domínio de outrem. O ser humano educado e livre afirma sua existência como sujeito racional e isso significa que não precisa referir-se ao outro, a uma outra existência, para compreender seu próprio ser e auto-transformar-se.

Deste modo, o autor das críticas à razão[2], transfere para a educação uma responsabilidade única pelo aprimoramento da humanidade, pois só pela educação o homem sairia de sua menoridade. Para Kant, só por meio da educação o ser humano pode atingir a idade da razão e formar a humanidade presente de seu tempo e futura, pois só ela (a educação), trabalhando o ser humano pode proporcionar a felicidade de si mesmo, porque:

> [...] talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. [...] É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar à essa forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana (KANT, 2002a, p. 16-17).

[2] Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e Crítica do Juízo.

Em Kant, portanto, a educação começa a ser pensada como um instrumento a serviço da felicidade humana, isto é, como uma felicidania[3], tanto individual como coletiva, ou seja, uma educação reconhecida como função social para "aperfeiçoamento da humanidade", tornando-a cada vez mais feliz.

Nesse sentido, poucos temas serão tão importantes para a humanidade como o da educação, já que dos meios que a ela se dedicam e do sentido que se lhe dê, depende, em grande parte, o futuro do homem e do mundo, "[...] uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação" (KANT, 2002a, p. 16).

Segundo Kant, "[...] o projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo" (KANT, 2002a, p. 17). Portanto, da nobreza da educação depende, em grande parte, a possibilidade de uma sociedade mais avançada, justa e solidária, democrática e humana, e não importa quem possa realizá-la, desde que seja sempre um ideal possível de ser projetado e construído.

Pela educação, o ser humano pode ser ele mesmo em sua humanidade, isto é, pode construir e viver padrões sociais mais solidários. Nesse sentido, Kant é um metódico observador das regras sociais e defende que o homem, pela capacidade racional, tem condições de elaborar em si o que poderia ser chamado sujeição individual voluntária,[4] que nada mais seria do que a formação de uma consciência comprometida com o coletivo universal, pois "[...] a idéia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições é verdadeira e absolutamente" (KANT, 2002a, p. 17). Portanto, a formação dessa consciência comprometida com o coletivo universal, seria uma das funções da educação para Kant.

No discurso kantiano, o ser humano tende a tornar-se senhor de si mesmo, capaz de pensar e agir por si próprio, de atuar sobre a realidade e transformá-la, pois a natureza a ele está (teleologicamente) subordinada. Só o ser humano é capaz de ações livres, conscientes e morais. Só ele é capaz de se relacionar eticamente. Para Kant, o ser humano não é considerado somente um

[3] Neologismo. Felicidade do cidadão, do ser humano.
[4] Visionário das futuras ONGs de ajuda humanitária, sejam elas globais ou locais.

sujeito pensante, como dissera Descartes, mas também um sujeito livre e um sujeito moral, quer dizer, um sujeito autônomo em busca de um bem supremo, que é o sujeito moralmente feliz. Segundo Kant:

> [...] a lei dessa autonomia é a lei moral [...]. Pois a lei moral efetivamente nos transporta, em idéia, a uma natureza em que a razão pura, se nos fosse acompanhada da sua correspondente faculdade física, produziria o sumo bem [...], a moralidade, e [...] a felicidade (KANT, 2002b, p. 70).

Dessa forma, a compreensão kantiana de autonomia transporta o ser humano para uma nova dimensão enquanto ser livre, que é a dimensão da liberdade, cujo fundamento é a moralidade e a felicidade, dois elementos que constituem o sumo bem para Kant, construídos a partir da ação educativa. Portanto, o ser humano é um ser livre porque se sustenta por si mesmo na sua existência em busca do sumo bem, na medida em que racionalmente compreende que, além de ser natureza e animalidade, é um ser de razão. E que essa racionalidade precisa ser educada, daí a fundamental necessidade de educar-se para assenhorar-se de sua autonomia.

Para Kant, a liberdade é uma característica essencial do ser humano. É o fio condutor fecundante do fundamento de possibilidade das ações humanas. É por meio dessa liberdade que o ser humano se distingue do animal, por se constituir em um vir-a-ser constante e consciente. Possui uma característica que lhe é peculiar e única, que é a faculdade educativa de se aperfeiçoar, de se transformar e superar-se. Esta característica singular aliada a sua autonomia, faz com que com ele desenvolva sucessivamente todas as outras, que nele residem, em sua natureza enquanto sujeito autônomo. Como diz Kant:

> Um animal (já) é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. [...] Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito (KANT, 2002a, p. 12-18).

O animal, ainda que adversamente, ao término de algum tempo, já é tudo aquilo em que consistirá sua condição enquanto ser vivo. Desse modo, todo e qualquer animal é tão somente aquilo que é sem possibilidade de modificar-se por si mesmo, não se modifica evoluindo junto aos seus com sua animalidade, isto é, por sua condição, imobiliza-se evolutivamente. O ser humano, entretanto, não se faz desse modo, pois o sentido de alteridade ética[5] está impregnado em seu modo de agir individual tanto quanto em sua humanidade.

Por ser livre e agir, o ser humano é sempre um vir-a-ser, isto é, um ser em construção, inacabado, e por isso, de todos os seres, é o único que existe consciente de si, de uma maneira real, temporal, pois tem consciência dessa realidade pela sua razão enquanto ser histórico. E se não fosse pela educação e pelo sentido de alteridade, o ser humano provavelmente teria uma vida semelhante à dos animais, isto é, viveria "[...] o seu destino espontaneamente e sem o saber" (KANT, 2002a, p. 18).

A educação para Kant, é o fundamento da formação, transformação e superação do ser humano. Pela educação, o ser humano apropria-se dos meios adequados que a sua natureza lhe proporciona por meio do exercício de sua liberdade, autonomia e humanidade. Segundo Kant, sem a educação o ser humano não sairia de sua menoridade e nem se humanizaria.

Para Kant, ao contrário dos animais, o homem é incapaz de adaptação e integração à vida natural sem transformar-se e transformar a natureza, pois ele não consegue submeter-se às condições impostas pela própria natureza. Nasce o mais frágil de todos os animais e de imediato, portanto, precisa de cuidados especiais, isto é, precisa que os outros façam uso da razão por si, pois ele mesmo é ainda incapaz de fazê-lo (KANT, 2002a, p. 17-36).

Para Kant, o ser humano só adquire liberdade e independência quando amadurece sua razão, e esta só pode ser amadurecida pela educação. Para ele, o mundo dos animais é apenas sensibilidade e exterioridade. O modo como os animais agem tanto quanto seus movimentos para agir são mecanicamente repetitivos, movidos pela sua natureza instintiva em relação ao mundo exterior.

[5] A compreensão do outro de si, isto é, as operações imaginativas da razão no encontro entre consciência e corporeidade, tanto de si para si, como refletida na sua humanidade, no coletivo de si, torna-a consciente das suas possibilidades.

Entretanto, isto já não acontece com o ser humano, que procura capturar e absorver o mundo exterior, trazendo para dentro de si, pensando, construindo e reconstruindo-o, e dessa forma, transformando-o num mundo de símbolos, de representações e significado. É no uso constante de sua razão que o ser humano faz com que aquilo que parece ininteligível possa ter significado e seja compreendido, isto é, para se conhecer algo, primeiramente se o delimita e nomeia-se, descrevem-se suas caracterísitcas e também nomeiam-se essas caraterísticas, tornando inteligível e compreensível, para só então realizar os processos de mensurações e repetições. Para Kant, é dessa forma, que o ser humano age no mundo para conhecer e se conhecer, onde se descobre, constrói-se e, em se construindo, transforma-se, evolui.

Pode-se daí imaginar quão grande é o trabalho da educação! Quão grande é o ato educativo, ao (re)construir um ser humano que (re)constrói a si mesmo, transformando a si e ao mundo.

Desse modo, o ser humano necessita da educação como de ar, para desenvolver suas potencialidades inatas e seus dons naturais tanto quanto para desenvolver as possibilidades da fonte do bem, que lhe são inerentes, pois, "[...] uma educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo" (KANT, 2002, p. 23). Portanto, pela educação, o ser humano pode desenvolver suas infinitas potencialidades, na justa medida de todo bem.

Pela educação, o ser humano pode encontrar a chave da felicidade que, por sua vez, está na sua liberdade. E por ser livre, o ser humano torna-se essencialmente responsável por si. Entretanto, essa liberdade responsável tem para Kant um sentido de imanência ou transcendência subjetiva, pois:

> A Providência quis que o homem extraísse de si mesmo o bem e, por assim dizer, desse modo lhe fala: "Entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposição para o bem. Agora compete somente a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti" (KANT, 2002a, p. 19).

Essa liberdade responsável deve ser construída pela educação. Pela educação, o ser humano é capaz de desenvolver "[...] toda espécie de disposição para o bem". Para Kant, compete ao ser humano, pela sua liberdade, decidir

aquilo que deve ser melhor para si, pois, pela educação, deve adquirir melhores condições de desenvolver em si o sentido ético do sumo bem, que como já se viu, é representada pela moralidade e felicidade.

Essa deve ser a árdua tarefa do ser humano por meio da educação, embora, para Kant a tarefa de educar o ser humano seja uma tarefa dificílima, ou seja, a educação talvez seja sua maior dificuldade e o mais difícil problema que se pode propor ao ser humano, pois "[...] entre as descobertas humanas há duas dificílimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los" (KANT, 2002a, p. 20).

Como se pode perceber, Kant concede ao ser humano responsabilidades amplas por suas ações, tanto quanto por suas relações diante de si mesmo e do mundo. Tudo que o ser humano é e no que se constitui depende dele mesmo. Entretanto, a posse dessa liberdade deve ter o sentido de alteridade racional, pois a realização dessa liberdade dá-se na moralidade ética, desenvolvida por meio da educação.

Deste modo, a educação afirma-se como o lugar do nascimento do ser racional, e só por meio dela, plenamente elaborada, ele desenvolve o potencial de exercer plenamente sua liberdade. Sem educação não é possível falar de liberdade, pois esta é simultaneamente fim e meio do processo educativo. Tudo o que o ser humano não tem ao nascer e de que o ser humano precisa para "ser humano" deve e pode ser dado pela educação.

Aqui se deve atentar para uma espécie de paradoxo kantiano quando postula desenvolver a liberdade pela educação sem constrangimento. Kant afirma que:

> Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 2002a, p. 32-33).

Kant, aqui e na citação seguinte, é originalíssimo no mecanicismo newtoniano das ações e reações, aplicadas no mundo da liberdade, situação que certamente não passou pela mente privilegiada de Isaac Newton. Kant recorre à necessidade do constrangimento como forma de evitar a perversão do ser humano frente às suas inclinações, pois "[...] quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente" (KANT, 2002a, p. 76), nem que para isso seja "[...] preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem" (KANT, 2002a, p. 32-33). Kant destaca que:

> Aqui se deve ter presente as seguintes regras: 1. É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos (salvo quando pode fazer mal a si mesma, como, por exemplo, se pega uma faca afiada), com a condição de não impedir a liberdade dos outros, como no caso de gritar ou manifestar a sua alegria alto demais, incomodando os outros. 2. Deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios; por exemplo, nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, ou seja, aprender o que lhe é ensinado, e assim por diante. 3. É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem (KANT, 2002a, p. 33-34).

Para Kant, sem esse constrangimento, o ser humano, enquanto criança, pode corromper-se e para que isso não ocorra, defende uma posição severa por parte de seus educadores, pois sem receber essa orientação segura e rígida, mais tarde, na vida futura cotidiana, seja ela no trabalho, na vida doméstica ou no lazer, o ser humano poderá enfrentar dificuldades. Por isso, "[...] nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, ou seja, aprender o que lhe é ensinado" (KANT, 2002a, p. 34).

Kant de maneira nenhuma formulou uma teoria da educação[6], mas como sua obra fundamenta as bases da racionalidade moderna, esta não poderia ficar

[6] Kant não escreveu nada sobre educação, especificamente. O livro *Sobre a educação* (*Über Pädagogik*) é um conjunto de preleções feitas em sala de aula, em grande parte inspiradas em Rousseau. Seu ex-estudante Friedrich Theodor Rink editou-as e as publicou em 1803, um ano antes da morte de Kant.

ausente dos problemas abordados no seu tempo, principalmente por dedicar-se durante toda sua vida às atividades educacionais, enquanto professor. Entretanto, seus pequenos escritos em sala de aula, sobre educação, são marcantes, e estes, aliadas às interrogações fundamentais, na *Crítca da Razão Pura*, fundam uma teoria do conhecimento que, aplicada à educação, pode-se afirmar que é a ponte sustentada pelos pilares de toda a proposta educacional de Jacques Delors, no relatório para a educação do século XXI, como se verá mais adiante.

A educação proposta por Kant tem um princípio regulador por excelência, que é a liberdade. Toda educação deve ser libertária, pois sem o sentido de liberdade, deixa de ser uma educação da integralidade do ser humano, enquanto ser livre, e passa a ser manipulação, opressão e como tal, desvirtuada eticamante como ação humanizadora.

Esta educação libertária racional deve proporcionar uma liberdade tendente a tornar-se uma expressão da humanidade representada no próprio ser humano, isto é, uma liberdade capaz de conduzir o ser humano na busca da sabedoria, da moralidade, da prudência, das virtudes que dotam o homem de humanidade, impedindo-o de exercer uma liberdade anárquica, isto é, uma liberdade contraditória e destrutiva de sua humanidade. O ser humano deve tender à liberdade racional cuja idéia se expressa na sua autonomia, em sua própria existência racional, pois é esta liberdade que torna possível à educação fazer com que a humanidade torne-se sempre melhor e o homem com mais possibilidade de desenvolvimento. No dizer de Kant, certamente uma educação melhor fará com que cada geração dê sempre um passo a mais rumo ao aperfeiçoamento da humanidade.

Kant concebe a educação como uma experiência orientada, capaz de promover um novo mundo. Sua crença (esperança) é grande no poder da educação para a construção de um mundo mais humano. Ele pensa em um ideal de humanidade, em que prevaleça a felicidade de cada um como se fosse a própria. Sua esperança tem por fundamento o ser humano, naquilo de bem que ele pode se tornar ou vir-a-ser de acordo com o destino de sua natureza, pois:

> [...] todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim. [...] No homem, (única criatura racional sobre a Terra) aquelas disposições naturais que estão voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo (KANT, 2003c, p. 5).

Tais disposições naturais só podem ser desenvolvidas e compreendidas pela educação. A humanidade desenvolvida terá maior possibilidade de educar o ser humano a fim de que este se esforce conscientemente para alcançar a destinação de sua própria humanidade, representada pela imortalidade de sua espécie. Portanto, em Kant, percebe-se que a história da humanidade é a história da sua educação, a história da sua liberdade e de tudo o que dela decorre:

> Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada às disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação. Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que não pode fazer sem antes ter dele um conceito (KANT, 2002a, p. 18).

Este conceito, para Kant, só pode pode ser atingido pela educação. Assim, o projeto de uma teoria da educação é imprescindível em todo processo educativo e para tanto é preciso estabelecer metas, objetivos a serem atingidos por meio da mesma. Para isso é essencial estabelecer o perfil de ser humano e, conseqüentemente, de sociedade que se deseja construir. Isso é um processo lento e gradual, pois os resultados planejados da educação não são alcançáveis imediatamente numa geração, eles só acontecem a longo prazo, de geração em geração.

Para Kant, o ideal educativo, por ser nobre, deve lutar sempre para superar os obstáculos que se interpõem à sua realização. Educar o ser humano não pode se constituir em um proceso mecanizado, um ato repetitivo. O ser humano é complexo e ilimitado, repleto de múltiplas possibilidades, de esperança, motivações e sentimentos, possuindo habilidades que, muitas vezes, são desconhecidas dele mesmo. Entretanto, é preciso considerar sua integração ao meio social e à própria humanidade da qual faz parte. Em Kant, para se educar o homem, é preciso também, discipliná-lo eticamente.

Como já foi dito, para Kant, "toda educação é uma arte" (KANT, 2002a, p. 21) e a educação escolar deve ser uma arte para aperfeiçoar, de gerações em gerações, os cidadãos conscientes do seu dever socialmente almejável, pois para Kant:

> [...] a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com as finalidades daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 2002a, p. 19).

Para o filósofo, a educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos seres humanos. Entretanto, a execução de uma pedagogia plenamente comprometida com os processos produtivos, depende dos conhecimentos socialmente produzidos que, por sua vez implicam os conhecimentos da educação e esta, por sua vez, injeta no educando de uma nova geração um novo conhecimento, uma vez que "[...] somente pode surgir um conceito na arte de educar, na medida em que cada geração transmite à geração seguinte [...] suas experiências e seus conhecimentos" (KANT, 2002a, p. 20).

A pedagogia kantiana pressupõe uma educação permanente, que permita ao ser humano um sentido constante e permanente de superação. Nesse sentido, Kant é um visionário do que se pode chamar hoje de educação continuada.

A liberdade e a moral caracterizam o ser humano como um ser diferente dos outros seres da natureza. A pessoa, para ser livre, necessariamente precisa da razão para direcionar sua trajetória humana. Ao mesmo tempo, o ser humano só consegue exercer sua liberdade quando toma consciência dessa dimensão aderente à sua humanidade, pois a liberdade é condição indispensável e o único modo para o ser humano realizar-se como pessoa consciente, e, portanto, para se educar.

A importância da condição que o ser humano possui de ser livre não se resume ao fato de fazer o que bem entende, mas se justifica pela responsabilidade em relação ao outro. Por meio das relações, o ser humano sai de si e busca o transcendente, que é "[...] a capacidade de ultrapassar os seus limites individuais e naturais, que capacita a pessoa a conviver com os outros em igualdade de condições, como sócio e participante do bem comum" (MARQUES, 1998, p. 87).

Muitos são os meios para as pessoas exercerem sua liberdade, porém o mais importante é o que dá ao sujeito o direito de optar. Pode-se escolher entre o bem e o mal, entre o verdadeiro e o falso. A capacidade de escolha dá ao sujeito total responsabilidade sobre seus atos. "[...] Por isso, a liberdade não é apenas a capacidade duma escolha objetiva entre isto ou aquilo, mas uma decisão sobre mim mesmo e as possibilidades de minha própria existência" (VINCENTI, 1994, p. 74).

A liberdade dá ao ser humano o poder de transformar-se. Basta tomar consciência do fato e agir pela razão prática elevada à condição de razão universal construída pela educação para que ocorra uma mudança, condição essencial do ser humano. Conforme Vincenti diz:

> Ao definir a essência humana pela liberdade e pela razão prática, Kant eleva a noção de responsabilidade ao mais alto grau: doravante, a natureza humana está em nossas mãos. [...] é no âmago de uma filosofia da educação que pode enraizar-se essa instituição do sujeito, criação do homem por ele mesmo. A educação afirma-se como o lugar desse nascimento do homem, nascimento pelo qual só o homem pode ser responsável (VINCENTI, 1994, p. 10-11).

A partir das obras kantianas *Sobre a Pedagogia, Crítica da Razão Prática* e *Metafísica dos Costumes*, esta última na sua segunda parte chamada *Doutrina da Virtude*, pode-se chegar à compreensão de uma ética que reconhece como, a partir do estado de animalidade e pelo cultivo das suas faculdades pela educação, o ser humano pode tornar-se livre e esclarecido. Portanto, para agir eticamente será necessário aprender a manejar um assunto especulativo. Isto, em suma, é a aplicação da ética que requer educação, que por sua vez requisita uma nova ética, num ciclo que, sem ser circular, é permanente e transformador.

## 2 LEI FUNDAMENTAL DA RAZÃO PRÁTICA PURA

> Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal. A razão pura é por si só prática e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos de lei moral (KANT, 2002, p. 51-53).

Em Kant, os referenciais materiais são insuficientes para a fundamentação da ética, pois não se consegue compelir a razão a aceitar aprioristicamente qualquer deles. Há uma certa impossibilidade, por exemplo, de argumentar racionalmente sobre se a monogamia satisfaz mais ou menos do que a poligamia nos parâmetros éticos kantianos. Isto significa que, prescrições que tomam por critérios fatos como, os prazeres pessoais, o nível econômico do indivíduo, seu *ethos* familiar ou sua participação numa instituição, terão necessariamente uma dose de arbitrariedade que pode satisfazer ou não ao imperativo categórico citado. Qualquer conteúdo verificável, observável, pode ou não constituir um critério legítimo.

O dualismo kantiano entre ser e dever-ser certamente corresponde às duas faculdades humanas do conhecer e do agir, isto é, do pensamento e da vontade. Isso significa que a vontade que fundamenta a ética não é aleatória, arbitrária, nem submetida aos caprichos ou interesses circunstanciais dos diferentes seres humanos, mas um componente essencial de sua práxis.

Para Kant, mesmo se esses móveis da conduta forem aparentemente benévolos e de conteúdo moral, o sujeito não estará agindo correto eticamente. A virtude está em agir de acordo com a lei moral universal e é este o sentido específico que Kant dá à sua vontade. Essa lei necessária que a razão prática reconhece é *mandamento* da razão. A fórmula, portanto, de qualquer mandamento racional consiste em um imperativo. Kant compreende que:

> Todos os imperativos são expressos através de um dever-ser. (...) A representação de um princípio objetivo, enquanto seja constitutivo para uma vontade, chama-se mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se imperativo (KANT, 2002, p. 44-45).

Enquanto no conhecimento teorético a coisa-em-si impede a certeza, no campo da razão prática a ação é fruto do postulado racional incontestável que é a lei do dever, expressa no imperativo categórico, condição de possibilidade da consciência moral. Quando o ser humano age, pela boa vontade, pode fazê-lo com seguro discernimento entre o certo e o errado, diferentemente do que ocorre com as incertezas epistemológicas da razão teórica sintética, que caminha por tentativa e erros, como no caso das experiências científicas. Entretanto, a boa vontade:

> Como tal, não pode pertencer à esfera da razão teórica, uma vez que esta se ocupa dos fenômenos. Kant conclui daí que a boa vontade, que é determinada por este imperativo categórico, deve ser numenal. E aqui vemos, afinal, a função do número. Os fenômenos se amoldam às categorias, em particular às categorias de causa e efeito. Por outro lado, os números não são sujeitos a tais restrições, e assim Kant consegue escapar do dilema do livre-arbítrio como oposto ao determinismo. Enquanto o homem pertence ao mundo fenomenal, está determinado pelas suas leis. Mas, como agente moral, o homem é numenal e, portanto, possui livre-arbítrio (RUSSEL, 2001, p. 348).

O imperativo categórico de Kant é a última conseqüência deste individualismo que quer conferir ao homem uma liberdade que é condição da sua radical boa vontade, de tal modo que a ética só tem sentido para um sujeito livre.

Tal imperativo, portanto, é singular e puramente formal. Segundo Kant, "[...] o imperativo categórico é, portanto único e pode ser descrito da seguinte forma: age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" (KANT, 2002, p. 51). Isto quer dizer que, na sua formalidade, pode ainda ser expresso desta outra maneira: "[...] age como se a máxima da tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal da natureza" (KANT, 2002, p. 52). Kant afirma que:

> Se, pois, existirem um princípio prático supremo e um imperativo categórico no que diz respeito à vontade humana, deverão ser tais que, da representação daquilo que é necessariamente um fim para todos porque é fim em si mesmo, constitua um princípio objetivo da vontade, que possa, por conseguinte, servir de lei prática universal. [...] O imperativo prático será, pois, o seguinte: *age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio* (KANT, 2002, p. 59).

Como o questionamento central deste artigo refere-se ao enunciado da lei fundamental da razão prática pura, chega-se aqui ao seu enunciado, que se dá na forma do "[...] age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal",

contido no primeiro livro *Crítica da Razão Prática*, § 7, com o título de "Lei fundamental da razão prática pura" que se dá na forma do imperativo categórico (KANT, 2002, p. 51).

Na argumentação para a realização deste artigo, recorreu-se às interrogações feitas por Kant na *Crítica da Razão Pura*, parte II, *Doutrina Transcendental do Método*, capítulo II, segunda seção, tendo como subtítulo o *Ideal do sumo bem como fundamento determinante do fim último da razão pura*, no qual Kant diz que:

> Todo interesse da minha razão tanto especulativa quanto prática concentra-se nas seguintes três interrogações:
> 1. Que posso saber?
> 2. Que devo fazer?
> 3. Que me é permitido esperar?
> A primeira questão é meramente especulativa. [...] A segunda indagação é meramente prática, [...] é certo que pode pertencer à razão pura, mas não é transcendental, é moral. [...] A terceira indagação [...] é ao mesmo tempo prática e teórica. [...] certamente, toda esperança tende para a felicidade e está na ordem prática da mesma forma que o saber e a lei natural estão para o conhecimento teórico das coisas (KANT, 2002, p. 570-571).

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant está preocupado com as questões últimas do fundamento metodológico da racionalidade e dos limites da razão, enquanto procedimentos de construção do conhecimento humano. Neste artigo, essas questões são postas no limite em torno da educação, enquanto processo de construção pedagógica do ser humano, isto é, enquanto práxis (procedimento dinâmico) do processo escolar delimitada nos conceitos da ética formal kantiana. Portanto, as questões do questionamento central, ainda que sejam as mesmas, referem-se a situações de uma outra realidade, bem mais restrita, na medida em que:

> O investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte presumido de certas idéias [...]. Mas a rigorosidade do método deve permitir, por exemplo, que as perguntas inicialmente formuladas possam ser enunciadas de outra maneira ou em parte ou totalmente substituídas, à luz dos resultados e evidências que o pesquisador está configurando (TRIVIÑOS, 1994, p. 123).

Conseqüentemente, as três questões orientadoras do questionamento central, presume-se que possam ser formuladas e aplicadas em qualquer tempo e lugar, com objetivo de estudo analítico qualitativo, no sentido de procurar uma resposta à seguinte questão: "[...] há um agir ético cuja máxima da vontade possibilite um princípio de uma legislação que pretenda ser universalizável"?, pois:

> Com sua teoria do imperativo categórico, Kant enuncia os fundamentos do universalismo ético, isto é, de uma moralidade autônoma, baseada na razão e independente dos condicionalismos geográficos, étnicos, históricos ou sociais (MARQUES, 1998, p. 79).

O agir enquanto ação, para Kant, remonta à tradição aristotélica, que comporta dois sentidos. Quando o termo universal ação (*ergon*) denotava "coisas feitas" (*poieton*), como a natureza das coisas, tinha-se o sentido poético (*poiesis*) das coisas. Quando denotava "ações feitas" pelo ser humano, o sentido era prático (*praxis*). Desse modo, o agir para Kant, "[...] é fundamental tanto para a razão teórica quanto para a razão prática" (CAYGILL, 2000, p. 6). A inteligência prática é potência humana que atua no campo específico do agir, isto é, daquilo que o ser humano quer fazer, faz ou fará, distinguindo com essa inteligência prática o bom do mau de acordo com sua própria lei moral. Assim afirma Caygill:

> As ações são produzidas de acordo com regras governadas por leis mais elevadas, de origem indeterminada. O entendimento, na razão teórica, atua através de juízos que aplicam regras cuja necessidade assenta em insondáveis leis superiores. Na razão prática, as ações são produzidas pela vontade que opera de acordo com uma máxima subjetiva, a qual, por sua vez, é policiada por uma lei superior (CAYGILL, 2000, p. 6).

Desse modo, o agir ético, para Kant, impõe-se como dever moral, na forma de uma legislação interna do ser humano, isto é, "[...] a legislação ética é aquela que *não* pode ser externa", pois "[...] esse princípio deve ser pensado como a lei de *tua* própria vontade" (KANT, 2003a, p. 73-232). O conceito de dever ocupa um lugar central na ética kantiana e pode ser entendido como uma restrição da vontade à condição de uma legislação universal.

Para o filósofo, o ser humano é de natureza moral, isto é, um ser livre orientado por princípios elevados, onde a inteligência busca a verdade para conhecer, examinar, indagar, criticar, sendo averso ao mentiroso, pois ninguém quer ser enganado e nem se fica imune a uma mentira. Essa lei (legislação) interior que faz de uma ação motivada um dever, para Kant, é a ética. Como diz Kant:

> Uma lei (moralmente prática) é uma proposição que contém um imperativo categórico (um comando). Aquele que comanda através de uma lei é o legislador. [...] Em toda legislação (quer prescreva ações internas ou externas e as prescreva a priori pela razão somente ou pela escolha de um outro) há dois elementos: em primeiro lugar uma lei, que representa uma ação que precisa ser realizada como objetivamente necessária, isto é, que faz da ação um dever; em segundo lugar, um motivo, o qual relaciona um fundamento para determinação da escolha a essa ação subjetivamente com a representação da lei. [...] Essa legislação que faz de uma ação um dever, e também faz deste dever o motivo, é *ética* (KANT, 2003a, p. 70-71).

Pode-se, portanto, aqui, inferir que a educação é uma ética, na medida em que é "[...] uma ação que precisa ser realizada como objetivamente necessária" a todo ser humano e ao mesmo tempo, "[...] um motivo, o qual relaciona um fundamento para determinação da escolha a essa ação". Isto significa que "[...] essa legislação que faz de uma ação um dever, e também faz deste dever o motivo" é a educação. Assim, a teoria do ser ético do autor da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* enfatiza a condição de liberdade do ser humano. Liberdade que só pode ser construída pela educação, enquanto ação ética transformadora.

## 3 A PEDAGOGIA DELORIANA

Vive-se hoje, diferentemente da época de Kant, na sociedade cognitiva, do conhecimento e da tecnologia. Vive-se na era do valor econômico onipresente, em que a moeda, ainda que impessoal, personaliza o seu acumulador. Já o conhecimento, que não reside no valor de um objeto, no valor de um programa

de computador ou no valor de um banco, seja de dados ou de moedas, é sempre pessoal. O conhecimento, uma vez construído e incorporado pelo ser humano, torna-se um bem, que para muitos está muito próximo do sumo bem kantiano. Entretanto, este conhecimento pode ser desenvolvido, recriado ou aperfeiçoado, podendo ser aplicado, ensinado, transmitido, e, além disso, pode ser usado, para o bem ou para mal.

O processo da aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com toda e qualquer experiência. Desse modo, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida em que este se torna menos rotineiro. Portanto, a educação deve possibilitar a transmissibilidade, de fato, de forma maciça e eficaz, de cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva concreta e virtual, pois estes saberes são as bases das competências vigentes.

Na sociedade do conhecimento e da técnica, esse conhecimento atua como referência central do ser humano que está se educando, e justamente por isso, implica enormes desafios e questões cruciais de como se desenvolver ou se recriarem, no ato educativo, condições seguras de compreender o mundo de quem está se educando, tendo por base os quatros pilares propostos no relatório deloriano, para a educação do século XXI:

> Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90).

Como se pode compreender, esses quatros pilares são, muito além do pano de fundo das questões kantianas, as próprias molduras configurativas das questões.

Aprender a conhecer é afirmar a delimitação da questão - *que posso saber*?-, uma vez que pragmaticamente só se pode conhecer aquilo que já é posto e conhecido; este é o primeiro pilar.

Aprender a fazer, isto é, – *que devo fazer?* É o sentido da práxis no movimento pragmático do conhecer, cuja atitude, segundo Kant "é meramente prática", logo, é ética; refere-se, portanto, ao segundo pilar.

Aprender a ser e aprender a viver juntos, terceiro e quarto pilares, sintetizam a questão do conhecer a si mesmo e a natureza do outro, a alteridade no movimento do vir-a-ser, – *o que me é permitido esperar?*

A primeira questão qualifica o ser humano para compreender o seu objeto de trabalho, a sua tarefa e lhe proporciona a competência para saber como desempenhá-la, isto é, para o saber-fazer. A questão pode ser aplicada a qualquer situação do cotidiano. No caso da educação, a primeira questão pode referir-se desde à elaboração de um plano de aula (o que se precisa saber, quais os conteúdos para executar um ato educativo), aos projetos pedagógicos mais complexos. A segunda questão refere-se ao "mãos às obras" na realização da competência cognitiva. Entretanto, entre a primeira e a segunda questão, entre o conhecer e o fazer, interpõe-se o cerne do ensino tecnológico que é o como-fazer, isto é, para se chegar plenamente ao saber-fazer, deve-se ter compreendido o processamento do conhecimento, via metodologia científica para que o saber se realize no fazer e este seja realizado.

A terceira e a quarta questões estão relacionadas à reflexão do fazer realizado frente à natureza do eu e do outro, para que repensado, possa ser transformado ou recriado. Portanto, mirando no ato educativo do nível escolar cotidiano, as questões estariam relacionadas primeiramente às competências que o docente deve possuir, isto é, o saber de um determinado conteúdo para fazer seu plano de aula, executá-lo e postular o que ele pode esperar do outro em função do conteúdo ensinado.

Todos os quatro pilares propostos no Relatório Delors, portanto, ainda que num nível menos elevado filosoficamente, mas não menos importantes, fundamentam-se nas questões fundamentais propostas por Kant na sua *Crítica da Razão Pura*, e postulam uma educação libertadora, colocada por este, no último quarto do século XVIII.

Aprender a conhecer é uma pilastra secular que procura desenvolver o prazer de descobrir e compreender. Aprender para conhecer supõe aprender exercitando o cuidado, o discernimento, a memória e o pensamento. Este tipo de aprendizagem visa o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento por ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana. Meio, no sentido de que cada um pretenda aprender a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver com dignidade, para desenvolver as suas capacidades ativas e profissionais. Finalidade porque, atingindo esse objetivo, o ser humano, pode compreender seu fundamento, isto é, pelo prazer de compreender, de conhecer, de descobrir as coisas sobre si mesmo, os outros e o mundo, pode ser digno de ser feliz.

Aprender a fazer significa que a educação para o século presente tem a obrigação de associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos. Portanto, esta segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional. Entretanto, como educar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se sabe ao certo os caminhos de sua evolução?

Na sociedade assalariada que se desenvolveu durante o século XX e antes, no modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-se cada vez mais imaterial e mais cognitivo nas realizações das tarefas, seja na indústria ou na atividade econômica, pois o mundo atual exige de cada ser humano uma grande capacidade de autonomia e flexibilidade somada a uma quase impecável postura ética.

Atualmente postula-se que os atos e as responsabilidades pessoais interferem no destino coletivo, na medida em que o desenvolvimento dos talentos de cada um, tais como memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural, dentre outras características, interfere na produtividade do conjunto. Isso reforça e confirma a necessidade maior de cada um de se conhecer e de se compreender melhor para aprender a viver junto.

Aprender a viver junto é considerado uns dos pilares mais importantes do processo educativo desses novos tempos, pois ressalta a interdependência do mundo moderno e a importância das relações. Tudo parece estar interligado e

tudo que acontece afeta a todos de uma forma ou de outra. Nesse sentido, a ponte entre o conhecimento e a técnica, isto é, entre as aprendizagens do conhecer e do fazer, deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais.

O desenvolvimento das atividades exige o cultivo de qualidades humanas que as formações tradicionais ainda não transmitem e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre os seres humanos. Portanto, provavelmente no futuro próximo ou longo, os déficits relacionais nas atividades humanas poderão criar graves disfunções, exigindo novas (ou renovadas) qualificações de um tipo com bases mais voltadas para o comportamento individual do que para o intelectual, pois o ensino formal, via de regra, ainda orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor proporção, para o aprender a fazer. As duas últimas outras aprendizagens dependem, na maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias, de algum modo, como desvio das duas primeiras, no agir do ser humano, que não é, ou só raramente é, cultivado no ato educativo. Entretanto, Kant afirma que:

> Fazer o bem a outros seres humanos na medida de nossa capacidade é um dever, quer os amemos ou não, e mesmo se alguém tivesse que observar tristemente que nossa espécie, num relacionamento mais estreito, não é particularmente *amável*, isso não diminuiria a força desse dever. [...], pois a benevolência[7] sempre permanece como um dever, mesmo que dirigida a um misantropo, a quem não se pode realmente amar, mas a quem se pode ainda fazer o bem (KANT, 2003a, p. 244).

Assim, a educação para o século presente deverá estar intencionalmente atrelada ao desenvolvimento da capacidade intelectual dos educandos e a princípios éticos, de compreensão e de solidariedade humana, visto como:

> [...] o cultivo de nossas faculdades [...] está baseado num imperativo incondicional (moral) e não num imperativo condicional (pragmático). Por conseguinte, está vinculada também ao fim de humanidade em nossa própria pessoa a vontade racional, e assim o dever de tornar a nós mesmos dignos da humanidade

[7] Em Kant, a benevolência é querer fazer o bem e a beneficência é fazer este bem.

> pela cultura em geral, no sentido de procurar obter ou estimular a faculdade de realizar todas as modalidades de fins possíveis (KANT, 2003a, p. 235).

Dessa forma, a educação deve ser uma ética que vise a preparar o educando de forma quase imperativa, para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais e étnicas, equipando-os com qualidades como iniciativas, atitude e adaptabilidades comportamentais, coisas que certamente a que todo ser humano aspira, e como tal, postula *um agir ético cuja máxima da vontade possibilite um princípio de uma legislação que pretenda ser universalizável*, e isto é o que certamente postula também, pela educação, o Relatório Jacques Delors, no sentido de que:

> Enquanto as normas e as leis variam necessariamente de acordo com as culturas e as condições sociais, o imperativo categórico e os princípios éticos assumem um caráter universalizante (MARQUES, 1998, p. 80).

## 4 CONCLUSÃO

> Todo teoria educacional série deve ter dois componentes: uma concepção dos objetivos da vida e uma ciência da dinâmica psicológica, isto é, das leis de mudança mental. Duas pessoas que discordem quantos aos objetivos da vida não podem pretender concordar sobre educação (RUSSSEL, 2002, p. 162).

Os escritos de Kant *sobre educação* devem ser compreendidos como uma matéria orientadora e disciplinadora dentro do seu projeto maior de ética aplicada. Isto significa que o estudo da cultura e da natureza humana, para se encontrar aquilo que auxilia o ser humano a superar os obstáculos, existem para realizar-se como um todo, no sentido de desenvolver em si e nos outros os princípios morais (éticos) existentes individualmente, porque:

> No plano individual, a civilização consiste em certas qualidades intelectuais e morais: as qualidades intelectuais são um mínimo de conhecimento geral, uma boa qualificação técnico-profissional

> e o hábito de formar opiniões baseadas em evidências; as qualidades morais são a imparcialidade, a bondade e um certo grau de autocontrole. [...] respeito às leis, relações humanas justas, objetivos que não impliquem danos a nenhum setor da humanidade e adaptação inteligentes dos meios aos fins. [...] são esses os propósitos da educação (RUSSSEL, 2002, p. 162).

Propósitos que, referidos à moralidade, enquanto razão prática pura, ao menos no que concerne aos seres humanos, pressupõe uma educação. A moralidade não pode simplesmente ser um produto causal da educação, mas ela pressupõe a educação como uma pré-condição necessária, uma vez que, por natureza, o ser humano não é um ser moral em absoluto.

O ser humano moralizado adquire uma disposição muito enraizada para escolher somente os fins bons, que são caracterizados como sendo aprovados por todos na forma imperativa. Em outras palavras, os diversos tipos de análises envolvendo a aplicação do imperativo categórico aos conflitos que aparecem de modo proeminente em tantas discussões filosóficas do imperativo categórico de Kant, não deve ser em parte devido ao aparelhamento mental de cada pessoa, pois tal pessoa foi (é) *educada* para escolher os fins que podem ser os fins simultâneos de todos. E para realizar esta escolha, normalmente, não se necessita de cogitações difíceis. Isso porque, para Kant, a cultura moral deve ser baseada em máximas, não em disciplina, pois a disciplina, pela coerção, evita os maus hábitos, entretanto, as máximas formam o modo de pensar e de agir do ser humano. Portanto, agir eticamente pressupõe um encadeamento ético-educativo, focado nos parâmetros da razão prática e traduzido pelo ato do agir racional, pela ação (práxis) e pela qualidade dessa ação, todos potencializados pela razão universal da educação, enquanto práxis ética.

As três interrogações apresentadas são ao mesmo tempo questões simplórias do cotidiano e questões de fronteira filosófica, questões banais e ao mesmo tempo cruciais para se tomar decisões no cotidiano ou mesmo frente a obstáculos a serem superados ou resolvidos no dia a dia. Demandam por isso mesmo, alto discernimento de liberdade que cada ser humano carrega consigo. E cada ser humano, consciente ou não desse discernimento, procura agir esperando alcançar objetivos que lhe sejam agradáveis e favoráveis.

As três questões são perfeitamente pertinentes no planejamento de uma instituição escolar, tanto na gestão do sistema global, como no planejamento de curso ou mesmo planejamento de aula. Isto quer dizer que, tanto no planejamento singular de cada sujeito as questões podem ser aplicadas, no sentido do que se deve conhecer para planejar, do que se deve fazer para concretizar o que foi planejado e do que se deve esperar como realização final.

Portanto, o problema principal e norteador da temática, *há um agir ético cuja máxima da vontade possibilite um princípio de uma legislação que pretenda ser universalizável*? remete ao cotidiano do "que devo fazer?" que por sua vez, atinge uma vontade que deseja ser realizada por meio de um agir, cuja conseqüência fundamenta um ser humano sempre em construção. Sung afirma que:

> Que devo fazer? Esta pergunta mostra que os seres humanos não nascem geneticamente pré-programados. O fato de não saber como agir numa determinada situação nos mostra que, diferentemente de outros animais, os seres humanos são seres inacabados, isto é, não são determinados pela natureza. Tampouco somos seres predestinados, isto é, determinados pelo destino ou por Deus(es). Se o fôssemos, agiríamos instintivamente e não faríamos este tipo de pergunta. Por isso é que cada um, ou cada grupo social cria respostas e soluções diferentes para perguntas e problemas semelhantes. O ser humano deve, portanto, construir ou conquistar o seu ser. Ele não nasce pronto, se faz ser humano, se torna pessoa. O grande desafio de nossas vidas é este processo de construção do nosso ser (SUNG, 1995, p. 15).

Quando os profissionais da educação, sejam eles professores-educadores, técnicos administrativos, pensam suas realidades e de tal modo agem, fazendo-os de uma maneira crítica, podem mudar ou mesmo desenvolver uma nova realidade. Entretanto, esta atitude decisória de mudar ou de resistir a essas mudanças (por vezes permeada por seus interesses subjetivos e características pessoais), deve ser tomada de acordo com suas vontades racionais livres e assim, como um todo, passam então, a ser afetadas por essas mudanças.

São exatamente as possibilidades dessas mudanças, pelo agir, da ação (práxis) e da qualidade dessa ação, que os educadores potencializam uma razão, que na prática, é universal no grupo, na medida em que todos lutam por um objetivo que é comum a todos, isto é, todos têm vontade de realizar uma

educação cada vez mais elevada. Portanto, na medida em que se persegue esse objetivo, legitima-se um proceder que permite afirmar que *há um agir ético cuja máxima da vontade possibilita um princípio de uma legislação que pretenda ser universalizável,* isto é, a vontade norteadora dos educadores e da comunidade escolar possibilita, por meio de um agir inteligente, racional, livre prático, o fundamento objetivo de suas razões, pois "[...] racionalidade e liberdade são os dois atributos fundamentais do espírito que especificam os dois princípios constitutivos da sua atividade, a inteligência e a vontade", origem de ser da razão prática (LIMA VAZ, 2000, p. 33).

Deste modo, pode-se então dizer que a universalidade do agir ético, enquanto razão prática educativa é uma realidade objetiva fundada em princípios racionais. Princípios estes que são juízos da intelecção volitiva dos sujeitos, isto é, juízos estabelecidos pela inteligência, cuja vontade esta realiza. Entretanto, esses juízos estão contidos de um lado pelo enunciado intencional do Bem como fim do agir, e de outro, enquanto sujeito ético, pela determinação do agir segundo o bem como Verdade (uma boa educação). A universalidade dá-se pelos princípios, objetivamente, pois estes formulam a razão prática e a prescrição do agir de acordo com o princípio universal do bem educativo.

O discurso do ato educativo pode ser interpretado como enunciados intencionais de um agir intelectivo dado pela razão prática, cuja possibilidade é universal, na medida em que todos os seres humanos são detentores de razão. E na perspectiva kantiana, "[...] a consciência ética não julga a moralidade dos atos pelos seus resultados, mas pela intenção" (MARQUES, 1998, p. 75). Isto quer dizer que é a boa vontade que dá relevo à intenção do ato, e esta boa vontade é, para Kant, o critério supremo da ação ético-moral.

Com a sua teoria do imperativo categórico, Kant enuncia os fundamentos do universalismo ético racional, isto é, os fundamentos de uma moralidade autônoma, baseada na razão, possibilitando, portanto, sua exigüidade incondicional a todos os seres humanos.

A educação humana, como razão prática, é obra de promoção humana, e esta, sem o norteamento de um imperativo ético *cuja máxima da vontade não possibilite um princípio de uma legislação universalizável*, torna-se apenas uma práxis sem referenciais enobrecedores e, portanto, empobrecedora dos elevados ideais humanos.

Como atualmente pratica-se uma educação universal, estabelecida pela racionalidade de uma vontade firmada em quatro pilares, - *aprender a conhecer* (o que devo saber?), *aprender a fazer* (o que devo fazer?), *aprender a ser e aprender a viver juntos* (o que me é permitido esperar?) -, necessita esta de trazer em seu bojo fundamentos de uma máxima, cuja vontade permita realizar princípios de uma legislação que seja universável, isto é, permita a cada ser humano humanizar-se, desenvolvendo em si a humanidade dos elevados valores de toda espécie humana.

O valor da ética como teoria está naquilo que ela esclarece, e não no fato de recomendar ou prescrever com vistas à ação em situações concretas. Nesse sentido, ela não diz em que situação deve-se fazer o bem, mas procura dizer o que é o bem e porque o bem é um valor fundamental para o ser humano. E no caso dos seres humanos, enquanto docentes e profissionais da educação, o bem é o agir ético enquanto prática educativa. Prática esta, movida por uma boa vontade, que para Kant, é a própria razão prática do ser humano racional, dizendo para si próprio agir sempre como esperaria que os outros agissem consigo mesmo. Ou, numa formulação negativa de uma interpretação do imperativo categórico, como pretensão de um imperativo ético perfeito: agir de modo a "[...] não fazer ao outro tudo aquilo que não gostaria que o outro fizesse a si".

## REFERÊNCIAS


CAYGILL, Howard. *Dicionário de Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação:* um tesouro a descobrir. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1998.

KANT, I. *Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Edipro, 2003a.

_____. *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Martin Claret, 2003b.

_____. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003c.

_____. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Unimep, 2002a.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Martin Claret, 2002b.

LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de filosofia IV*: introdução à ética filosófica. Belo Horizonte, MG: Edições Loyola, 2002.

MAGEE, Bryan. *Confissões de um filósofo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARQUES, Ramiro. *Ensinar valores:* teorias e modelos. Porto: Porto Editora, 1998.

RUSSEL, Bertrand. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

_____. *História do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SIDEKUN, Antonio. *Ética e alteridade*: a subjetividade ferida. São Leopoldo, RS: Usininos, 2002.

SUNG, Jung Mo. *Conversando sobre ética e sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

# *Design*
# *Telos* humanista ou para o mercado?

*Marcos Antonio Esquef Maciel*

Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir,
sentir para melhor saber.
Cézanne

O campo profissional do *Design* está inserido num ramo da atividade humana em cujas características multidisciplinares estão imbricadas questões culturais, aspectos semiológicos, semânticos, cognitivos, psicológicos, tecnológicos, ligados à arte, à sociologia, à antropometria, à ergonomia, à antropologia e à filosofia. No âmbito dos estudos científicos, o *Design* é reconhecido como uma ciência social aplicada, cuja área de conhecimento geral, denominada Desenho Industrial, tem como subáreas desenhos de produto e programação visual, além de algumas especializações, dentre elas, o planejamento de interiores[1]. Sendo uma ciência aplicada, o *Design* produz conhecimento a partir da problematização de um leque de questões multidisciplinares, considerando os aspectos semiológicos, semânticos, cognitivos, psicológicos, tecnológicos, sociológicos, antropométricos, ergonômicos, filosóficos, artísticos, éticos e estéticos.

Por opção, e também por força do seu ofício, o profissional do *Design* convive íntima e diariamente com a arte e a cultura. Dessa proximidade ele apreende e extrai os elementos necessários para o exercício renovado das suas tarefas cotidianas, como parte do esforço para superar a alienação a que está submetido no processo do trabalho. Nesse sentido, compreende-se que a consciência de tal esforço é parte integrante daquilo que Marx denomina como percepção sensível. Com efeito, como será visto em detalhes no corpo desse texto, para Marx, a história é, na verdade, o resultado do esforço do corpo humano, por meio de suas extensões a que se chama de sociedade e tecnologia, em luta

[1] CNPq - áreas de conhecimento. Disponível em: http://www.cnpq.br/areas/humanas_sociaisaplicadas/index.htm.

pelo autocontrole dos seus poderes. Para ele, o mundo construído apresenta-se, desde as formações sociais primitivas às mais complexas, como uma "metáfora materializada do corpo", no qual o sistema de produção econômica representa o elemento que rege o processo de descorporificação e espiritualização de homens e mulheres. Neste sentido, a percepção sensível é "[...] o próprio elemento do pensamento, o elemento da expressão vital do pensamento" (EAGLETON, 1993 *apud* REIS, 2001).

No presente texto, procurar-se-á desenvolver teoricamente a problemática do *Design* no modo de produção capitalista, considerando suas questões estruturais e conjunturais. Nesse sentido, parte-se de uma análise histórica da primeira revolução industrial para identificar a origem e caracterizar o *Design* na modernidade, à luz dos embates entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. Também a atenção se volta para o estudo da estética na teoria marxista, mediante a qual procura-se entender o processo de reificação do objeto estético em mercadoria. Em tempo, considera-se relevante um exame mais cuidadoso, debruçando-se sobre a contradição entre o trabalho necessário e o trabalho alienado no exercício profissional do campo do *Design*.

## 1 *DESIGN* E CAPITALISMO

### 1.1 ANTECEDENTES E ORIGEM

No âmbito dos estudos marxistas considera-se o uso e a fabricação de ferramentas ou artefatos, imanentes à condição humana, precedendo dessa forma todo e qualquer marco histórico inaugural de atividades realizadas pelo homem nesse sentido, sejam elas qualificadas e denominadas como artesanato ou como *Design*.

Com efeito, para Fischer, o uso e a fabricação de instrumentos de trabalho impuseram-se como condição inaugural para que o homem pudesse se fazer homem, decorrendo daí a necessidade humana de antecipar, em um projeto, a existência concreta de uma ferramenta (FISHER, 1981, p. 21-22). Em outras palavras, para que pudesse compreender e intervir com o estado natural em que as coisas se apresentavam a ele, o homem apoderou-se da natureza e a transformou segundo um projeto que tinha em mente. Portanto, na exata medida para atender as suas necessidades vitais, ele sonhou com a

possibilidade de transformar os objetos naturais dando-lhes novas conformações e, ao trabalhar para isso, projetando e construindo ferramentas, produziu-se a si mesmo. Segundo Fischer "[...] não há ferramenta sem o homem, nem homem sem a ferramenta: os dois passaram a existir simultaneamente e sempre se achavam indissoluvelmente ligados um ao outro" (FISCHER, 1981, p. 22). E, ainda, acrescentando uma reflexão de Marx:

> O instrumento de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si e a matéria sobre a qual se exerce o seu trabalho; é o condutor da sua atividade. [...] A natureza torna-se, assim, instrumento da atividade humana, um instrumento com o qual o homem suplementa os seus órgãos corpóreos [...] O uso e a fabricação de instrumentos de trabalho, embora tenham seus primórdios em outras espécies animais, são características específicas do processo de trabalho humano (MARX *apud* FISCHER, 1981, p. 22).

Tais considerações iniciais visam não apenas situar a atividade *Design* quanto à sua condição singular face às necessidades humanas vitais, mas também, e, sobretudo, qualificá-la historicamente no mundo do trabalho a partir do desenvolvimento precedente à sua origem mais recente.

Assim, é de se notar que se é verdade que o *Design* surgiu imerso nas contradições da primeira revolução industrial, no período que correspondia à generalização da divisão intensiva do trabalho, tendo sido forjado, portanto, no mesmo cadinho de modernidade inaugurado pelo modo de produção capitalista, não menos certo é que, não obstante os primeiros *designers* terem surgido no interior do processo produtivo serializado da fábrica moderna, tanto do ponto de vista lógico quanto do empírico, existem atividades ligadas ao *Design* antes do surgimento da figura do *designer* (DENIS, 2000, p. 18).

E o autor vai mais além, quando reitera o seu significado demonstrando que na origem mais remota do vocábulo, oriundo do latim *designare*, este remete à idéia de um verbo que encampa os dois sentidos, a saber: o de "desenhar" e o de "designar". Na língua espanhola, o termo *design* adquire uma tradução mais fiel e próxima de sua origem, possuindo dois vocábulos distintos: *dibujo* e *diseño* para diferenciar e se aproximar do sentido mais correto da palavra. *Dibujar* significa desenhar, visto como uma atividade que se realiza manualmente, e *diseño* diz respeito às atividades de cunho projetual, termo usado para concepção, projeto, vindo daí a se encaixar adequadamente ao significado do *Design*. Portanto,

deve-se inferir que é correto pensar, por uma visão etimológica que, nas origens do termo já existe uma ambigüidade. Nele coexiste uma tensão dinâmica, entre um aspecto abstrato de conceber/projetar/atribuir e outro concreto de resgatar/configurar/formar (DENIS, 2000, p. 16).

## 1.2 A CULTURA INDUSTRIAL

Denis (2000) fala da imprecisão de datar o início da separação entre concepção e execução, embora acredite ser mais fácil determinar o período em que o termo *designer* tornou-se corrente como apelo profissional. De fato, conforme registra o *Oxford English Dictionary*, embora o uso corrente do termo *designer* tenha ocorrido apenas no início do século XIX, dois séculos antes, já era possível encontrar quem o empregasse para denominar os trabalhadores encarregados da tarefa de conceber projetos de artefatos industriais na então florescente indústria têxtil inglesa. Nesse sentido, é de se salientar que a presidir a origem da atividade do *designer* está um dos aspectos mais significativos da cultura industrial sob o modo de produção capitalista: a necessidade de atribuir competências específicas a um determinado tipo de trabalhador, para lidar igualmente com uma etapa específica do processo de produção. Desta feita, na cultura industrial sob aquele modo de produção, generalizou-se não apenas o processo de divisão social do trabalho como, principalmente, a subordinação cada vez maior dos trabalhadores ao modelo de trabalho imposto pelo capital.

Sobre o surgimento dos primeiros *designers*, sabe-se que grande parte deles trabalhara como artesão fabril antes do aparecimento da demanda industrial por profissionais com tais características. Denis (2000, p. 18) aponta que operários que foram promovidos por quesitos de experiência ou habilidade para uma posição de controle e concepção, em relação às outras etapas da divisão do trabalho, podem ser considerados como os primeiros "*designers* institucionais", que ao se defrontarem com uma nova perspectiva de sobrevivência, agora imperiosa – de "ganharem o seu pão" como operários de fábricas – e, por possuírem características (qualificações e saberes anteriores) de notório interesse por parte da indústria, as quais foram sendo expropriadas paulatinamente, foram igualmente distanciando-se dos demais.

Depreende-se que a passagem desse quadro produtivo, cuja origem anterior eram os artesãos que passaram a operários fabris, e que com o passar dos tempos, foram em uma outra cadeia produtiva, sendo conformados em profissionais liberais desvinculados do seio de uma indústria específica e habilitados para a geração de projetos, teve sua correspondência em um extenso processo de evolução da história do *Design*. Procedimento esse que vem, desde os primórdios escolares do *Design* do século XIX, até se conformar a sua institucionalização, enquanto campo de atuação, ao longo do século XX.

Souza (2000, p. 10-12) faz uma reflexão demonstrando que, a partir do século XIX, os debates em torno das relações entre a arte e a indústria, ou sob uma outra ótica, entre arte e técnica, exerceram forte influência no processo evolutivo da arquitetura moderna, pela qual, por sua vez, gerou esse debate. Sob essa égide, foi cunhada, na arquitetura, uma posição de que ela seria a "unidade de todas as artes". Porém, não se pode afirmar que essa expressão e idealismos estavam explícitos na arquitetura como elemento catalisador.

As origens do *Design* moderno implicam fortemente as indefinições políticas e econômicas vividas pelo mundo europeu. Eram notórias e fartas as contradições existentes na época. De um lado a *belle époque*, auge do luxo da burguesia, da cultura elitizada, dos "bons costumes" (burgueses) e das boas maneiras. Do outro, toda uma sociedade reprimida, dominada e expropriada, que protagonizava o aparecimento dos intensos movimentos de classe, como forma de insurreição e questionamentos dessa sociedade dominante. Assim sendo, esse bem estar, essa riqueza social burguesa e os seus bens materiais não eram repartidos nem usufruídos por toda a sociedade européia.

Denis (2000) aponta, também, que havia preocupações entre os governos com o surgimento de novas potências mundiais emergentes (Alemanha e os Estados Unidos). Nações, cujo poderio industrial e o seu avançado cunho tecnológico, impunham à Inglaterra e à França, um acelerado ritmo competitivo econômico internacional. As contradições e conflitos existentes no *modus vivendi* dessas sociedades, a estrutura de organização social e econômica, conjuntamente com a existência do enorme contraste de modernidade dos centros e da periferia européia, não encontravam soluções baseadas em

princípios pacíficos para resolver tantas questões, tendo como conseqüência a deflagração de uma grande guerra mundial.

Assim sendo, emergiram em meio a esse contexto tão conturbado, intensos nacionalismos políticos e conflitos econômicos. Patriotismo, orgulho nacional e competição foram valores propalados e exerceram grande influência, durante esse período, entre as nações. Souza (2000, p. 20-24) constrói uma linha de raciocínio demonstrando que três revoluções influenciaram e tiveram importância histórica, particular, nos discursos adotados pelo *design* ao longo de sua história, a saber: a Revolução Americana (1776), a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (por volta de 1800).

De acordo com Souza, desde antes da metade do século XVII, estava em curso, na Inglaterra, uma revolução que mudaria a face do planeta. Contudo, para ele, "[...] a Revolução Industrial na Inglaterra não se deu por necessidades de afirmação da burguesia como classe detentora do poder. Nessa época, tal poder já estava definido naquele país". Dela derivou a construção e a formulação da economia do mundo do século XIX. E ainda, da Inglaterra "vieram" as ferrovias e as fábricas que mudaram as estruturas econômicas tradicionais do mundo (SOUZA, 2000, p. 20-24).

Já do ponto de vista político e ideológico, os ideários surgidos nas Revoluções Americana e Francesa, seriam de fundamental importância no que diz respeito ao "[...] discurso do progresso, da possibilidade de se 'ter mais e melhores' riquezas para todos". Também a Revolução Industrial (tendo como ponto principal a Inglaterra) baseava-se no conceito de progresso.

Centrado nos conceitos de indivíduo, da livre escolha e de *self made man*, todos gerados no bojo da Revolução Americana, esse ideário promoveria, ao longo do tempo, a associação entre a idéia de cidadania e de consumo. Muito embora a Revolução Francesa tenha herdado da Americana o sentido burguês de individualidade, o conceito pleno de indivíduo teve no Iluminismo seu principal norteador, decorrendo daí um ideário político menos restritivo quanto ao conceito de cidadania. De todo modo, depreende-se de ambos os ideários, a associação entre industrialização, progresso e atendimento das necessidades e desejos dos indivíduos sociais.

Assim, apreende-se que, da ideologia de progresso amplamente propagada e, *pari passu*, a do desenvolvimento técnico e científico, desencadearam

o conceito de que "[...] a beleza de um objeto depende de sua utilidade e eficiência – ou seja, de sua adequação à função a que se destina" (SOUZA, 2000, p. 22). Reside aqui uma característica clássica e marcante dessa época: a do funcionalismo no *Design* – a *forma segue a função*. Com efeito, na Alemanha, o arquiteto e urbanista F. Weinbrener (1776-1826) na parte III do seu *Tratado de Arquitetura* (1819) escreveu; "[...] a beleza está na concordância total entre forma e função" (WEINBRENER *apud* SOUZA, 2000, p. 23).

Diante de um novo cenário político, cultural, e, principalmente, econômico, governos e industriais viram-se diante de uma nova exigência: pensar cada vez mais na competição por mercados, pois, num mundo dividido internacionalmente em demandas de compra e venda, as nações que não desfrutavam de monopólios coloniais, foram obrigadas a se lançar na busca de outras formas de obtenção de competitividade, para alocação de seus produtos. Assim, salienta-se para a evidente comunhão entre os interesses do Estado e da Indústria.

Não obstante, havia ainda um outro aspecto, não menos importante, que foi a resolução por parte dos empresários e governos, da necessidade premente de se buscar um conceito estético e formal para os produtos saídos das indústrias. Produtos esses, que eram de custos muito altos e de baixa qualidade, foram contestados pelos seguidores do primeiro movimento de oposição ao processo industrial vigente. Tal movimento nasceu em Londres em 1861 e foi denominado *Arts and Crafts*, idealizado e dirigido por John Ruskin e Willian Morris.

Esse movimento de oposição possuía dois pontos marcantes: o primeiro era a proposição de que a arte deveria ser dividida em duas facções distintas; a *arte pura* e a *arte aplicada*, ou, como foram mais conhecidas, a *arte maior* e a *arte menor*, ou ainda *belas-artes* e *artesanato*. O segundo ponto dava-se na oposição ao modelo produtivo aplicado pela indústria e dos seus produtos derivados, com críticas veementes por parte dos seus seguidores, quanto à baixa qualidade dos produtos saídos das fábricas.

Para tentar solucionar este problema, eles justificavam o retorno do sistema artesanal, que precedeu o novo processo de trabalho, como meio de produção e de manutenção da verdadeira qualidade dos produtos em série. É importante recordar que, antes da Revolução Industrial, o artesão era o profissional que concebia e executava todas as etapas do processo de desenvolvimento dos

produtos. Era ele que detinha todo o processo de fabricação dos objetos. Embora esse movimento fosse recheado de características sociais e humanitárias, os seus ideais foram utópicos e de difícil operacionalização nessa nova realidade social e produtiva que se implantara.

Surgiu desse modo, na Alemanha em 1907, uma outra forma organizada de promoção ao *Design*, com características nacionalistas de afirmação da identidade nacional, um movimento marcante no processo de industrialização: *Deutscher Werkbund*[2]. Multhesius, seu principal articulador, propunha uma concepção formal simplificada dos produtos, de maneira a adequá-los tecnicamente e com custos mais baixos, aumentando assim, o seu consumo interno. Denis (2000) afirma que o *Werkbund* proclamava, em correspondência com o movimento *Arts and Crafts*, a cooperação entre a arte, a indústria e ofícios artesanais; a exigência de novos padrões de qualidade; a promoção, em caráter internacional, dos produtos alemães e a promoção da unidade cultural alemã. Esse movimento sugeria que os artistas trabalhassem junto às indústrias nos processos de desenvolvimento dos produtos. O objetivo desta proposição era tentar melhorar as condições de trabalho dos operários e obter uma maior interferência dos mesmos nesses processos. Com efeito, segundo essa corrente de *Design*, foram abandonados ornamentos e quaisquer outros elementos que eram desnecessários nos novos projetos dos produtos, por meio da simplificação e da geometrização formal[3], para adaptá-los aos

> [...] novos tempos e de operar em harmonia com um processo inteiro de transformação da condição humana. Pela primeira vez, o artista e o artesão buscaram, juntos, melhor condição de vida e melhor qualidade dos produtos industriais (DE MORAES, 1999, p. 25).

[2] "Literalmente, 'Confederação Alemã do Trabalho'. Os antecedentes institucionais e comerciais dessa associação são vários, mas as principais vozes na fundação da *Werkbund* foram o político liberal-progressista Friedrich Naumann e Hermann Multhesius, um influente funcionário do Ministério do Comércio alemão nomeado professor de arte aplicada na Universidade Comercial de Berlim em 1907. [...] Multhesius transformou o seu cargo em palanque para denunciar a indústria alemã, reivindicando entre outras coisas uma relação mais estreita entre produção industrial e um estilo nacional. Para ele e seus aliados, a padronização, tanto técnica quanto estilística, daria aos produtos alemães a supremacia no mercado internacional; tratava-se essencialmente de uma questão de usar o design como alavanca para as exportações e para a competitividade" (DENIS, 2000, p. 111).

[3] "O *Werkbund* incorporou a Teoria da Pura Visualidade ao seu ideário. [...] alguns arquitetos, como Adolf Loos, que escreveu um pequeno ensaio intitulado *Ornamento e crime*. Outro profissional importante foi Peter Behrens, que pode ser considerado o primeiro *designer* moderno. Behrens era um dos importantes arquitetos alemães, membro ativo do W*erkbund*, que escreveu um ensaio, em 1910, chamado *Forma e Técnica*, introdutório aos conceitos formais que se estabeleceriam como tema maior de discussão para o design moderno" (SOUZA, 2000, p. 28).

Denis (2000, p. 111) aponta que, na prática, o *Werkbund* funcionava como um fórum que reunia empresários, políticos, artistas, arquitetos e *designers* em momentos de encontros e nas exposições, que eram periódicos. Por meio dessas atividades, a confederação tencionava estimular uma política setorial de aplicação do *Design* à indústria, que pressionaria a melhoria dos padrões tecnológicos e estéticos da indústria alemã, contudo, sem perder de vista a educação do consumidor para exigir o cumprimento desses padrões, como alvo nesse processo. Para Denis:

> [...] a verdadeira história do design se inicia com a *Werkbund*, pois foi a partir de suas atividades que ganhariam destaque vultos como Peter Behrens, o arquiteto alemão que se celebrizou através dos seus projetos para a empresa de eletricidade *Allgemeine Elektrizitäts Gesellschaft*, ou simplesmente AEG como é mais conhecida [...] (DENIS, 2000, p. 112).

Souza (2000) também comunga com esse destaque e corrobora afirmando que a obra desse arquiteto alemão, para a *Allgemeine Elektrizitäts Gesellschaft* (AEG), (desde os projetos de suas fábricas, até os da imagem visual, incluindo todo o projeto gráfico de seus catálogos e mostruários) pode ser considerada como o "início prático do *Design* moderno". Complementando, aponta-se que o trabalho desse arquiteto marcou a adoção, por parte da iniciativa privada, daqueles princípios políticos, éticos e formais que norteavam o *Werkbund*. No escritório de Behrens, trabalharam grandes e importantes *designers* e arquitetos progressistas do século XX, dentre eles Walter Gropius e Mies van der Rohe, os quais, após a I Guerra Mundial, fundariam uma das mais importantes escolas de *Design* e arquitetura desse século — a Bauhaus.

## 1.4 O *DESIGN* NO MUNDO MODERNO

Existia, já nas primeiras décadas do século XX, uma grande variedade de produtos industriais, produzidos em série e também com conceitos projetuais preestabelecidos. Como vimos na seção anterior, os produtos saídos das fábricas continham uma simplificação formal, livre de adereços desnecessários como também eram confeccionados sob uma rigidez de produção. Portanto, de

acordo com as correntes de *Design* e do mercado, esse rigor facilitaria toda uma logística produtiva, e conseqüentemente, um aumento no consumo.

De Moraes (1999, p. 31) aponta que, nos Estados Unidos, os processos industriais encontravam-se em grande avanço e estavam cada mais acelerados. Vivia-se num mundo já do tipo *high tech*, nos seus diversos equipamentos, com máquinas de escritórios que facilitavam em muito o trabalho e automóveis que eram exportados para outros países. É nessa época que "surge" uma das maiores ideologias revolucionárias que influenciou esta geração, como também as demais, devido às variações seguidas. Destaca-se Henry Ford, que tomando as teorias de Taylor[4], desenvolveu o que Antonio Gramsci, escrevendo nos seus *Cadernos*, recluso em seu "cárcere fascista", denominou de Fordismo.

Para que se tenha um breve panorama do que foi esse período, é preciso recorrer a Rodrigues na sua síntese, demonstrando que:

> Esse delicado equilíbrio baseado na produção em massa padronizada, no trabalho parcelado e altamente simplificado, no consumo em massa de produtos padronizados, salários compatíveis com a necessidade de escoamento da produção massiva, nas políticas sociais adequadoras da força de trabalho (seja do ponto de vista educacional, profissional, de sua saúde) ao novo momento econômico; na manutenção (enquanto consumidor) do trabalhador desempregado, doente; e em outras ações coordenadas pelo Estado, incluindo os maciços investimentos públicos será denominado de padrão de acumulação fordista (RODRIGUES, 1998, p. 54).

Ainda, Rodrigues (1998, p. 51) aponta para uma das mais marcantes características desse processo, a de que os produtos puderam ser produzidos em uma "cadeia de fluxo contínuo", com as suas peças encaixando-se perfeitamente, sem ser preciso muitos ajustes. Ford, tendo "[...] alcançado a perfeita intercambialidade das peças, idealizou paulatinamente o trabalhador intercambiável". Nessa unificação e intercambiação de peças, ele objetivou a racionalização produtiva.

[4] Rodrigues (1998, p. 50) aponta que, em se tratando de gestão de força de trabalho, Taylor com os seus conceitos de gerência científica, desempenhou um papel importante na constituição do *padrão fordista de acumulação* (termos cunhados por Harvey, no seu livro *Condição Pós-moderna*).

## 1.5 A BAUHAUS: UMA VISÃO HUMANITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO MODERNO

Frente a um mundo em guerra (Primeira Guerra Mundial), as nações aceleraram os seus desenvolvimentos industriais, principalmente aqueles diretamente ligados aos transportes, à comunicação e aos artefatos bélicos. E esse período foi marcado por disputas de mercados internacionais por parte das várias burguesias institucionalizadas e oriundas das revoluções industriais. A Alemanha saiu derrotada e destruída, contudo foram notadas, principalmente pelos movimentos de arte da época - o expressionismo alemão - grandes expectativas de reconstrução nacional. De Moraes (1999, p. 32) aponta que em meio a esse panorama de pós-guerra e reconstrução da Alemanha, Walter Gropius fundou em Weimar uma escola que "[...] seria a tentativa, através do ensino, de unir a arte aplicada e as belas-artes. Seria uma escola para o estudo e a pesquisa de melhor qualidade da produção industrial e da experiência com o novo" — A *Bauhaus*. Gropius afirma: "Daremos vida, todos juntos, à nova construção do futuro, na qual Arquitetura, Escultura e Pintura serão destinadas a fundir-se" (GROPIUS *apud* DE MORAES, 1999, p. 32).

Esses argumentos continham a esperança de que pela arte aplicada dever-se-ia atuar, numa "época mecânica moderna", sob a concepção e visão de se obter um mundo melhor, menos desigual, com mais conforto e, principalmente, com mais humanismo. A visão pregada pelo manifesto de Gropius, na sua idéia de uma escola — Bauhaus — foi criada oficialmente em 1919, e apelava para "[...] uma nova visão das artes, para uma interpretação integrada" (GROPIUS *apud* SOUZA, 2000, p. 36). Gropius aponta que o objetivo mais nobre é o de criar um tipo de homem com capacidade de ver a vida em sua totalidade, ao invés de perder-se muito cedo nos canais estreitos da especialização. Se o "[...] nosso século produziu milhões de especialistas; deixem-nos agora dar a primazia ao homem de visão" (GROPIUS, 1997, p. 27).

Esse arquiteto refletia e questionava a dissociação entre o todo e as suas partes na vida dos indivíduos. E dizia que quando se afirma que um rosto humano é bonito, deve-se também pensar que são igualmente belas todas as partes que o conformaram belo, e deste modo, nada é denominado e qualificado como algo, somente em uma única parte. Daí a sua preocupação em construir uma escola de arquitetura moderna, "que como a natureza humana" integrasse

a vida na sua totalidade. E ainda, o seu esforço concentrou-se — e hoje isso se tornou uma necessidade premente — em "[...] impedir a escravização do homem pela máquina, preservando da anarquia mecânica o produto de massa e o lar, insuflando-lhes novamente sentido prático e vida". Para ele, o que a Bauhaus propunha, era a conjunção de todas as maneiras de se processar um trabalho de forma criativa, de "[...] arrancar o artista criador de seu distanciamento do mundo e restabelecer sua relação com o mundo real do trabalho" (GROPIUS, 1997, p. 32).

Gropius afirma que seriam concentrados "[...] esforços visando a descobrir uma nova postura, que deveria desencadear uma consciência criadora nos participantes, para finalmente levar a uma concepção de vida" (GROPIUS, 1997, p. 33-38). Era intenção da Bauhaus promover condições para pessoas com talento artístico para se tornarem *designers* na indústria, artesãos, escultores, pintores e arquitetos. Assim sendo, o adestramento manual, bem formulado tanto sob a ótica técnica quanto formal, sempre objetivava o trabalho em equipe na construção.

É notório que a preocupação pedagógica dessa Escola era contrária à formação especializada, pois seu fio condutor residia no fato de que no ser humano existia uma pré-disposição natural para entender a vida como uma totalidade. Gropius (1997, p. 33-38) opunha-se à crítica de que uma formação educacional/profissional tão geral, nesse mundo de economia industrial, constituir-se-ia um desperdício de tempo. Pelo contrário, nas suas conclusões, ficou provado que essa formação não apenas proporcionava, como também aumentava a confiança no aluno e que decorreria dessa forma, uma maior produtividade e uma rapidez de seu ulterior treinamento especializado. Reiterando suas palavras:

> Só quando se desperta nele — o aluno — desde cedo larga compreensão para as cambiantes relações dos fenômenos da vida que o cercam, poderá ele oferecer uma contribuição própria ao trabalho criativo de seu tempo (GROPIUS, 1997, p. 33-38).

As constantes e persistentes experiências e pesquisas em seus laboratórios, em especial com produtos têxteis, vidro e cerâmica, deixaram importantes legados à humanidade. A Bauhaus passou por fases bastante distintas, contudo, em maior ou menor grau, sempre esteve presente um ideário de cunho socialista.

De Moraes (1999, p. 34) afirma que a primeira fase da Bauhaus em Weimar, pode ser considerada como a mais representativa para o desenvolvimento do design moderno. Na Segunda fase, sob a direção de Hannes Meyer, os esforços foram orientados no sentido da organização do ensino do *Design*, com ênfase em metodologias projetuais visando o aspecto social do *Design*. Já na sua terceira e última fase, dirigida por Ludwig Mies van de Rohe, a filosofia bauhasiana objetivava uma maior integração entre Arquitetura e *Design* (porém o ensino de arquitetura foi, quase que exclusivamente, privilegiado) no aspecto de que não se projetariam as construções, mas também todo o mobiliário correspondente às mesmas, de forma integrada. Em 1933 a Bauhaus é fechada pelo nazismo e, então, vários professores da escola emigraram para outros países da Europa e para os Estados Unidos. Denis (2000, p. 120) aponta para a talvez mais importante contribuição pedagógica deixada pela Bauhaus (a visão grandiosa de Gropius) que seria o ideário de que se pensasse o *Design* como uma atividade unificada e global, que se desdobra em muitas facetas, no entanto, atravessa ao mesmo tempo, múltiplos aspectos da atividade humana. E complementa, afirmando que o significado dessa pedagogia residiu na possibilidade de que por meio da utilidade interessada da arquitetura e do *Design* com vistas à construção de "[...] uma sociedade melhor, mais justa e plenamente internacional, sem os conflitos de nacionalidade e raça que, então, dominavam o cenário político" (DENIS, 2000, p. 120).

Portanto, em meio a essas histórias oficiais, foram constituídas as origens do *Design*. Souza (2000, p. 9-12) mostra que as mesmas condicionaram o *Design* a não ser "[...] senão uma decorrência direta de influências recíprocas entre alguns conceitos estéticos e formais oriundos de grandes personalidades" (William Morris, Henry van de Velde, John Ruskin e Walter Gropius) e o legado deixado pelo quinhão da utilização de novos materiais e das inovações tecnológicas (vidro, aço, máquinas a vapor, etc.). Dessa maneira, pode-se constatar que o *Design* moderno emergiu em meio às tentativas impetradas por arquitetos e artistas, em transpor os "muros" impostos por uma industrialização brutal. Não significa afirmar e reduzir as origens do *Design*, somente a essas concepções. Souza complementa apontando para a existência, muito provável — é considerável complementar e afirmar que existiram — de contradições entre o processo de desenvolvimento das forças produtivas (instrumentos, máquinas, sistemas produtivos, etc.), e as relações sociais de produção (a

forma de organização do trabalho, as relações de troca, o consumo, etc.). É no cadinho dessas relações sociais, que se deu o desenvolvimento do *Design*, o que não poderia deixar de ser — Marx e Engels já o disseram nos seus escritos da Ideologia Alemã e em O Capital que o homem se educa, produz-se e se constitui como homem, na produção e nas relações de produção, em meio a um processo contraditório de humanização e desumanização.

## 2 ESTÉTICA NA VISÃO MARXIANA

Postas as considerações sobre a conformação educacional/profissional do campo do Desenho Industrial (*Design*), faz-se necessário trazer aportes que substanciem reflexões sobre o pensamento estético humano, que de uma forma ou de outra, está intimamente associado às tensões e concepções projetuais da área do *Design*. Para tanto, Terry Eagleton, professor inglês de Teoria da Literatura e um dos mais conceituados críticos marxistas de arte da atualidade, no seu já clássico ensaio *Ideologia da estética* (1993), propõe-se a examinar o pensamento estético que compreende ser o instaurador da modernidade. Em outras palavras, a obra de Eagleton procura apreender na filosofia de Baumgarten, Kant, Schiller, Hegel e Marx, dentre outros, o esforço destes autores em interpretar a sensibilidade do mundo burguês-industrial. Segundo o professor, a justificativa para tal empreendimento decorre do reconhecimento da importância daquele esforço de interpretação no sentido de que, desde o século XVIII e por todo o século XIX e grande parte do século XX, teria deixado como legado um amplo conjunto de narrativas mestras que iriam compor aquilo que ele compreende como a ideologia estética da modernidade.

Assim sendo, compondo uma análise do pensamento estético de Marx, Eagleton identifica o sentido inaugural dado por Baumgarten ao conhecimento sensível, tendo em vista a reconciliação entre os sentidos e o espírito. De acordo com o professor inglês, em 1750, Alexander Baumgarten teria dado início à moderna tradição do pensamento estético com a elaboração de um discurso filosófico sobre o corpo, por meio do qual ele buscaria reconciliar as coisas e o pensamento, as sensações e as idéias, o material e o imaterial apartados pela "[...] miopia da filosofia clássica". Desta forma, ainda de acordo com Eagleton, a estética passaria por um processo de reversão da sua forma positiva original

e as violentas polarizações travadas entre o idealismo anti-sensual de uns e o materialismo irregenerado de outros, transformaram-na, quase um século depois, numa "anestética" (EAGLETON, 1993 *apud* REIS, 2002-2003).

Parece correto afirmar que, a partir de meados do século XIX, o grande desafio da estética passou a consistir, fundamentalmente, no projeto de pensá-la a partir do próprio corpo, de sua materialidade, apartada de um tipo de razão que reivindicava, desde sempre, um espaço próprio. Tal desafio seria, então, assumido por Marx ("o corpo trabalhador"), e posteriormente por Nietzsche ("o corpo como poder") e Freud ("corpo do desejo"), sendo que, a partir deles, o projeto de Baumgarten seria devidamente recuperado, na verdade, reinventado (EAGLETON, 1993 *apud* REIS, 2002-2003). Marx considera como natureza sensível, o próprio elemento do pensamento, a linguagem. E aponta que deve-se pensar a reflexão teórica como prática material (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 147). Para tanto, nos seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (MEF), depreende-se que a percepção sensível. Conforme Marx:

> [...] deve ser a base de toda ciência. Só quando a ciência na sua forma dupla da consciência *sensível* e da necessidade *dos sentidos* — i.e. só quando a ciência começa pela natureza — ela é *verdadeiramente* ciência. Toda a história é uma preparação, um desenvolvimento, para que o *homem* se torne o objeto da consciência *sensível* e para que as necessidades do "homem enquanto homem" tornem-se necessidades (sensíveis) (MARX *apud* EAGLETON 1993, p. 147).

Ainda nessa mesma ordem de pensamento, Eagleton indica que, para Marx, o mundo é o corpo do ser humano, e é neste mundo construído que está projetado o seu corpo. Assim, "[...] os homens e as mulheres são eles mesmos descorporificados, espiritualizados". O sistema de produção econômica é, para ele, uma "metáfora desmaterializada do corpo". Do mesmo modo como ele aponta nos *Grundrisse* da agricultura, a conversão do solo como um prolongamento do corpo. Dessa forma, na sua visão, o capital transforma-se em um corpo substitutivo do capitalista, munindo-o com uma "forma vicária de sensibilidade". E ainda, se a "essência fantasma" das coisas encontra-se no valor de troca, logo é o seu valor material que os provê de "existência corpórea" (EAGLETON, 1993, p. 147).

Marx afirma que o corpo humano mediado por suas extensões que, para nós, compõem-se de sociedade e tecnologia, chega a superar-se e a levar a si mesmo, até o nada, contribuindo para uma redução de sua própria riqueza sensível a uma "cifra", ao transformar o mundo em um órgão de seu corpo. Para ele, a percepção sensível é a estrutura que constitui a prática humana, compondo-se mais que um conjunto de órgãos contemplativos. E, a propriedade privada, é vista como um modo de exprimir sensivelmente a alienação do homem em relação ao seu próprio corpo, é o desprender da nossa plenitude sensível para o impulso único de possuir. Ele aponta que substituíram-se os nossos sentidos físicos e intelectuais por uma simples alienação de todos, no sentido de *ter*. E ainda, complementa, ressaltando que para tornar à luz a sua riqueza interior, a natureza do homem foi reduzida à sua absoluta pobreza (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 147).

Dessa forma, no capitalismo, a vida sensível sofre uma polarização e ruptura. Reduz-se a plenitude corpórea humana a uma simplicidade crua e abstrata da necessidade, transformando os nossos impulsos em instintos. Portanto, para Marx, se o capitalismo reduz ao mínimo necessário as necessidades do trabalhador para manter sua existência física e também reduz sua atividade ao movimento mecânico mais abstrato, ele transforma o trabalhador num ser sem necessidades nem sentidos e a sua atividade numa pura abstração de toda atividade (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 149). Entretanto, existe dentre as contradições do capitalismo, uma que merece ressalva nesse contexto, ou seja, ao mesmo tempo em que o trabalhador se vê devastado pela necessidade, o desocupado das classes altas se torna aleijado pela falta dela. Ou ainda, se pelo capitalismo são usurpados do trabalhador os seus sentidos, o mesmo se processa para ele próprio (o capitalismo). No entanto, há uma vantagem para o capitalista, no sentido de que o mesmo substitui vicariamente a sua sensibilidade alienada pelo dinheiro. Dito de uma outra forma: "[...] tudo o que você é incapaz de fazer, o seu dinheiro vai fazer por você [...]" (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 147). Então, para Marx, o dinheiro é "[...] puramente estético, auto-alienado, auto-referente, autônomo" (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 149), com um poder de transmudar um objeto, de imediato, em qualquer outro.

Marx torna-se estético quando crê que a prática dos poderes, das capacidades e dos sentidos humanos é, em si mesma, um fim absoluto, não necessitando de uma justificativa utilitária. Entretanto, para se dar a restauração

dos "poderes pilhados" de volta ao corpo, (segundo o pensador, objetivo do marxismo), será necessária a superação da propriedade privada, isto é, por meio da "[...] prática rigorosamente instrumental da destruição das relações sociais burguesas". Portanto, pode-se afirmar que para se viver esteticamente, os nossos impulsos deverão se libertar da tirania das necessidades abstratas, e o objeto (igualmente) retornar ao seu valor de uso sensível (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 150).

Encontra-se evidenciado nos MEF de Marx, como verdadeira produção humana, o impulso para criar, sem a necessidade imediata para o fazer. Ou seja, na prática da atualização de nossos poderes humanos, já está inerente uma atividade prazerosa da própria natureza humana, sem justificativa funcional, do mesmo modo que numa obra de arte. Como ele mesmo comenta, um escritor não "olha" o seu trabalho como um meio para um fim. Ele é visto como um fim em si mesmo. E será tampouco um meio para ele e outros. Se houver necessidade, ele próprio sacrificará a sua existência pela de sua obra. E ainda, nós vivenciamos de fato a riqueza sensível das coisas ao trazê-las para o interior de nossos projetos significativos. E esta instância difere, de um lado, do "[...] instrumentalismo bruto do valor de troca", e pelo outro da "especulação estética desinteressada" (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 152).

Sob a ótica de Marx, a transformação do objeto em um "receptáculo vazio", que prossegue ao domínio do valor de troca e à desumanização da necessidade, é o que viola o seu ser estético (objeto). Logo, não é o seu uso. Assim, o fetichismo da mercadoria expele a especificidade dos objetos reduzindo-se seu conteúdo sensível a uma "idealidade da forma". Eagleton (1993, p. 153) demonstra que o discurso estético direciona-se para uma alienação entre os sentidos e o espírito, entre o desejo e a razão, e para Marx, esta alienação está baseada na própria natureza da sociedade classista. Conforme ele aponta, qualquer prazer corpóreo é expulso estando o processo de trabalho subordinado ao capitalismo, e imposto a uma lei abstrata, que é oriunda da crescente instrumentalização da natureza e da humanidade.

Eagleton aponta que o homem (por meio do seu corpo) vê-se diante de duas vertentes: a racionalização e mercantilização dos seus poderes produtivos e a redução dos seus "[...] impulsos simbólicos e libidinais" ao desejo bruto, que serão expulsos se considerados redundantes (EAGLETON, 1993, p. 154).

Para ele, uma vivência estética verdadeira — uma relação entre a natureza e a sociedade, ao mesmo tempo sensual e racional — deve se situar de um lado, por uma moral que desvalorize os aspectos corpóreos e sensíveis do homem; de outro por um exarcebado esteticismo. Nesse sentido, se retira-se da criatividade humana a produção material, ela se dispersa na "fantasia idealista", ou "[...] enlouquece naquela imitação cínica de si mesma conhecida como desejo possessivo". No sistema capitalista, impera uma razão "formalista", mas compreende-se que deve ser reincorporada à mesma o que ela expele como resto, sobra, ou excesso. A razão e o prazer estão em disputa, logo, o objeto artístico tem o dever de encontrar meios para promover a reconciliação, isto é, trazer a sensualidade para a razão e a racionalidade para o prazer.

Para ele a estética tenciona solucionar, de uma forma imaginária, o porquê de, em certas condições históricas, a "[...] atividade corpórea humana gera um leque de formas 'racionais' pelas quais o corpo, ele mesmo, é então confiscado" (EAGLETON, 1993, p. 154). Para Marx, no conceito de valor de uso reside a reunião entre o sensível e o racional. Contudo, enquanto a mercadoria[5] reinar sozinha, não haverá liberação do valor de uso. Para a realização do estético, o mesmo tem que se passar para o político (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 154). Para que seja sanado o corte entre o "[...] desejo bruto e a razão descorporificada", deve-se promovê-lo mediante uma "[...] antropologia revolucionária" que busque incessantemente as bases da racionalidade humana até a fonte escondida nas demandas e capacidades do corpo produtivo (EAGLETON, 1993, p. 154).

Em tempo, Haug introduz um conceito para *estética da mercadoria*, no qual está designada como "[...] um complexo funcionalmente determinado pelo valor de troca e oriundo da forma final dada à mercadoria, de manifestações concretas e das relações sensuais entre sujeito e objeto por elas condicionadas" (HAUG, 1997, p. 15). Nesse sentido, a mercadoria, apresentando-se como puro valor de troca, extingue de si mesma qualquer resquício de matéria; e

[5] Para Marx, a mercadoria "é o lugar de uma curiosa perturbação das relações entre o espírito e os sentidos, a forma e o conteúdo, o universal e o particular: ela é, e ao mesmo tempo não é, um objeto, é 'perceptível e imperceptível pelos sentidos', [...] ela é uma falsa concretização, mas também uma falsa abstração das relações sociais. [...] a mercadoria está ao mesmo tempo presente e ausente; ela é uma entidade tangível cujo significado é inteiramente imaterial e está sempre alhures, nas suas relações formais de troca com outros objetos. [...] O dinheiro, enquanto mercadoria universal — escreve Marx nos *Grundrisse* —, 'implica a separação entre o valor das coisas e a sua substância'" (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 155).

conformada como um "objeto aurático sedutor", evidencia seu ser sensível, na sua singularidade, como uma "[...] espécie de espetáculo espúrio de materialidade". No entanto, essa mesma materialidade, se apresentada sob uma forma abstrata, contribui para ocultar as relações sociais concretas da sua produção (EAGLETON, 1993, p. 154).

Marx aponta que no capitalismo está presente um processo de coações e constrições, com a livre criação do valor de uso impedida pela camisa-de-força do valor de troca (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 157). E adiciona, indicando que no modo capitalista de produção manifesta-se uma medida: "a do tempo de trabalho". Nos *Grundrisse*, ele afirma como verdadeira riqueza a elaboração absoluta das potencialidades criativas do homem sem que haja qualquer pressuposto além do desenvolvimento histórico anterior, ou seja, o desenvolvimento de todos os poderes humanos processa-se como um fim em si mesmo, não como algo prescrito por um padrão predeterminado.

Eagleton, em sua reflexão, indica a existência de duas espécies de estética para Marx: uma que pode ser chamada de estética do belo; e a outra, estética do sublime. Entretanto, para ele há um mal sublime, que segundo o autor, está no "[...] movimento incansável e excessivamente imaginoso do próprio capitalismo, sua dissolução das formas e fusão das identidades, confundindo todas as qualidades específicas num processo indeterminado e puramente quantitativo" (EAGLETON,1993, p. 158). Assim sendo, para Marx, um mal sublime se dá pelo movimento da mercadoria, na qual cada objeto refere-se ao próximo, e este ao próximo, num processo indefinido. Nessa ordem, o dinheiro é visto como uma "[...] espécie de sublime monstruoso, um significante infinitamente proliferante que perdeu toda relação com o real [...]" (EAGLETON,1993, p. 158).

Marx compreende a história moderna como o propósito imanente do capitalismo, o de ser movido pelos objetivos mais mesquinhos de lucro e auto-interesse, isto é, a maior acumulação de forças produtivas, jamais vista (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 162). Nesse sentido, Haug, corroborando as palavras de Marx, afirma que o mundo em que vivemos foi "[...] usurpado pelo capital que se utiliza dele e domina a ele e a nós". E que esse interesse

mesquinho, essa desenfreada fome de lucros desejada pelos grandes capitais, colocou o mundo em uma "[...] aglomeração de mercadorias, terrenos privados e montes de lixo" (HAUG, 1997, p. 193).

O autor aponta que, na divisão do trabalho, concentram-se, ao mesmo tempo, as formas de mutilação e de nutrição que produzem "novas habilidades e capacidades", contudo, de uma maneira "mutiladamente parcial" (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 163). Os "poderes criativos" humanos que possibilitam o progresso da humanidade em atender às suas necessidades de sobrevivência, de saúde, de prover contra a fome, de se proteger de catástrofes naturais, etc., são esses que também o instrumentalizam, fazendo com que a própria humanidade torne-se prisioneira e presa desses. Dito de um outro modo: cada novo meio de comunicação conforma-se, ao mesmo tempo, como um instrumento de divisão e de alienação. Dessa maneira, Eagleton afirma que a cultura é:

> [...] ao mesmo tempo um documento de civilização e o registro da barbárie, as duas estão tão imbricadas quanto a frente e o verso de uma folha de papel. O desenvolvimento capitalista leva o indivíduo a novos patamares de uma autoconsciência sofisticada, a uma riqueza intrincada da subjetividade, no ato mesmo de produzi-lo como um egoísta predador (EAGLETON, 1993, p. 163).

Nessa ordem de pensamento, a arte, numa visão crítica de Marx, "[...] floresceu em condições de imaturidade social, como na Grécia Antiga, quando a qualidade e a proporção ainda podiam ser preservadas do domínio da mercadoria" (MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 164). No entanto, quando ela adentra, avançando historicamente, plasmando-se sob uma notória influência da quantificação, inicia-se uma degeneração da sua perfeição anterior, isto é, sob o domínio dos interesses da produção capitalista, essa arte (contemplação) dita "pura" — a que transfere uma imagem do mundo —, passa a ser interessada e aplicada enfocando imagens de valores de sociedade, sob uma ótica interessada. Poderíamos afirmar que uma nasce da contemplação e a outra, do utilitarismo. Contudo, será que em ambas já não estarão contidos os aspectos característicos da "estética da mercadoria"?

## 3 O *DESIGN* X ESTÉTICA DA MERCADORIA

A respeito da expressão *estética da mercadoria*, Haug (1997) indica que coexiste uma restrição dupla: de um lado, uma *beleza* — uma manifestação sensível que agrada aos nossos sentidos; do outro, uma outra que se desenvolve sob a égide da realização do valor de troca e que foi agregada à mercadoria, a fim de excitar em quem a observa, o desejo de posse e motivá-lo à compra. E em decorrência, considera que se o valor que foi agregado à mercadoria, sob a forma de "beleza", causa satisfação a alguém, então entra em cena a sua cognição e interesse sensíveis que a determinam. E ainda, a "[...] transformação do mundo das coisas úteis desencadeou forças instintivas e meios determinados por suas funções, que padronizam completamente a sensualidade humana ao mundo das coisas sensíveis" (HAUG, 1997, p. 16).

Está também apontado como objetivo central para a produção de mercadorias, a sua produção para venda. E existe uma tendência que promove novas mudanças no corpo da mercadoria e na sua forma de uso, que emerge da contradição entre o valor de uso e de troca. Esses valores se inter-relacionam e estão embutidos nas mercadorias. Ou seja, até a última fase da produção capitalista de mercadorias — sua consumação, no sentido do ato de venda das mesmas — revela-se, inicialmente, a perspectiva do valor de troca, e quando o consumidor apropria-se do produto, manifesta-se, dessa forma, o valor de uso nele imbricado. Importa, sob a perspectiva do valor de troca, até o final, o valor de uso que está "prometido" na mercadoria.

Haug afirma que essa fase é presidida, desde o princípio, por uma acentuada ênfase na manifestação do valor de uso que desempenha, tendencionalmente, o papel de mera aparência (HAUG, 1997, p. 26). E que o aspecto estético que está colocado na mercadoria — *manifestação sensível e sentido de seu valor de uso* — separa-se, nesse momento, do objeto. A sua aparência torna-se imprescindível no ato da compra, enquanto objeto (ser), o que confirma a máxima: "O que é apenas algo, mas não parece um 'ser', não é vendável. O que parece ser algo é vendável". Num sentido econômico, a aparência estética da mercadoria — *valor de uso prometido* — aproxima-se e se torna ao final, obrigatório, em razão da concorrência (HAUG, 1997, p. 27). Sob essa ótica, o ingrediente que agrega valor a um produto não necessariamente vem aprimorar as suas funções de uso. Significa dizer que enseja aos projetos de Desenho Industrial viabilizar o

aumento do valor de troca de seus produtos. Podemos afirmar que, sob essa ótica, os "apelos" visuais e emocionais sobrepõem-se aos parâmetros técnico-funcionais no desenvolvimento de projetos de produtos.

Parece correto apontar que o campo profissional do Desenho Industrial (*Design*), enquanto mediador da arte e da técnica, encontra-se, constantemente balizado de um lado por uma preocupação estética, e de outro, determinado por uma ética. Ele perdeu sua essência funcional-construtivista, herdada da Bauhaus que ressaltava o valor de uso aos objetos, que, em contrapartida, acentua um outro tipo de valor: o simbólico (de troca). Assim, nesse entorno, o campo do Desenho Industrial reveste-se da busca de soluções formais que exacerbam o valor comercial para bens e serviços. Ou seja, ingredientes que promovem uma indução ao consumo acarretam para sua funcionalidade uma adequação às estratégias de marketing. Conseqüentemente, o aspecto estético deixa de ser um fator relacionado com a linha, *a forma segue a função*.

Nessa ordem, não obstante as considerações de Marx indicarem cientificamente a importância do conhecimento estético na formação humana, o modo de produção capitalista, particularmente na atual lógica pós-moderna, tem sido pródigo em oferecer exemplos paradoxais de uma situação aparentemente descontrolada. Com efeito, o extraordinário desenvolvimento das forças produtivas, que foi observado nos últimos cinqüenta anos, sobretudo no campo tecnológico, estendeu para além das paredes das fábricas e dos centros de pesquisa, o uso cotidiano de máquinas cada vez mais sofisticadas. Da mesma forma, a expansão da indústria cultural e a intensificação do comércio de moda, de beleza e de produtos afins, levaram o mundo a uma estetização da vida social mediante a banalização da linguagem artística moderna, outrora por muitos considerada "canônica" (REIS, 2004). Portanto, se a banalização das máquinas e a estetização da vida social provocaram um "alívio pós-moderno" frente às limitações e rigores modernos (JAMESON *apud* REIS, 2004), paradoxalmente esses mesmos aspectos induziram a um novo processo de reificação do homem, do trabalho, da vida social. Levaram, em suma, a um ajuste ao padrão de acumulação flexível em busca de maior eficiência produtiva, sendo que, sob essa ótica, as intensas tecnologização e estetização da vida social não representaram ganho algum.

Em tempo, é pertinente refletir sobre algumas formas assumidas pelo campo do *Design*. Assim sendo, é importante trazer uma análise crítica feita por Argan[6] (1981) apontando que tanto o capitalismo pós-guerra como o neocapitalismo oriundo da segunda, têm sido pródigos em se apropriar de suas metodologias, objetivando adaptá-las às suas políticas de ganância – sua ânsia de lucro. Sobre esse aspecto, Haug (1997, p. 194), ampliando esse espectro, demonstra que tudo o que se vive, isto é, do que se necessita, comer, consumir, onde se morar, como a vida é organizada, como se vestir, embelezar-se, a maneira como se vê a beleza nos outros, etc., é explorado e configurado por uma força poderosa e dominante, que ele denomina de "interesse capitalista". Ou seja, a lógica que preside o capital é a ânsia de lucro, sendo, portanto, seu único planejamento. Sob as palavras de Haug: "[...] As coisas, o país e as pessoas são constantemente triturados pela máquina de moer do capital" (HAUG, 1997).

Argan (1981), complementando a sua crítica, considera que fracassou, atualmente, um projeto de Desenho Industrial. Como causa primeira, aponta-nos a falta de seu posicionamento explícito, político e anticapitalista. E, por outro lado, também ressalta que os artistas foram os que logo o sabotaram, desenvolvendo suas políticas próprias de "repulsas morais", a ponto de "permitir" que aquele construtivismo reformista de outrora, se distanciasse cada vez mais da "vanguarda revolucionária"[7].

Afirma ainda que é justo negar a dependência que o Desenho Industrial (*Design*) tem com uma "[...] idéia apriorística do valor estético (o estético funcional) da forma, ou de qualquer outra motivação aparte e prévia ao processo constitutivo da própria forma" (ARGAN, 1981, p. 8-9). Dessa maneira, a análise volta-se para um caráter interno e estrutural, e em seu projeto não existe nada que não se encaixe na lógica de seu processo. Como também, parece justo que o Desenho Industrial apartado da "categoria suposta de valor", reencontre-se na cultura material, referindo-se àquela que é produzida

[6] ARGAN, Giulio Carlo. *Prólogo a la edición castella*; *Introducción*. *In*: MALDONADO, Tomás. *El diseño industrial reconsiderado. Definición, historia, bibliografia*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

[7] Ilustrado por Argan como: Guernica, o Waterloo do *Design*. Nessa ordem de pensamento, atentando para a esfera do *Design* Gráfico, Villas-Boas (1998, p. 15) corrobora com uma nota indicando que: "[...] A trajetória do design gráfico é uma síntese do desdobramento do próprio projeto modernista. Ele nasceu absorvendo e explicitando os traços modernistas e, como o próprio Modernismo como um todo – mas numa velocidade muito maior –, deixou seu papel de resposta crítica à sociedade industrial e acabou por consolidar-se, com cânones próprios e sistematizados, como uma resposta afirmativa (e não mais crítica) às demandas desta mesma sociedade industrial".

por meio das técnicas. No entanto, segundo a sua análise, essa cultura não é "[...] colateral, nem integrante, em relação à cultura especulativa; é mais, a anula e a substitui, porque hoje as idéias não são dirigidas desde acima, mas que se deduzem das práxis operativas". Adiciona também que, desde que o capitalismo transpôs da égide de produção que imperava poucos modelos de larga duração para uma lógica de consumo que presidia uma política de muitos modelos de breve duração, precipitaram-se os tempos de desgaste e de trocas, e consecutivamente, também a produção de necessidades psicológicas correspondentes aos produtos simbólicos, prescindindo da lógica de mercado com o objetivo de explorar a "irracionalidade do mercado"[8]. Nesse cenário, o crítico ressalta que o *Design* é "corruptível", devido à sua intencionalidade "[...] congênita para uma sociedade '*affluent*', na qual o bem-estar é monopolizado como um privilégio, ou administrado como uma providência". Ou seja, não está suficientemente engajado politicamente.

Assim, considera-se que nessa relação faz-se presente, muito imbricadamente, o *Design* de produtos, contribuindo, queira-se ou não, para a materialização desse fenômeno mercadológico. Observa-se que prevalece uma nítida tendência ao se formular projetos e concepções de produtos, para uma visão de que esses produtos são, em sua maioria, (oriunda da Revolução Industrial), produzidos e direcionados sob um paradigma que põe o campo do *Design* numa diretriz projetual/produtiva voltada para o mercado. Em que pese esse determinante, preocupa (embora não seja o objetivo central do presente texto) envidar esforços e reflexões para que também se evidencie um paradigma de uma formação educacional/profissional de um *Design* com objetivos sociais, ou seja, com pesquisas direcionadas a intervenções sociais, buscando melhorias na qualidade de vida de populações marginais e carentes; à promoção de soluções tecnológicas auto-sustentadas e de baixo custo, tanto em nível produtivo como operacional, para países em desenvolvimento; e, dentre outras, demandas projetuais a uma classe de consumidores que não estão, necessariamente, sob a égide hegemônica, dentro do contexto e sentido mercadológicos[9].

---

[8] "[...] a *gute Form* se deixa cooptar facilmente: o 'estilo *Braun*' não é mais que apropriação indevida do método de *Ulm* por parte do neocapitalismo alemão" (ARGAN, 1981, p. 9).

[9] Papanek em seu livro *design For The Real World*, aponta uma ampla gama de demandas sociais que poderiam ser atendidas por um "Modelo Social" de *design*. Dentre algumas, a título de ilustração, estão os materiais de auxílio ao ensino a pessoas com dificuldades de aprendizado, portadores de deficiências físicas; produtos para treinamento de pessoas pobres que lutam para se inserirem no mercado de trabalho; equipamentos para diagnósticos médicos; dispositivos e equipamentos para pessoas de idade avançada e com dificuldades motoras (*apud* MARGOLIN, Victor; MARGOLIN, Sylvia (UIC). *Revista Design em Foco*, UNEB, jul./dez. 2004).

## 4 UMA VISÃO DA ÉTICA E DA ESTÉTICA COMO PROPULSORAS DE UM DESIGN REFORMADOR

Conforme observado, nas fases iniciais da industrialização mundial houve muita reação ao processo de produção ora instalado e em decurso. Muitos foram os movimentos de oposição a esse processo. Observou-se também que o *Design*, a princípio, foi proposto como um palco de lutas que buscava uma resistência à produção capitalista industrial, como propensão de ser um agente opositor, principalmente em relação aos novos costumes de vida e de trabalho estabelecidos e impostos pela produção fabril e pela mecanização da produção. Reiterando, Denis (2000) aponta que não se pode duvidar de que a industrialização era vista como "[...] uma ameaça ao bem-estar comum e aos valores mais elevados da sociedade". Assim, em meio a essas críticas, surgiram as primeiras idéias de que o *Design* poderia ser um "agente de transformação".

Em decorrência dessa diretriz produtiva, as características filosóficas, estéticas e formais dos produtos, mudavam em conseqüência de cada corrente de *Design* que era predominante. Com efeito, na Inglaterra surgiram manifestações que creditavam ao *Design* um ingrediente em potencial, que poderia promover a reforma do gosto alheio. Surgiram manifestos arquitetônicos, artísticos e literários, com ideários do tipo: "[...] princípios verdadeiros de pureza e honestidade". Dentre algumas personalidades, pode-se destacar A. W. N. Pugin, que insistia no retorno da estética gótica e em um certo fervor religioso para a arquitetura – o *Gothical Revival*.

Nesse sentido, John Ruskin, em que pese comungar com os pensamentos de Pugin, indicava como principal problema estilístico e projetual, a forma como era organizado o trabalho industrial – a sua divisão de tarefas. O que, segundo ele, condicionava o mau gosto estilístico, a má qualidade dos produtos, era a "desqualificação sistemática", oriunda da exploração dos trabalhadores que produziam as mercadorias. O pensamento que dele advinha, era o de que, na sociedade artesanal de outrora, havia as corporações de ofício que mantinham um padrão, quase que invariável, nas habilitações dos artesãos. No entanto, sob um novo modo produtivo, em que se exigiam produtos estandardizados, serializados, mais baratos e em maiores quantidades, parece correto afirmar que essa antiga sociedade de artesãos não vingaria. Sobre esse aspecto, Walter Gropius (1997), refletindo sobre tais mudanças ocorridas na vida desses trabalhadores, nota que:

> O artesão, por outro lado, tornara-se um apagado decalque daquele vigoroso e autônomo representante da cultura medieval, que dominara toda a produção de seu tempo e que era técnico, artista e comerciante em uma só pessoa. Sua oficina transformou-se pouco a pouco em uma loja, o processo de trabalho escapou-lhe da mão, e o artífice converteu-se em comerciante. O indivíduo, a natureza plena, privado da parte criativa de seu labor, atrofiou-se em uma natureza parcial, incompleta (GROPIUS, 1997, p. 33).

Em tempo, parece legítimo estabelecer um pano de fundo para se compreender um pouco mais a questão da divisão social do trabalho na cultura industrial. Dessa forma, Manacorda, citando alguns dos conceitos centrais desenvolvidos por Marx em *O Capital*, aponta para algumas das formas mais freqüentemente utilizadas no processo de produção que acabam por subordinar o trabalhador. São elas: a) a "cooperação planificada"; b) a "especialização unilateral'; c) a "grande indústria", que reforça de maneira mais efetiva, a divisão do trabalho; d) o surgimento do "operário coletivo articulado", não mais o "sujeito dominante", que é reduzido a um objeto parcelado dentro de um "[...] autômato composto de órgãos mecânicos e de órgãos inteligentes, e a ciência como totalmente separada deles" (2000, p. 37). Também Kosik demonstra que na cultura industrial:

> O trabalho se dividiu em milhares de operações independentes e cada operação tem seu próprio operador, seu próprio órgão executivo, tanto na produção como nas correspondentes operações burocráticas. O manipulador não tem diante dos olhos a obra inteira, mas apenas uma parte da obra, abstratamente removida do todo, parte que não permite a visão da obra no seu conjunto. O todo se manifesta ao manipulador como algo já feito; a gênese para ele existe apenas nos particulares, que por si mesmos são irracionais (KOSIK, 2002, p. 75).

Brighton aponta que o fundamento político, no modo de produção capitalista, está na "[...] dupla dominação do capital sobre o trabalho". É conformado de um lado, pela propriedade dos meios de produção, e do outro, pela forma de controle real sobre o processo de produção (BRIGHTON, 1991, p. 16). Adiciona também que a produção capitalista é tanto um processo de trabalho, "ação humana com vistas à produção de valores de uso", quanto um processo de produção de valor que se auto-expande, de valorização (MARX *apud* BRIGHTON, 1991, p. 16).

É pertinente reiterar a afirmação de que em toda sociedade haja a existência de processos de trabalho. Contudo, só no capitalismo existe a valorização, ou seja, é um processo específico da sociedade capitalista. Significa, desse modo, dizer que o capitalismo como um sistema social, faz com que uma determinada quantidade de trabalho – em que os próprios produtores (trabalhadores) não usufruem do produto obtido pela produção, ou seja, não se apropriam de suas próprias mercadorias produzidas, tendo uma relação indireta com o seu trabalho – gere, de tal modo, um "trabalho abstrato socialmente necessário (valor)" que tenha um "poder" de potencializar e socializar mais tempo de trabalho ainda e, dessa maneira, criar mais valor extra (excedente). Ou, de maximizar a extração de mais-valia.

Com a introdução da maquinaria, há a elevação do desenvolvimento da subordinação real, pois permite ao capital romper os grilhões dos limites dentro dos quais, sob a cooperação simples e a manufatura, ele podia exercer um comando verdadeiramente real sobre o processo de trabalho (BRIGHTON, 1991, p. 24). E mais ainda: Brighton demonstra que sob a subordinação real, constata-se que o trabalhador conforma-se como um mero serviçal a serviço da máquina. Não há a recíproca, a máquina servindo ao trabalhador (BRIGHTON, 1991, p. 24). Com a entrada da maquinofatura, o capital consolida, desse modo, o seu poder sobre o capital constante. Assim sendo, ele agora pode ser planejado e organizado sem considerar como referência as habilidades e os ofícios tradicionais (BRIGHTON, 1991, p. 24). O processo produtivo é planejado enfocando o desempenho da máquina, com limitações das ações dos trabalhadores, pois estes são subordinados às necessidades da mesma.

O capital tem esse controle porque nele próprio está reunido todo o conhecimento e todos os materiais alojados na maquinaria. Conhecimentos e materiais estes, que foram também desenvolvidos sob a condução do capital e dos quais os trabalhadores, devido à sua forma de trabalho alienante e tão fragmentada, ficam inteiramente separados. Atualmente vê-se esse processo acontecer de uma forma mais intensa dentro dos processos de produção automatizados, onde o conhecimento humano daquele *modus operandi* está, em demasia, incorporado nos *softwares* dessas máquinas.

Feita essa contextualização, dando prosseguimento à reflexão, Ruskin apontava para uma questão ética do *Design* dos produtos, no sentido de que o problema estava em manter a satisfação e o prazer dos trabalhadores na produção, e não no estilo (estética-formal) dos objetos. Ainda nessa ordem

de pensamento, Denis ressalta que Ruskin pode ser considerado como um dos primeiros profissionais a se preocupar com os limites do crescimento da produção industrial em termos ambientais (DENIS, 2000, p. 71).

William Morris (principal personagem articulador do movimento *Arts and Crafts*) também compartilhava dessas idéias, e deu início a vários empreendimentos que situavam o *Design* sob um patamar artesanal e semi-industrial. Em tempo, parece importante ressaltar, sob a ótica de Denis (2000, p. 75) que a filosofia industrial e empresarial do *Arts and Crafts* era de cunho socialista. Morris e os seus seguidores visavam, dentre os outros aspectos já mencionados, a uma relação mais igualitária e democrática entre os trabalhadores na produção e tendiam a restringir a escala e o ritmo de produção fabril, até os limites que a máquina executaria com perfeição. Desse modo, quantidade e velocidade não eram os ditames dessa corrente.

Nessa ordem, Argan demonstra que, em linhas gerais, sob a ótica formal, o industrialismo moderno possui três fases: a) a da "repetição mecânica ou da 'despersonalização' dos motivos e processos formais do artesanato"[10]; b) a segunda fase está caracterizada por um racionalismo científico dos processos mecânicos, que levam a um reducionismo do belo para o prático, e este ao racional[11]; c) a terceira fase "nasce das transformações profundas que a idéia de ciência e, portanto, a idéia da racionalidade humana sofreram nas últimas décadas". Nesse momento, já não são verdades somente as que se apresentam com caráter racional, expressas em fórmulas e dogmas, e sim em formas, que podem ser alcançadas pelos de processos intuitivos, que podem ser considerados como totalmente semelhantes àqueles que são tradicionalmente reconhecidos como típicos processos estéticos (ARGAN, 2000, p. 118-120).

Ele aponta que é nessa terceira fase, a atual, que existe a tentativa de se solucionar o conflito existente entre capital e trabalho recorrendo a uma nova classe, ou mais precisamente a uma nova categoria (os técnicos) sem o caráter e tradição de classe. Se não há lugar para uma "espiritualidade" que não

[10] É nessa fase de crise econômica da artesania que Ruskin e Morris reagem com o socialismo utópico.

[11] A beleza não pode ser considerada fora da racionalidade. Proclama-se a união entre a indústria e a arte, com um caráter social, i.e., "criativo e não destrutivo, da produção". É nesse período que os limites da produção artística e da indústria se fundem.

demonstre produtividade ou criação, então o "inventor de formas (o artista) entra na categoria dos técnicos, em igualdade de direitos com o inventor de processos". Aqui reside um pressuposto que dita que a experiência da realidade materializa-se no fazer e não contemplar, logo a cada ato produzido pelo homem está ligada uma experiência formal ou estética. O fator estético, estando presente, demonstra a "[...] positividade social da produção, ou da sua criatividade interna". Do mesmo modo que sem a presença desse fator, caracteriza a "negatividade social da produção" (ARGAN, 2000, p. 120).

Considerando e admitindo que o Desenho Industrial não é uma atividade autônoma, ainda que se possa pensar que suas opções de projetos possam parecer livres – e às vezes até poderão ser –, sempre se trata de opções com prioridades estabelecidas de uma maneira bastante rígida, Maldonado (1981, p. 14) ressalta que a orientação estabelecida para os projetos de Desenho Industrial é presidida por esse sistema de prioridades. Sob essa configuração orgânica, não causa estranheza o fato de que na fase de conformação dos objetos, sua "fisionomia" apresente mudanças substanciais quando a sociedade decide privilegiar determinados fatores em lugar de outros. Ou seja, fatores relacionados às questões técnico-econômicas ou técnico-produtivas em detrimento das funcionais; ou os fatores simbólicos indo de encontro aos "técnico-construtivos ou técnico-distributivos"[12].

Não obstante, é importante destacar, mediante os escritos de Denis (2000), o fato de que a mais duradoura contribuição desses movimentos reformistas, reside no ideário de que por meio do Desenho Industrial se possa transformar a sociedade, ou seja, que por meio das mudanças de padrões estéticos do gosto e do consumo, seriam promovidas transformações mais profundas na sociedade. Ele aponta, ainda, para a existência de uma tendência (certa ou errada) no *Design* em reduzir questões éticas a questões estéticas. Entretanto, é importante ressaltar a "longevidade do fascínio exercido pela ideologia do *Design* como panacéia moral ou social".

[12] "[...] en todo sistema en el que una manera o de otra esté vigente el intercambio de mercancías, el diseño industrial se encuentra estrechamente vinculado al proceso de determinación de la 'forma de la mercancía'" (MALDONADO, 1981, p. 15).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Postas essas reflexões, propõe-se, parafraseando Argan (1981), uma questão: é possível conceber um Desenho Industrial que não postule uma sociedade de bem-estar e que esteja presidido por uma outra ética? Segundo o autor, percorre-se a última curva do caminho e se, ao final de sua conformação, o Desenho Industrial não é outra coisa senão notícia, o problema já não reside no processo projetual de objetos, mas nos circuitos da informação das massas. Significa dizer que se trata da publicidade ou das mídias de massa, nas quais tudo está contaminado por uma ideologia dominante, por uma estética e uma ética a serviço da classe *affluent* que inflexiona a informação a um ponto tal que ela não se apresente de maneira aberta e desalienadora. Ele ressalta que se a informação está presidida com finalidades ideológicas, ela se torna um agente de repressão e regressão.

Parece legítimo considerar que é predominante, no desenvolvimento de projetos e concepções de produtos de Desenho Industrial, uma lógica operacional – voltada para fins mercadológicos – em detrimento de uma análise sócioeconômica, implicando um reducionismo que afeta os resultados do campo do *Design*. Embora pareça ousadia, é importante pensar que se o seu campo projetual permanecer circunscrito a essa esfera, poder-se-á considerar que ele ficará reduzido a resultados que desconsideram sua aplicação social. É pertinente, também, afirmar que no âmbito das relações de trabalho do campo, a intensificação maciça da utilização de tecnologias[13], promove a exclusão de trabalhadores dos processos de produção. No entanto, não seria prudente cair-se num determinismo tecnológico ao inferir que esse problema é resultante somente da própria dinâmica processual da tecnologia, mas pensar que se dá pela lógica que comanda sua aplicação.

Nessa linha de reflexão, Maldonado (1981, p. 30-31) afirma que Marx "[...] um crítico apaixonado da função alienadora da máquina" não deve ser considerado um Rousseau, "um inimigo do artifício". Num sentido de que está profundamente ligado ao processo de dominação ao processo de artificialização da natureza: "[...] o homem se converte em tal por meio da produção de uma natureza humanizada, quer dizer artificializada". Para ele, o advento de

[13] Sob este recorte, principalmente, quanto ao uso unilateral e intensivo de *softwares* gráficos em detrimento de outras importantes habilidades inerentes aos *designers*.

uma sociedade sem classes, necessariamente, não apontará o final dos tempos tecnológicos, mas o início de uma era tecnológica essencialmente distinta da atual. Dito de um outro modo: a técnica deixando de exercer uma função alienante, constituir-se-á como um fator que promoverá a reconciliação do homem com a realidade, e com os demais homens (*apud* AXELOS, 1961; ZINCENKO, MUNIPOV, 1975).

Aponta-se uma reflexão de Escorel (2001) afirmando que sob um desenho de uma sociedade em que incide uma lógica diretiva de que todo o montante que foi gasto na fabricação, divulgação e distribuição de produtos deve, necessariamente, retornar ao detentor dos meios e recursos da produção, acrescido do lucro ("para que o investimento se justifique"), observa-se que as:

> [...] aventuras com a linguagem acabam ficando restritas a umas poucas ocasiões, seja no design, no cinema, na música ou em qualquer outro campo do que poderia ser identificado com arte industrial, já que os riscos com o capital devem ser evitados a qualquer custo. Mesmo que isso signifique asfixia da invenção. Ou seja, na medida em que se multiplicam os recursos financeiros destinados às etapas de fabricação e de lançamento do produto, se estreita a faixa de liberdade do designer na condição de criador (ESCOREL, 2001).

Nesse sentido, segundo a autora, desenvolvem-se profundas mudanças tanto na base conceitual como na formal, quando o campo do *Design* estreita-se ao "exercício estético". O *designer* se vê diante de um paradigma que o posiciona como um "técnico disciplinado, a serviço do capital". Entranhado numa "malha de aço" em que o *marketing* aumenta a cada ano a sua relação de poder, o *Design* se vê impelido a uma diferenciação, pela qual são observados em diversos cursos superiores de *Design* no Brasil que estão formatados sob a égide da valorização da "atividade como instrumento de venda, não como instrumento de projeto". No entanto, pode-se considerar, à luz das reflexões da autora, que o quadro não está pintado somente com tons de cinza. Seria justo reconhecer que, mesmo envolvido nessa trama de aço com um objetivo quase que exclusivamente voltado para a lógica mercadológica, o campo do *Design* (seja ele gráfico ou de produto) continua preservando "redutos de resistência" nos quais se busca o lado inventivo e um paradigma projetual que respeita o

usuário. Ela ressalta ainda que, para o *designer* – "um profissional condenado ao contemporâneo" –, a sua prática só poderá ser entendida e apreendida pela sociedade de seu tempo, na esfera dessa circunstância. Parece importante destacar a necessidade de que se busquem meios que o possibilitem a "tentar" ver-se livre dessas amarras impostas pela lógica obsessiva de venda, e que o permita a ter a sua atuação tanto como um "projetista quanto como planejador", buscando retomar a trilha de sua "trajetória interrompida, forjada no compromisso com seu semelhante e suas causas coletivas essenciais" (ESCOREL, 2001).

Postas as considerações acima, não ignorando a existência de outros aspectos, e atendo-se a um recorte pedagógico-metodológico enquanto educador da área em questão, não se pode sentir-se confortável em assistir a determinadas situações de sala de aula onde é notória, nos alunos, uma diretriz metodológica, que os remete a pensar como única solução projetual, o uso indiscriminado de ferramentas computacionais para se obter produtos do campo. Baseado em análises de pesquisas feitas, foi indicada, principalmente nos primeiros períodos do curso de *Design* Gráfico do CEFET Campos, a existência de uma metodologia do *happening*, do acaso, do instantâneo, sem que exista, pelo menos, um pré-projeto. Ou mais grave ainda, sem um aparato tecnológico não há como se fazer *Design*. Parece legítimo considerar que essa ideologia-alienante compromete, desde o início, o processo de desenvolvimento projetual dentro do campo.

Percebe-se esse fascínio, e é realmente fascinante, (é compreensível). No entanto, é imperioso defender que deva ser dada uma ênfase maior ao aprendizado de técnicas mais "livres" de expressão no ensino de *Design*, pois, ao utilizá-las, há uma maior interlocução e diálogo com quem está produzindo, com um peso equivalente à sua importância nos currículos e integrando-as às outras disciplinas dos cursos de *Design*. É também importante ressaltar que se retorne a metodologias projetuais e conhecimentos que municiem os alunos (futuros *designers*) com fins de obterem um diferencial tal, que os permita transitarem com maior segurança em seus campos de atuação. Como aponta Argan (2000) o "projeto" compreende em si mesmo, no seu "traçado", a "[...] consciência de todas as técnicas inerentes à sua realização". Deve corresponder as exigências práticas no que diz respeito a que, a quem e para que deve servir, não somente à exigência de um só sujeito ou grupo social.

Não obstante, parece que não somente um aprendizado técnico-humanista bastaria. Seria preciso propor e defender também que nesses currículos existam aportes que levem os alunos a desenvolverem uma capacidade de leitura mais apurada, não apenas do ponto de vista estético-técnico, mas agregado a uma compreensão da forma como a sociedade capitalista organiza-se e quais são os espaços conflitantes e contraditórios desse processo que poderão gerar possibilidades de contraposição ou remediação. Em tempo, não se pode esquecer de que a origem do *Design,* enquanto atividade profissional, ainda que observados rudimentos em épocas remotas, que os projetos propriamente ligados ao campo relacionam-se com a modernidade, na medida em que se confunde a sua origem com a própria gênese da Revolução Industrial.

Complementando, é importante também mencionar que esses futuros profissionais de *Design* tenham um compromisso social de plasmarem ações e soluções que desenvolvam contribuições significativas com o real crescimento de nossa sociedade. Assim, em sua formação educacional e em atividades de sua inserção profissional, não deve prevalecer uma diretriz única que promova com tanta pujança, uma lógica projetual voltada para o mercado, ou seja, deve ser plasmado um *corpus* global, não pulverizado, não alienante e compromissado cultural e politicamente, não se prescindindo de questionamentos frente ao público e à finalidade social de seu trabalho.

É imperioso defender uma metodologia pedagógica que aponte como a melhor maneira de se chegar a um objetivo processa-se por etapas, bem estruturadas, pensadas, abarcando-se do método projetual, que melhor possibilita a compreensão de que para se conceber algo, além das imposições técnicas, está implicada também uma compreensão de que essa produção exige uma reflexão, um posicionamento acerca do sujeito e do objetivo aos quais se destina. Mas também, deve-se instrumentalizar os alunos para que tenham discernimento tal, que possam compreender também esse mercado, as regras que estão postas, e de que opções eles podem dispor. Portanto, parece oportuno apontar que é necessária a existência de um profissional criador e que seja criativo. Contudo, também se necessita de um instrumental de leitura da realidade, para que os alunos possam encontrar meios claros para compreender além do fenômeno.

**REFERÊNCIAS**


ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto e destino*. São Paulo: Ática, 2000.

BRIGHTON, Labour Process Group. O processo de Trabalho Capitalista. *In*: DA SILVA, T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DE MORAES, Dijon. *Limites do design*. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

DENIS, Rafael Cardoso. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgar Blücher, 2000.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ESCOREL, Ana Luísa. Design em colete de aço. *Folha de São Paulo*, Mais!, jul./2001. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0807200112%2ehtm›. Acesso em: 20/05/2005.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GROPIUS, Walter. *Bauhaus*: Nova arquitetura. São Paulo: Perspectiva, 1997.

HAUG, Wolfgang Fritz. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MACIEL, Marcos Antonio Esquef. *Design gráfico e reestruturação produtiva da economia*: um estudo sobre a padronização tecnológica e estética na formação do tecnólogo no CEFET Campos. Niterói, 2004. 136p. Brochura.

MALDONADO, Tomás. *El diseño industrial reconsiderado*. Definición, historia, bibliografia. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

MANACORDA, Mario Aligliero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARGOLIN, Victor; MARGOLIN, Sylvia. Um "Modelo social" de design: questões de prática e pesquisa. *Revista Design em Foco,* Universidade do Estado da Bahia. Centro de Estudos das Populações Afro-Índio Americanas. Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, v. 1, n.1, jul./dez. 2004. Salvador: UNEB. Tradução de A "Social Model" of design: issues of practice and research.

REIS, Ronaldo Rosas. *Pós-modernismo, globalização e a formação estético-cultural do trabalhador urbano do Rio de Janeiro*. Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-graduação em Educação, Projeto de Pesquisa, Niterói: UFF, 2002-2003.

_____. Do mundo objetivo ao mundo objeto: Formação do imaginário estético-cultural do capitalismo. Ciberlegenda, *Revista Eletrônica Permanente do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFF*. Disponível em: <www.uff.br/mestcii/rep>.

RODRIGUES, José. *O moderno Príncipe Industrial:* o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. *Notas para uma história do design*. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

VILLAS-BOAS, André. *Utopia e disciplina.* Rio de Janeiro: 2AB, 1998.

# Aspectos da nova(?) formação do professor de Física da educação básica

*Rosângela Araújo Ábido de Assis*

Neste texto serão apresentadas algumas reflexões sobre tensões que subsistiram ao processo de discussão da proposta oficial de reforma das Licenciaturas em Física, apreendidas a partir da análise de documentos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de movimentos das comunidades formadoras.

Essas regulamentações são contemporâneas de uma retração do Estado na qual se constata um redirecionamento de seus investimentos e prioridades, sendo a Educação e seus professores questionados, nacional e internacionalmente, quanto à sua eficiência, produzindo-se discursos que apontavam para a necessidade de reformulação da Educação escolar nos diversos níveis e modalidades e da formação de professores. Reformas que re-significam discursos da comunidade educacional local e internacional, recorrendo a uma retórica que apela para o protagonismo docente, sua autonomia e profissionalização.

Redefinindo os espaços e o perfil da formação docente, instaurou-se na virada do último milênio, um período de tensão e de oportunidade para os atores envolvidos. Tensão entre diferentes concepções do profissional que se deseja formar, das instâncias, formas, condições e recursos necessários para a efetivação dos processos desejáveis e, ao mesmo tempo, oportunidade de ampliação de estudos e reflexões relativos ao tema, aos quais incorporaram-se professores do CEFET Campos imersos num processo de construção e implantação de um curso de licenciatura na Área de Ciências da Natureza, com habilitações em Física, Química ou Biologia.

Neste mesmo período, é firmado um convênio entre a instituição e o Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense no qual pôde-se aprofundar as leituras sobre a problemática da formação de professores e também procurar respostas para questões presentes durante a formação inicial e no exercício docente.

Neste percurso educativo, a constatação de que a aprendizagem dos conceitos básicos da Física tem constituído uma barreira para os estudantes, engrossando as estatísticas de retenção e contribuindo para que alguns se afastem da escola, tem dirigido algumas questões acerca de que saberes e fazeres poderiam contribuir para equacionar os problemas verificados na lida diária do professor de Física. Por outro lado, numa sociedade em que avanços científicos e tecnologias deles decorrentes vêm paulatinamente adentrando as casas e determinados meios de produção, uma sólida proposta educativa que destaque a inquietação científica é instrumento da formação da cidadania daqueles que chegam ao ensino médio, e a superação de entraves que afastam a possibilidade de uma aprendizagem significativa e prazerosa deve ser objeto de estudos nos currículos das licenciaturas.

Assim, a preocupação com interações educativas - que incluem a escola, seus professores, dirigentes, funcionários em geral e a organização dos espaços físicos - não pode prescindir de uma reflexão sobre os princípios que norteiam a licenciatura especialmente num momento em que as instâncias governamentais propõem um novo formato para a Educação Básica e para a formação dos docentes deste nível do ensino.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, foram indicados caminhos nem sempre compartilhados e aceitos pelas comunidades envolvidas. A consulta à correspondência dos coordenadores das licenciaturas em Física das universidades públicas brasileiras[1] e aos boletins da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2000, p. 1) sugeriu que, apesar de um anunciado diálogo com os responsáveis pelas licenciaturas, persistiram conflitos entre o disposto no aparato legal e o defendido pelos agentes das instâncias formadoras. Considerando que as políticas de formação delineadas pelos governos recebem contribuições e/ou contestações de forças da sociedade civil, pareceu relevante considerar a intervenção do Estado na formação inicial dos professores de Física, procurando aclarar alguns debates/embates que acompanharam seu processo de formulação e implementação.

[1] Esta se encontra disponível no *site* da Sociedade Brasileira de Física.

Conhecendo também a realidade dos sistemas de educação básica que têm se valido de várias improvisações para suprir a falta de profissionais para o ensino da Física[2] e observando a carência de estudos na área, estava lançado o desafio para entrar nesta seara, consciente das dificuldades concernentes ao tema e esperando que, a partir de reflexões sobre o "já dito", pois não fazê-lo seria negar a compreensão primeira de que tal tarefa é coletiva, pudesse contribuir com algum conhecimento para aqueles que se dedicam à atividade formadora de maneira geral e, de modo específico, para a equipe do CEFET Campos, que a despeito das dificuldades conjunturais e estruturais[3] do momento, dispôs-se a trabalhar com a formação de professores de Física.

## 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA DE ESTADO: QUE ESTADO? QUE FORMAÇÃO?

### 1.1 CENÁRIOS DE REFORMAS

Aqui foi considerada a formação de professores como uma política social de Estado. Estado que exercia seu poder regulador ao ditar novas diretrizes para a formação dos professores da escola básica e que, nestes tempos de globalização e neoliberalismo, redefinia-se a partir de uma cultura de soluções de problemas, projetando uma ideologização da eficiência e eficácia.

Este cenário de reconfiguração do Estado e de mudanças nos processos produtivos e sociais apontava para a necessidade de ajustes nos processos educativos como a expansão do sistema educacional, a criação de organizações mais "enxutas" e eficientes, de escolas eficazes e de professores bem treinados (VIEIRA, 2002; SHIROMA, 2003). Políticas educacionais que, no entender de Souza e Ferreira, confundiam-se com "[...] as políticas internacionais para o país" (SOUZA; FERREIRA, 2000) e traduziam o entendimento da educação como instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza.

[2] Os jornais têm anunciado que a carência de professores na Área de Ciências Naturais e Matemática requer um investimento mínimo de sete anos de formação (O Globo, 06/06/2003) e a participação em cursos de atualização no final da década de noventa no Cefet Rio mostraram que, mesmo numa capital onde estão situadas três universidades públicas que mantêm cursos de licenciatura em Física, a docência na disciplina tem sido ocupada por profissionais com formação em outras disciplinas ou áreas afins, como a Matemática e a Engenharia, que é o mais comum, e até mesmo por biólogos.

[3] Na implantação do curso em questão a instituição tem se deparado com dificuldades de contratação de professores, condição necessária para a redução da carga horária efetiva em sala de aula e pretendida para o planejamento e acompanhamento conjunto das atividades, bem como para a compra de equipamentos e montagem de laboratórios, em função de contingenciamentos impostos pelo governo federal.

Na concepção de sociedade que subsidia o modelo de Estado pretendido, a formação de professores deve ser regida pela ótica da eficiência e eficácia, atributos intrínsecos dos setores privados[4] e aos cursos existentes, acusados de muito, teóricos, distantes das necessidades das escolas e considerados como apêndices do bacharelado, propõem-se, como alternativa, processos outros que privilegiem a formação prática e um redesenho dos tempos e espaços de formação, começando pela exigência legal de aumento da carga horária do estágio e se ampliando pelo incentivo a uma formação pautada pela atuação profissional esperada na escola básica, em cursos mais flexíveis. Destaques que omitem o trabalho desenvolvido por instituições que vêm investindo nos cursos de licenciatura e que parecem ter como objetivo maior apresentar como necessária e inadiável sua alteração via as propostas apresentadas.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA

A formação de professores enquanto prática social é um sistema complexo e permeável às influências do seu entorno. O conhecimento dos elementos constitutivos desta prática implica a necessidade de buscar na tradição de formação estabelecida, ao longo do último século, a construção de consensos que vêm delineando os principais modelos de formação para identificar em que medida e de que forma as novas regulamentações reforçam ou inibem as práticas já assentadas.

Dentre os vários elementos deste sistema, de seu entorno e das trocas efetivadas considera-se o desenvolvimento e institucionalização da formação de professores como resposta à necessidade de ampliação de oportunidades de acesso à educação escolar, evidenciada a partir da década de 30; as contribuições que o debate sobre a educação vem trazendo para esta prática; as especificidades da formação de professores para esta disciplina escolar; as crenças e valores das comunidades formadoras e a interação destas comunidades com as investidas regulamentadoras e avaliativas do poder central.

[4] Segundo Moraes (2002) a crise do capitalismo acirrada na década de 70 é explicada pelos neoliberais e conservadores como sendo resultado da intervenção danosa do Estado sobre o setor produtivo e do peso das políticas públicas, especialmente as sociais, sobre os fundos públicos.

A formação institucionalizada de professores de Física dá-se num meio que construiu, ao longo do último século, tradições e culturas formativas, com especificidades do campo disciplinar e ao mesmo tempo, influenciadas pelo conhecimento produzido pelas ciências humanas e da educação. O contato com a literatura, especialmente com os trabalhos de Shulman (1986), Contreras (2002) e Tardif (2002) ajudou na discussão sobre uma concepção de formação que conjugasse saberes, conhecimentos e orientação ideológica relevantes para a formação inicial dos professores. A literatura também indicou que havia especificidades nos cursos de licenciatura em Física que, de alguma forma, estariam condicionando a atuação futura dos professores (LEITE *et al*., 1999) e que, para além do conhecimento disciplinar e interdisciplinar aí desenvolvidos, havia o desenvolvimento de subjetividades marcadas por critérios específicos deste campo durante a formação inicial.

Tantas questões instigantes foram se formando que foi uma escolha extremamente difícil focar o objeto desse estudo.

Com a consciência que a Física do século vinte revelou de que quanto maior o foco, a precisão desejável na descrição de um aspecto da realidade, maior a imprecisão nos seus aspectos complementares, satisfaz, então, a riqueza do cenário, para tentar apreender, a partir da análise de interações do sistema e seu entorno, as concepções de formação em voga neste período.

O contorno legal da reforma da formação do professor de Física para a escola básica encontra-se definido por um emaranhado de instrumentos legais, pareceres e resoluções do CNE, cuja análise pormenorizada implicaria um trabalho de reflexão e pesquisa incompatíveis com as condições reais de tempo que condiciona este tipo de trabalho. Por isto, a escolha para a análise recai sobre o Parecer CNE/CP n. 09/2001, por considerar que aí se encontrava o núcleo da proposta de reforma da formação docente e também o Parecer CNE/CS n. 1.304/2001 no qual são apresentadas as orientações e diretrizes para a graduação em Física.

Confrontam-se os dois dispositivos tentando identificar complementariedades e/ou tensões no que se refere à formação do professor, considerando a hipótese de que tais documentos pudessem refletir concepções plurais de formação que, por sua vez refratariam diversidades de orientações

encontradas no próprio meio acadêmico. Utilizou-se também como material empírico a correspondência eletrônica produzida e disponibilizada no site da Sociedade Brasileira de Física (SBF) sobre o tema formação de professores, por ocasião do processo de discussão/divulgação dos documentos oficiais supracitados, assim como, os relatórios dos grupos de trabalho do 1º Seminário de Física, acontecido em 2 e 3 de agosto de 2002, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e promovido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a discussão do Provão, em que estiveram presentes representantes de várias instituições que mantêm cursos de Física: instituições universitárias, centros universitários, algumas com grande tradição e experiência de formação, outras começando nesta atividade, instituições públicas e privadas, ou seja, um leque de instituições que reflete a pluralidade de centros formadores envolvidos nesta atividade.

A correspondência a que se refere este artigo indicava que o processo de produção das diretrizes para a formação dos professores foi permeado por tensões entre as comissões de especialistas de Física, a comissão de formação de professores e outros agentes do MEC. O presidente da comissão de especialistas de Física, Professor Montenegro, incentiva a discussão das propostas de diretrizes para a formação de professores entre a comunidade do campo da Física por meio do envio de um *e-mail* à SBF no qual externa sua apreensão e o entendimento de que as mesmas se contrapunham às propostas de diretrizes para a graduação em Física. A partir desta provocação, a SBF abre um espaço em sua página eletrônica com o objetivo de ampliar a discussão e também produzir algum tipo de resistência à proposta do grupo tarefa do MEC. A análise desta correspondência, aliada à análise do conteúdo dos relatórios dos grupos de trabalho presentes ao 1º Seminário de Física supra-citado teve como objetivo identificar possíveis concepções de formação e sua ancoragem na culturas das diversas entidades formadoras, considerando a pluralidade de instituições aí representadas (públicas, privadas, universitárias, centros universitários, faculdades isoladas, de grandes centros, do interior).

### 1.2.1 Formação ou treinamento?

Com foi assinalado no item anterior, a formação de professores de Física tem seu contorno definido a partir de dois documentos principais: os pareceres do Conselho Nacional de Educação n. 09/2001 e n. 1.304/2001, que tratam, respectivamente, da proposta de diretrizes para a formação de professores de todas as etapas e modalidades da educação básica[5] pontuando reformas institucionais e curriculares desejáveis para a formação de todos os professores e da proposta de diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Física.

O Parecer 09/2001 recupera muitas das reivindicações dos educadores, como a necessidade de se construir uma identidade própria para as licenciaturas e uma orientação epistemológica que encaminhe as necessidades da formação de um profissional que vai ensinar numa etapa particular da educação escolar, parecendo acreditar que o diagnóstico, ainda que correto, sobre muitos dos entraves das licenciaturas e a apropriação de experiências em desenvolvimento em outros países seriam suficientes para a transformação dos processos formativos, via legislação. Já as diretrizes da Física orientam-se por tentar preservar modelos de formação desenvolvidos nas universidades com maior tradição de formação, assinalando inovações como as propostas da ênfase denominada *Físico-educador* - que poderia formar profissionais destinados ao campo da educação científica em espaços formais e não formais ou para projetos de extensão e formação continuada de professores - assim como a proposta do *Físico-interdisciplinar* que contemplaria a formação do licenciado em Física e outra disciplina associada, conjugando, dialeticamente, o binômio tradição-inovação.

Entretanto, o grau de liberdade das instituições para projetar cursos com as finalidades apontadas parece ter ficado bastante delimitado pelos contingenciamentos de cargas horárias especificadas em outros instrumentos normativos do CNE (Resolução n. 1/2002, Parecer CNE/CP n. 28/01[6]). No afã de se criar uma proposta de formação, à prova de qualquer desvio,

[5] Este parecer origina-se de um documento elaborado por um grupo-tarefa designado pelo MEC, cuja divulgação e discussão foram acompanhadas por intensa celeuma e denúncias das diversas comissões de especialistas do MEC.

[6] Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de graduação plena.

foram delimitadas as cargas horárias de estágio (400 horas), de prática como componente curricular (400 horas) e do trabalho acadêmico, produzindo um cerceamento à matriz curricular, percebido por parte dos envolvidos como um dos focos de tensão para a confecção e/ou adaptação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Física, já que tradicionalmente, as grades curriculares destes cursos vêm reservando uma carga horária substancial para o tratamento do conhecimento específico da Física e suas linguagens contando, em muitas delas, com várias disciplinas integradoras e as primeiras interpretações dessas determinações legais indicavam um aumento da carga horária dos cursos o que, na visão de muitos formadores, os tornaria muito longos, podendo inclusive ampliar as taxas de evasão.

O trecho abaixo transcrito evidencia esta tensão na visão de um coordenador de licenciatura do Estado do Rio de Janeiro:

> O projeto preconizado pelas Diretrizes Curriculares [da Física] não nos traz problemas. O maior problema está nas exigências do MEC para os cursos de formação de professores. O tempo exigido de atividades pedagógicas práticas nos dificulta na estruturação de uma grade que permita uma boa formação na área de Física e Matemática, necessários para o futuro profissional. Já que estamos formando um físico que optou por seguir carreira no magistério.

Por outro lado, o acréscimo da carga horária de estágios tem sido uma questão de difícil equacionamento, principalmente nos cursos noturnos, cuja clientela é predominantemente formada de trabalhadores.

Pôde-se também observar marcas das lutas que se travaram durante a formulação desses documentos, traduzidas, por exemplo, em indicações sobre o *locus* de formação, as orientações para a construção dos saberes necessários à formação, o entendimento da importância da pesquisa, a relação prática-teoria-prática e a avaliação, cuja concepção nos dois documentos, tem contornos distintos e, às vezes, antagônicos, mas em função dos limites deste texto será discutido apenas o primeiro destes itens.

### 1.2.2 A questão do *locus* de formação

Embora se pudesse imaginar que a transferência da formação de professores para os Institutos Superiores de Educação repercutisse exclusivamente sobre os cursos de formação dos professores das primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil, face ao impacto desta medida sobre os cursos de Pedagogia, a iniciativa também provocou reações entre os físicos, como evidencia o fragmento de correspondência de um membro da comissão de especialistas de Física aos coordenadores das licenciatura, onde se conclama a necessidade de:

> Aliar esforços no sentido de não permitir que os cursos de licenciatura sejam retirados de dentro dos Institutos de Física e que, tampouco, lhes sejam impostas normas absurdas como um mínimo 3200 horas relógio (VEIT, Eliana Ângela 9/4/2001, Histórico e impressões sobre o debate das Licenciaturas no Brasil *apud* SBF2001);

ou ainda no questionamento que lhe faz a então coordenadora do curso de graduação em Física da UFF, professora Lúcia Cruz de Almeida:

> [...] as diretrizes não mencionam as formas de financiamento desses cursos, propondo a nosso ver, uma duplicação nos "custos" para a formação dos futuros professores, tendo em vista que pressupõem a criação de "escolas de formação" que deverão "garantir, com qualidade e quantidade suficiente, recursos pedagógicos" [...] (ALMEIDA *apud* SBF 2001).

Tais manifestações expressam preocupações não apenas com a reconfiguração institucional das licenciaturas ou com a possibilidade de enfraquecimento das funções e perda de poder dos Institutos de Física mas, principalmente, o entendimento de que a formação de pesquisadores e professores num mesmo espaço permite "[...] o partilhamento daquilo que seja comum aos dois cursos"[7] e o receio de uma possível banalização do conhecimento em Física,

[7] Pietrocola, secretário para assuntos de ensino da SBF, em pronunciamento *Contribuições para a audiência pública nacional sobre Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior* na audiência nacional, ocorrida em Brasília, 23/4/2001 (SBF 2001).

quando desenvolvido em instituições distantes de sua produção, para as quais as exigências de qualificação do corpo docente são muito mais frágeis do que as defendidas pela comunidade educacional. Por outro lado, a probabilidade de que bacharéis também venham a atuar como docentes do ensino superior e de que licenciandos possam se tornar pesquisadores em educação em ciências corrobora a defesa desta convivência no período de formação, benéfica aos diferentes perfis do físico em formação.

Depurados os temores da institucionalização das licenciaturas em Física em Institutos Superiores de Educação, fato inferido de sua pequena presença em instituições não universitárias, conforme levantamento efetuado, e que provavelmente tem entre suas razões a pequena procura por esta formação, em cursos de licenciatura plena e o pouco interesse da iniciativa privada face aos custos com equipamentos, laboratórios, etc. necessários ao seu reconhecimento, a legislação conservou a possibilidade de formação docente em programas especiais para portadores de diplomas de nível superior (Resoluções do CNE n. 2/1997 e n. 1/99), que vêm acontecendo em instituições que têm a prerrogativa de "[...] verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se" (parágrafo único do art. 2º da Resolução 02/97 do CNE) e cujos participantes poderão incorporar como capacitação em serviço cargas horárias quando vêm dando aulas da disciplina e, "[...] ainda ter o desenvolvimento da parte teórica do programa efetuado na modalidade de ensino a distância, utilizando uma 'metodologia semipresencial'" (art. 8º da Resolução 02/97 do CNE).

Determinações relativas à carga horária destes cursos, quando comparadas à dos cursos plenos indicam uma redução de 100 horas de estágio supervisionado, além de não entrar em detalhes sobre as diferenças que podem existir entre práticas pedagógicas de um curso de Engenharia e um de Física, desconsiderando também as 200 horas de atividades científico-culturais, previstas na Resolução 01/2002.

Por outro lado, se é um equívoco focalizar a formação do professor exclusivamente no saber disciplinar, a possibilidade de menosprezá-lo incorre em riscos ainda maiores, como o que pode estar acontecendo no estado de São Paulo que, por meio de seu Conselho Estadual de Educação normatizou a compatibilidade entre a graduação inicial e a formação docente pretendida,

por meio da exigência de um mínimo de 160 horas de estudos na área, o que permite inferir que bastaria ao candidato ter tido na graduação original dois semestres de estudos de Física, carga horária insuficiente para fazer ao menos os estudos de Física clássica, incluindo aí alguma atividade experimental regular.

Considerando que as maiores dificuldades para a implementação de propostas de ensino alternativas e inovadoras na escola básica são associadas a problemas de domínio de conteúdos disciplinares por parte de professores (PORLÁN; GARCIA; POZO, 1998), acredita-se que a manutenção desta modalidade de formação tem servido muito mais para que o magistério seja uma opção de ocupação nestes tempos de crise de emprego formal, do que para a melhoria do ensino de Física no ensino médio.

Além disso, a possibilidade de que aqueles que já ministrem aulas de Física possam ter essa atividade considerada como formação em serviço parece contradizer a orientação teórica em que os formuladores das diretrizes curriculares para a formação de professores parecem ter-se baseado, que consiste numa reorientação do eixo formador alicerçando-a numa epistemologia da prática que não significa apenas que "[...] quanto mais horas de prática, melhor a formação" (ZEIKNNER, 1992). Diversamente, tais autores defendem a necessidade de problematização das experiências educativas dos licenciandos em formação e a utilização da prática de ensino, estágios supervisionados, etc. como espaços onde a prática seja objeto de estudo, pesquisa e reflexão (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002).

## 1.3 AINDA A QUESTÃO DO *LOCUS*: É ESTA A QUESTÃO?

### 1.3.1 Concepções de formação dos professores: a procura de equilíbrio entre o desejável e o possível

Como, onde e com que base de conhecimentos devem ser formados os professores de Física da escola básica? Que saberes, e tão importantes quanto, que valores devem ser desenvolvidos em sua formação? Quais destes saberes/fazeres/valores são passíveis de se construírem durante a formação inicial? O que identifica esse professor com os demais professores da educação básica e o que o identifica com sua área disciplinar? Quais as condições desejáveis para tal formação e como o desejável confronta-se com as condições reais de formação e atuação?

A procura de respostas a estas indagações acentuou a necessidade de investigar como a formação dos professores de Física vem se desenvolvendo no Brasil, que elementos tem em comum com a formação dos demais professores da escola básica, o que ela tem incorporado da produção recente sobre a formação docente e das pesquisas da área de ensino de Ciências. Recorreu-se então a trabalhos que permitiram recuperar as primeiras iniciativas institucionais de formação de professores para a escola secundária, o movimento dos professores pela sua formação e as contribuições e influências que as pesquisas sobre saberes docentes, formação reflexiva e, mais especificamente, sobre o ensino de ciências vêm proporcionando à constituição de uma concepção idealizada de formação que procura equacionar as questões da educação científica como uma dimensão de ampliação da cidadania daqueles que ensinam/aprendem nos espaços-tempos da educação escolar.

### 1.3.2 As licenciaturas no Brasil

A formação e profissionalização dos professores no Brasil são atividades cuja história remonta há pouco mais de setenta anos. Segundo Cunha (2002), as atividades educativas na velha república constituíram-se num terreno permeado por improvisações e diletantismo[8], quadro que começa a ser alterado na década de 1930 quando, no bojo das medidas que passam a acontecer de forma a delinear o campo educacional, insere-se a criação das licenciaturas nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, conseqüência da preocupação com a regulamentação do preparo específico de docentes para a escola secundária.

Considerando que "[...] a formação de professores existe e está historicamente ligada ao desenvolvimento institucional do ensino" (POPKEWITIZ *apud* CONTRERAS, 2002, p. 63) tem-se, como uma das conseqüências do modelo de urbanização e industrialização da era Vargas, a ampliação da procura das camadas médias pelo ensino secundário exigindo um esforço maior na formação de professores para fazer frente a esta demanda.

[8] Ao analisar a autonomização do campo educacional, este autor salienta que à época do Manifesto de 1932, a educação "não era coisa de especialistas, mas sim para diletantes [...] o diletante despreza a aquisição de conhecimentos especializados, mediante procedimentos formalizados, por considerar a cultural geral que detém capaz de dar conta de toda e qualquer questão".

Pretendendo também estender a formação de nível superior aos professores[9], por meio de um espaço institucionalizado, acontecem então as primeiras tentativas de composição de um corpo docente especializado para o nível secundário, visto que as funções docentes, neste nível de ensino, eram ocupadas principalmente por advogados, padres, ex-seminaristas, engenheiros, médicos ou mesmo professores primários bem sucedidos e experientes.

De acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras, as universidades deveriam incluir uma Faculdade de Filosofia, onde se daria a formação dos professores. O modelo de formação aí desenvolvido caracterizou-se por um preparo inicial no conteúdo disciplinar, seguido pelo estudo das cadeiras pedagógicas e um estágio supervisionado. Tal modelo que, com pequenas variações, apresenta-se até hoje como a concepção de grande parte dos cursos de formação de professores, representa o que a literatura considera de acordo com o paradigma da racionalidade técnica (SCHÖN *apud* GÓMEZ, 1992, p. 96), importado das ciências da natureza para as ciências humanas. Nessa concepção, o professor é representado como técnico cuja atividade é preponderantemente "[...] instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (SCHÖN *apud* GÓMEZ, 1992, p. 96). A base epistemológica deste modelo de formação é permeada por um caráter hierárquico dos níveis do conhecimento, nos quais o componente de ciência básica serve de suporte à pratica, aliado a um componente de ciência aplicada.

Segundo Gómez:

> A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da actividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983). Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais (GÓMEZ, 1992, p. 96).

Nesta concepção, o professor é desprovido de qualquer participação na criação dos saberes que constituem a base de sua atividade. É um mero técnico que viabiliza o aprendizado de uma Ciência que não produziu, utilizando

[9] No Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, pela primeira vez é prevista a formação em nível superior dos professores do ensino secundário.

técnicas e conhecimentos advindos das Ciências Humanas e, principalmente da Pedagogia. Encarado como um mediador na linha da divisão do trabalho educativo, cuja atuação deve ser acompanhada por técnicos e supervisores, justificar-se-ia sua apreensão como subalterno no que diz respeito aos estatutos acadêmico e social.

As propostas de rompimento com este modelo de formação têm como eixo fundamental o reconhecimento de que a atividade docente, enquanto categoria trabalho, é intrinsecamente formadora e tem um alto componente artístico: assim como o músico aprimora e desenvolve sua técnica ao executar uma sinfonia, o professor produz e aprimora saberes a respeito de seu ofício, na sua lida diária, refletindo durante a ação, sobre as ações de sua prática e sobre a reflexão da ação.

Esta última perspectiva, a do professor reflexivo (SCHÖN, 1992), vem informando modelos de formação inicial e continuada que procuram trazer para a equipe formadora a contribuição e parceria de professores em exercício (ALARCÃO, 1996; QUEIROZ, 2000). Em trabalhos oriundos de países como o Canadá e Portugal e que têm chegado ao Brasil pelos formadores alinhados aos campos de Pesquisa em Educação ou de pesquisadores de Ensino das Ciências e da Educação Matemática, tem-se procurado desenvolver uma postura interdisciplinar entre os componentes curriculares da formação específica e os da formação pedagógica, a partir de pesquisas que procuram subsidiar a construção de uma nova epistemologia que incorpore os saberes dos professores regentes (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002).

Apesar do crescimento da influência deste novo paradigma nos últimos vinte anos, a formação dos professores no Brasil, em especial daqueles que irão atuar nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio, sofre do que se poderia chamar de "[...] estigma do patinho feio". Enquanto a formação para as séries iniciais do ensino fundamental é amplamente discutida pelas Faculdades de Educação, não é difícil encontrar referências a dificuldades que os professores destas instituições encontram na relação com os alunos das demais licenciaturas, devidas em grande parte ao desinteresse que muitos deles demonstram em relação às cadeiras pedagógicas.

Segundo Candau, em pesquisa denominada Novos Rumos para as Licenciaturas (CANDAU *apud* LÜDKE, 1988), os cursos de formação de professores nas universidades conservam problemas que remontam a suas

origens. Para esta autora, as antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras jamais conseguiram cumprir as múltiplas funções a que se destinavam "[...] divididas entre os vários objetivos que lhe são atribuídos (formar pesquisadores e cientistas, articular os vários cursos da Universidade e formar professores)", as licenciaturas eram percebidas como um "objeto menor, secundário, marginal".

Ainda segundo Candau, após a Reforma Universitária de 1968, as Faculdades de Educação que são criadas, reproduzem e até agravam os problemas apresentados pelas extintas Faculdades de Filosofia, agora acrescidos por uma integração ainda mais fragilizada. A departamentalização e o surgimento do sistema de créditos trazem novas dificuldades aos formadores, ilhados em seus institutos e envoltos com problemas que o desarranjo da nova ordem institucional lhes impingia.

No entender de muitos a formação dos professores para o ensino médio é considerada como "terra de ninguém", dado o pouco interesse dos professores dos institutos específicos em trabalhar na área e, também nas Faculdades de Educação, cujos professores preferem trabalhar com os alunos de pedagogia, que "[...] falam a mesma linguagem, têm os mesmos ideais de vida e para os quais é possível acompanhar a trajetória acadêmica, quem sabe até a pós-graduação" (CARVALHO; VIANNA *apud* LÜDKE, 1994, p. 177).

Referindo-se ao desinteresse geral em relação à formação de professores, Lüdke relaciona-o a uma ordem hierárquica de saber e poder presente na academia, na qual:

> No primeiro escalão, situam-se os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores (LÜDKE, 1994, p. 141).

Desta forma, as relações de poder e saber, resultantes em grande parte dos sistemas de avaliação, aos quais a comunidade universitária está submetida, que enfatizam a produção científica traduzida pelo número de publicações, fazem com que as atividades de ensino sejam menos valorizadas e estimuladas e que os esforços empreendidos no sentido de envolver toda a instituição numa proposta de formação de professores encontrem muitas barreiras.

Outro problema diagnosticado pela autora consiste na "[...] grande separação entre a Universidade e os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus, para os quais ela se encarrega de formar professores", conseqüência do desconhecimento dos formadores a respeito da realidade das escolas a que se destinarão os formandos, devido ao fato constatado de que tais professores raramente atuaram nestes níveis de ensino.

Esforços para redirecionar as atividades de estágio, contando com um processo de supervisão reflexivo (ALARCÃO, 1996), têm sido tentados como forma de minorar os problemas dos cursos de formação de professores relacionados às dificuldades de integração e falta de conhecimento das questões dos níveis de ensino fundamental e médio. O fluxo de informações possibilitadas por processos de estágios que incorporem a participação do professor regente tem-se mostrado como um canal de informações e produção de saberes num novo sentido, no qual a escola ensina à universidade, invertendo o sentido tradicional em que os professores universitários desenvolvem pesquisas e produzem conhecimentos sobre a escola e sobre os professores, para uma nova prática em que se fazem pesquisas não só sobre, mas com a escola e seus professores (TARDIF, 2002). Também neste sentido, o incremento de atividades de extensão desenvolvidas pelas universidades para os professores do ensino básico[10], nas décadas de oitenta e noventa teve um potencial importante de integrar a universidade com os demais sistemas de ensino.

Questões como a orientação aplicacionista nas licenciaturas, o não reconhecimento da produção de conhecimento pelos professores em exercício e a falta de interação entre os centros formadores e os sistemas da educação escolar básica são problemas comuns à formação de professores no Brasil e em muitos outros países. No entanto, as discussões sobre a orientação, os componentes curriculares, a carga horária destinada às diversas dimensões formadoras, etc., apresentam-se com contornos próprios em nossa realidade. Distintamente do que ocorre no Brasil, em países como a Inglaterra, Canadá e os EUA, a formação para o magistério é uma opção feita após um curso universitário; daí se pode entender a ênfase dos trabalhos de autores destes países, versando sobre a questão da importância da prática e dos estágios. Não desprezando esta

[10] Uma destas iniciativas foi o Programa de Aperfeiçoamento dos Professores da Rede Escolar do Rio de Janeiro (Projeto PAPRE) desenvolvido a partir de uma parceria entre as treze universidades do Estado para a capacitação dos professores da rede por meio de cursos *lato sensu*, de especialização e na elaboração de módulos (LÜDKE, 1994, p. 202).

questão relevante nas licenciaturas no Brasil, entende-se que outras questões ainda conflituosas existem no país, como a da identidade do profissional que se quer formar e como fazê-lo num curso de quatro anos de forma a construir uma base consistente na área específica escolhida e, ao mesmo tempo dar contar de uma formação nas Ciências Humanas e Sociais que, transcendendo o instrumentalismo, revista de significado a prática do ensinar e aprender.

A interdisciplinaridade pretendida entre as diversas disciplinas específicas e pedagógicas que dão corpo aos currículos da formação inicial dos professores de Física pode e deve, na opinião da autora, ser norteada pela construção do que Shulman denomina de pedagogical content knowledge (SHULMAN, 1986) que se traduz como conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para este autor, o que diferencia o professor do especialista numa determinada disciplina é uma forma diferente de entender o ditado "[...] quem sabe faz, quem não sabe ensina"[11]. Recuperando a história dos estatutos acadêmicos nas universidades desde a Idade Média, Shulman mostra que o grau de mestre ou doutor[12], o mais proeminente dentre os títulos acadêmicos das universidades européias, era "[...] a condição necessária para admissão no grêmio, da mesma maneira que o bacharelado, que o precedia, era pré-requisito para a admissão no corpo de aprendizes para professor" e sua obtenção implicava a demonstração de que o candidato era capaz de ensinar.

Shulman considera que os saberes necessários à prática docente situam-se num estatuto diferente, mas não inferior ao conhecimento que o especialista tem dos conteúdos de sua disciplina. Não basta ao professor conhecer os conteúdos disciplinares[13], o que é fundamental, mas não suficiente. Seus saberes a respeito dos conteúdos disciplinares diferem do necessário ao especialista porque, se para fazer é preciso saber, para ensinar é preciso compreender. Afirma o autor:

> Os estudos longitudinais que realizamos sobre o modo como os professores principiantes aprendiam a ensinar áreas disciplinares específicas levaram-me a sustentar a convicção de que os

[11] Em Shulman, tal provérbio é atribuído a George Bernard Shaw (SHULMAN, 1986).
[12] Os termos eram equivalentes, variando de universidade para universidade (SHULMAN, 1986).
[13] Não se trata de negligenciar o trato do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, ao contrário, Shulman dedica parte de suas pesquisas à identificação do declínio da importância dada a este conhecimento nas pesquisas, políticas educacionais e nos programas de certificação de professores ao longo do século XX, ao que associa o conceito de paradigma perdido.

> professores desenvolviam uma forma de compreensão e raciocínio, um tipo de conhecimento que os indivíduos mesmo com uma boa formação, geralmente não revelavam. Esse conhecimento científico-pedagógico representava a intersecção entre o conhecimento da disciplina em si mesmo e os princípios gerais de pedagogia preconizados pelos defensores de um ensino eficaz [...]. Uma forma de compreensão emergia das especificidades dos vários domínios disciplinares e dos desafios colocados pela ação de ensinar grupos específicos de alunos em contextos particulares. Essa forma de conhecimento era especificamente pedagógica (SHULMAN *apud* ALARCÃO *et al.*, 1996, p. 155).

Sobre a integração e constituição de uma nova orientação para a construção destes conhecimentos, Candau assim se posiciona sobre a quem deve ser dada a liderança na formação:

> É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. [...] Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deve ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conhecimento específico. Somente a partir desta mudança de eixo que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura (CANDAU *apud* LELIS, 2001, p. 51).

Entendemos como Shulman que não é suficiente que o professor domine procedimentos e estratégias didáticas variadas para desenvolver os conteúdos de sua disciplina e conheça as características psicológicas da faixa etária dos alunos com quem vai interagir; para além disto, a opção pela utilização de um experimento ou a discussão de um texto histórico ou mesmo uma aula expositiva é balizada por um conhecimento pedagógico daquele conteúdo que transcende o conhecimento do conteúdo científico disciplinar, os conhecimentos curriculares e o domínio da técnica escolhida. É um conhecimento amalgamado, impregnado de racionalidade, associado a capacidades de juízo e intuição, cuja investigação os programas de formação deveriam incorporar.

Insistindo na relação entre o conhecimento em Física e o conhecimento pedagógico geral que transcenda à citada justaposição salientada por Shulman, cumpre perguntar como os programas de formação inicial e continuada podem fomentar sua construção? Até que ponto, as orientações das reformas pretendidas pelo governo incentivam seu equacionamento? Que componentes curriculares propiciariam o desenvolvimento deste conhecimento pedagógico do conteúdo no sentido de, a partir daí, fornecer ao licenciando subsídios para orientar sua formação reflexiva? Há experiências que remetam a uma articulação epistemológica diferente entre o conhecimento do conteúdo disciplinar e das outras áreas da formação que transcendam "[...] uma simples relação temporal de sucessão"? (LÜDKE, 1994, p. 143).

Entendendo que tal processo de reflexão reveste-se de um componente coletivo que transcende os aspectos instrumentais do ofício da docência, e que as concepções de formação encontram-se enraizadas numa *práxis* cuja alteração exige um comprometimento dos atores, sem o qual o núcleo das práticas escolares permanece inalterado e sem melhoras evidentes far-se-á um breve relato das iniciativas coletivas de reflexão sobre os processos de formação que os professores, em suas entidades representativas de Educação e de cunho disciplinar vêm desenvolvendo nas últimas décadas.

### 1.3.3 O movimento dos professores pela sua formação

> [...] nenhuma reforma de educação teve êxito contra ou sem os professores (SHIROMA *et al.*, 2002, p. 86).

Seria possível pensar que as políticas educacionais possam ser efetivadas sem que se construa um consenso acerca da necessidade e propriedade das mesmas entre os professores?

Desta necessidade não se furtou o governo Fernando Henrique no processo de construção (divulgação?) de sua política de formação de professores. Por publicações, pelo comprometimento de intelectuais em suas comissões de especialistas, ou em comissões para a confecção dos parâmetros curriculares, a construção do consenso indispensável à implementação da reforma pretendida

foi cuidadosamente buscada pelos representantes do MEC. No entanto, apesar dos esforços empreendidos, o projeto de reforma oficial tem suscitado tensões entre os professores e suas entidades representativas que, repetindo seu movimento histórico de reivindicações, tentaram intervir neste processo.

O movimento dos professores pela sua formação vem se estruturando principalmente a partir da década de 70, e contribuindo com análises da realidade educacional brasileira por publicações e eventos. Grande parte destes estudos resultou da expansão da pós-graduação nas universidades e sua divulgação encontrou espaço nos vários periódicos da área então criados como os Cadernos CEDES, a Revista Educação & Sociedade, etc. Datam também deste período a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) em 1976, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e eventos como as Conferências Brasileiras de Educação bem como a retomada das reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência (SBPC), em que se procurava construir espaços de resistência e mobilização visando a mudanças no sistema educacional.

Com bandeiras de luta mais amplas como a que se ergueu pela redemocratização do país, os educadores apoiados por representantes de partidos políticos de oposição ao governo militar, recuperavam também antigas reivindicações como a exigência de um sistema nacional de educação orgânico, a concepção da educação pública, gratuita e de qualidade como direito público subjetivo, a erradicação do analfabetismo e a alocação dos recursos necessários a sua efetivação (SHIROMA *et al*., 2002).

Nas reinvindicações dos educadores, Shiroma *et al*. apontam cinco linhas principais: a) a melhoria da qualidade da educação incluindo a permanência na escola: a redução da distorção idade-série, a assistência ao educando, a redução do número de alunos por turma e a melhoria das instalações escolares, aí incluídos laboratórios e bibliotecas, além de alterações nos conteúdos e concepções curriculares e a implementação da educação politécnica como orientação à formação profissional; b) a valorização e qualificação dos profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários), por meio de um plano de carreira nacional com piso salarial unificado e a reestruturação da formação dos

professores e especialistas com atenção especial à preparação de docentes das séries iniciais e do pré-escolar; c) a democratização da gestão em todas as esferas, dos órgãos públicos de administração do sistema educacional à escola: gestão participativa dos negócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino e a supressão do Conselho Federal de Educação, em função do seu caráter eminentemente privatista; d) a exclusividade de aplicação das verbas públicas na escola pública e um aumento de recursos para a área; e) a ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo da creche ao então chamado segundo grau.

Parte destas reivindicações tiveram eco no processo constituinte de 1987, onde a despeito das lutas travadas, muitas contribuições da comunidade educacional foram acolhidas[14]. No entanto, o mesmo sucesso não foi repetido quando da tramitação e promulgação da nova LDBEN[15]. Neste dispositivo legal, o conceito de educação básica é reformulado, passando a incluir a educação infantil e também o ensino de 2º grau, agora denominado de ensino médio, como uma das etapas deste nível[16], o que, sem dúvida, representa um avanço. No entanto, a formação de professores tem seus contornos delineados por uma óptica diversa da pretendida pelas entidades representativas dos professores.

A ANFOPE desde o final dos anos 70 discutia um projeto de formação integrando a formação básica, as condições de carreira e trabalho e a formação continuada, proposta assentada sobre a construção de uma base comum nacional para a formação de todos os profissionais da educação e que deveria estar expressa nos projetos acadêmicos. A base comum nacional não significava um currículo mínimo e sim a expressão, nos projetos acadêmicos dos cursos de licenciatura de uma sólida formação teórica, de unidade teoria/prática ao longo dos cursos, de abordagem da pesquisa como meio de produção de conhecimento

[14] De acordo com afirmação de Saviani, as sugestões aprovadas na IV Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Goiânia em 1986, foram incorporadas quase na íntegra no capítulo da Educação da Constituição de 1988 (SAVIANI *apud* SHIROMA, p. 50).

[15] Num percurso conturbado, o projeto original, delineado por Dermeval Saviani e apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio (PMDB-MG), após longa tramitação foi substituído por outro, do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) que, após a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, numa nova correlação de forças no Congresso, é votado e sancionado pelo presidente. Para Saviani a LDBEN96 "[...] é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual" o que significa que ela não fornece elementos que impeçam nem obriguem o Estado a realizar mudanças significativas na educação (SAVIANI *apud* SHIROMA *et al*., p. 51).

[16] O atendimento gratuito à educação infantil passa a ser obrigação do Estado e ao ensino médio é garantida a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade" (art. 4º, da Lei 9.394/96).

e de intervenção na prática social, do conhecimento e de vivências de formas de gestão democrática, do trabalho interdisciplinar e coletivo, do compromisso social da profissão docente, da avaliação permanente e da educação continuada, ou seja, uma formação teórica e interdisciplinar que incluísse os fundamentos históricos, políticos, sociais da educação, além do domínio dos conteúdos a serem ensinados e suas didáticas, de forma a permitir a apropriação do processo de trabalho pedagógico e a criação das condições para exercer a análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileiras no ambiente universitário.

Na literatura pesquisada, a possibilidade aberta pela LDB segundo a qual a formação dos professores da escola básica pode se dar em Institutos Superiores de Educação é identificada com o interesse de fomentar o surgimento de instituições que atendam à demanda acentuada por cursos mais "ágeis e flexíveis", acarretando um aligeiramento na formação e a insistência de se produzir cursos com exigências cada vez menores tem, dentre seus objetivos, a intenção de dar conta das ainda preocupantes deficiências de escolarização dos docentes em exercício.

No entender de Tardif (2002) a questão do locus, universidade ou institutos, não garante nem elimina a apropriação dos conhecimentos advindos da pesquisa sobre os conhecimentos que servem de base ao ofício de ensinar. Como diz o autor:

> Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa onde ela ocorra, seja nas universidades, nos institutos ou noutros lugares. É estranho que [...] não reconheçamos que [os professores] possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação seus conteúdos e formas (TARDIF, 2000, p. 124).

Assim, apoiando-nos na fala de Tardif, perguntamo-nos: foram os professores consultados acerca do redirecionamento proposto nas novas diretrizes para a formação? A promessa de um novo patamar profissional para os professores do ensino fundamental seria uma conseqüência linear de sua formação em nível superior?

Embora se acredite na possibilidade de formação em instituições não universitárias[17], é evidente a necessidade de que tais instituições fortaleçam-se a partir de investimentos na formação de seus quadros docentes, não se atendo aos 10% de mestres e doutores exigidos pela legislação, em suas condições de bibliotecas e laboratórios e, principalmente, desenvolvendo pesquisas sobre a educação que transcendam sua dimensão técnica. No entanto, esta abertura da legislação tem fomentado o incremento da participação da iniciativa privada, que raramente encontra-se disposta a prover recursos para tais investimentos, principalmente nos cursos de licenciatura, onde a origem sócio-econômica da clientela lhe dá poucas chances de recuperar, com lucros, estes investimentos por meio da cobrança de mensalidades.

Assim, a despeito da luta das entidades que defendem uma ampliação de vagas nas instituições públicas e o correspondente investimento, a formação de professores continua carente de políticas articuladas que promovam suas etapas inicial e continuada entendendo-as como parte de um mesmo processo. As poucas iniciativas do setor público observadas neste estado, como a criação de licenciaturas no turno da noite na UFRJ a partir de 1999 e, mais recentemente um projeto de formação inicial, à distância, de professores nas áreas das Ciências Naturais e Matemática[18], esforços de algumas pesquisas colaborativas com professores do ensino médio e capacitações em serviço, têm ainda pouco significado face às carências verificadas no setor, conforme apontaremos no próximo item.

Além disso, como a formação de professores de Física pouco interesse provoca nas empresas de educação, é de se temer que as palavras do professor João Zanetic, tenham tido um sentido profético:

[17] Alguns CEFETs vêm investindo nesta atribuição e não se pode esquecer de que a maior parte dos professores da escola básica no país deve sua formação aos esforços empreendidos por muitas faculdades isoladas.

[18] O projeto resulta do consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) e as seis universidades públicas sediadas no estado UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e Unirio – sendo vinculado à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Informação e vem oferecendo desde 2001 licenciaturas em Ciências Biológicas, Ciências Físicas, Matemática e Pedagogia. As universidades que integram o consórcio montaram uma estrutura básica para realização dos cursos em alguns municípios do estado onde contam com a colaboração de professores tutores, já que os cursos são semipresenciais. O Curso de Licenciatura em Física a distância é de responsabilidade do Instituto de Física da UFRJ e é oferecido nos pólos de Volta Redonda, Macaé, Itaperuna e Três Rios.

> No final do século passado eu costumava dizer que precisávamos levar a Física do século XX para a sala de aula antes que ele (o século XX) acabasse. Neste início de século, tomando referência o número de aulas de Física que estão presentes nas escolas de ensino médio da rede pública de São Paulo e a forma de atribuição de aula que a secretaria da Educação desse estado vem adotando, eu diria que precisamos colocar a Física de qualquer século na sala de aula antes que ela (a Física na escola ) acabe! (ZANETIC, 2002).

A redução da carga horária de Física no nível médio, como forma de encobrir a falta de professores, tem sido usada por diversos governos estaduais como estratégia para postergar a execução de concursos para a admissão de professores e encobrimento de sua ausência no desenvolvimento da formação.

Logo, apesar dos movimentos que cobram maior investimento na formação de professores e sua valorização social e profissional e paralelamente a discursos políticos que fazem a defesa de uma educação pública de qualidade, as condições de formação e atuação destes profissionais preservam, em muitos casos, carências apontadas nos diagnósticos das entidades representativas dos professores desde a década de 70. Algumas dessas carências relacionadas à formação inicial dos professores de Física poderiam estar condicionando a falta destes profissionais nos sistemas de ensino, fato cada vez mais visível em conseqüência da maior procura, não só das camadas populares pela educação escolar pública, mas também das camadas médias que, empobrecidas pelos períodos de inflação econômica do final do século XX, voltam a recorrer ao sistema público para prover a educação de seus filhos.

### 1.3.4 Professor de Física: identidade ambígua - da formação para uma profissão à atuação numa semi-profissão

#### 1.3.4.1 Especificidades da formação em Física

A formação em Física no Brasil apresenta peculiaridades numéricas que a diferenciam das demais disciplinas da área de ciências naturais. Na tabela 1 são apresentados dados que permitem comparar a oferta de cursos de Física,

Química, Biologia e Matemática por região geográfica[19] neste início de século e perceber o quanto a oferta de cursos de Física é reduzida na maior parte das regiões, correspondendo a 7,5% dos cursos da área de ciências na Região Norte, 2% na Região Nordeste, 6,9% no Centro-oeste e 9,5% nas Regiões Sul e Sudeste.

**TABELA 1**

| | Física | Química | Biologia | Matemática | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Norte** | 4 | 5 | 10 | 34 | 53 |
| **Nordeste** | 24 | 26 | 70 | 78 | 198 |
| **Centro-Oeste** | 6 | 7 | 36 | 38 | 87 |
| **Sudeste** | 33 | 52 | 114 | 149 | 348 |
| **Sul** | 15 | 26 | 58 | 59 | 158 |
| **TOTAL** | 82 | 116 | 288 | 358 | 844 |

Fonte: Tabela construída a partir dos dados do Relatório Síntese do ENC 2002, referentes aos cursos participantes do Provão 2002. Disponível em: http://www.inep.gov/superior/provao/sistese/2002/capitulo2. Acesso em: 30/01/2003.

Segundo dados apresentados no 1º seminário do Provão de Física (INEP, 2002), a oferta de cursos de Física além de bastante reduzida na maior parte das regiões brasileiras, era à época, inexistente nos estados do Acre, Amapá e Tocantins e, na Região Nordeste (à exceção de Alagoas), no Espírito Santo, no Mato Grosso, no Mato Grosso do Sul e em Santa Catarina se fazia exclusivamente por entidades públicas universitárias estaduais ou federais.

Também pôde-se verificar uma maior concentração dos cursos no Sudeste; o número reduzido de cursos, mesmo nos estados do Sul/Sudeste; uma presença numericamente significativa da iniciativa privada apenas em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o baixo número de formandos (média de 9 alunos por instituição no ano considerado)

[19] Os números apresentados referem-se aos cursos que em 2002 apresentaram formandos nas disciplinas da área de Ciências Naturais e Matemática. Estes dados provavelmente não traduzem a totalidade de cursos existentes em 2002, pois cursos mais novos, isto é, com início a partir de 2000, não contariam em 2002 com formandos para participar do Provão.

Considerando que, da média de formandos de cada ano, menos da metade correspondam aos licenciados[20], se mantidos os números aí apresentados, chegar-se-ía a uma média nacional de menos de cinco professores formados a cada ano por instituição no período, o que, levando-se em conta o reduzido número de cursos, poderia ajudar a explicar as carências quantitativas de professores de Física para o atendimento das necessidades da escola básica brasileira.

Também pelos dados, é possível identificar a pequena proporção da presença do setor privado na oferta destes cursos em quase todas as regiões, à exceção do Sudeste (48,4%), o que permite inferir que, diferentemente do que ocorre com a formação de professores para grande parte das disciplinas do ensino básico, a formação do professor de Física pouco interesse causa às entidades privadas e quando é oferecida por uma instituição particular, raramente ocorre em faculdades isoladas (INEP, 2002). Em temos nacionais, a presença do setor privado na oferta de cursos de Física corresponde a 28,4%.

Os números apresentados demonstram a necessidade de um esforço maciço de formação, com investimentos nos centros formadores e apoio aos candidatos a esta formação. Os dados referentes à carência de professores para o ensino médio em toda a área de ciências corroboram esta afirmação (GATTI, 2000, Prefácio), e a situação vem se agravando a cada ano com o incremento da demanda por esta etapa, conseqüente do esforço de universalização do ensino fundamental, contrastando com a pequena procura por esta formação[21] e com as dificuldades de manutenção na profissão.

Que questões, para além do desprestígio social e econômico, da falta de boas condições de trabalho e carreira da profissão docente, provocam um quadro de carência como o verificado nos postos docentes de Física para a escola básica? O que faz com que alguns dos poucos cursos existentes no país para esta formação tenham sido extintos alegando falta de procura[22]? Que fatores

[20] Segundo o boletim 01/2004 da SBF, em 2002 dos 1.352 formandos apenas 572 (quarenta e dois por cento) fizeram a licenciatura. Disponível em: http://www.sbf1.if.usp.br/boletim/lemensagem.asp?msgId=13. Acesso em: 8/04/2004.

[21] Em 1994 dos 284.750 alunos matriculados nos cursos de Licenciatura e Bacharelado no Brasil apenas 3% estavam nos cursos de Física (GATTI, 2000, p. 37), sendo a demanda estimada por este mesmo trabalho para postos de docência em Física em 2002 de 55 231 (INEP 2003, Estatísticas dos professores no Brasil, p. 15).

[22] Em 2002, 6% das vagas nos cursos de graduação para a formação de professores nas instituições da rede pública e 41% nas instituições da rede privada não foram preenchidas (INEP 2003, Estatísticas dos professores no Brasil, p. 11).

contribuem para o abandono da docência por outra ocupação? Há alguma ligação entre estas questões e a formação inicial dos professores de Física?

Alguns condicionantes relacionados com a carência de professores de Física nos sistemas escolares podem estar ligados a fatores específicos das condições de formação. Ao contrário de outros cursos universitários, o curso de Física apresenta um grau de dificuldade aos estudantes que perpassa o ciclo básico e se amplia no ciclo profissional. Enquanto nas engenharias o aluno que ultrapassa as dificuldades dos quatro primeiros períodos encontra, no ciclo profissional, disciplinas em que tende a melhorar seu rendimento escolar, no curso de Física, as dificuldades apresentadas nas disciplinas iniciais, que poderiam ser associadas à mudança de enfoque e metodologias de ensino, freqüentes na passagem do segundo para o terceiro grau, parecem não justificar os índices de insucesso que acompanham grande parte dos estudantes ao longo de todo o curso. A falta de estruturas eficientes de monitoria e/ou tutoria, que amparem o aluno em suas dificuldades com as disciplinas, em parte causadas pelas deficiências nos conceitos básicos previstos para a escolaridade anterior, contribui para um alto nível de evasão e/ou reprovação ao longo do curso, fazendo com que o tempo médio de conclusão do curso se amplie em mais de 50% em relação ao tempo previsto de quatro anos, reforçando o estigma de inacessibilidade de que a Física é portadora. Isto talvez explique porque alguns cursos terminem sendo extintos por falta de procura.

Leite *et al*. (1999), utilizando a classificação de Enguita, consideram que a Física enquadra-se entre as profissões liberais[23] e as semi-profissões por ser um curso que se caracteriza pelo domínio de um conhecimento que, dada a sua complexidade, delimita um campo de produção epistemológica ao qual apenas experts no assunto se sentiriam autorizados a avaliá-lo. "A representação social feita acerca desses conhecimentos, envolve rudimentos de algo 'sagrado', cuja competência não pode ser avaliada por 'profanos' [...]. Em geral é consenso no campo profissional da Física que só alunos 'especiais' merecem fazer parte da categoria" (LEITE *et al*., 1999, p. 61).

[23] São consideradas carreiras profissionais aquelas cuja formação demanda um conhecimento profissional específico, geralmente associado a uma longa formação universitária e que assegura a seus ocupantes traços como a competência, licença ou exclusividade no seu campo de trabalho, independência ou autonomia frente às organizações e aos clientes e auto-regulação ou controle exercido pela própria categoria profissional. Como exemplos típicos estariam os médicos, advogados e arquitetos.

Como justificativa para seu enquadramento como carreira profissional, diferentemente das carreiras profissionais liberais e das semi-profissionais[24], advogam as autoras o fato de este curso apresentar uma "[...] demanda média com seletividade alta, cujo estatuto ocupacional envolve competência reconhecida e saber altamente especializado preparando para a pesquisa e também para a docência, especialmente universitária" (LEITE *et al.*, 1999, p. 55). Nele, "[...] os estudantes são estimulados à aprendizagem para a significação, de acordo com a lógica da competência acadêmica", os professores são valorizados principalmente pela carreira acadêmica tendo, em sua maioria expressiva, formação a nível de pós-graduação e sendo a pesquisa e a produção científica as atividades que mais valorizam o profissional, que o fazem reconhecido por seus pares e alunos.

Um contexto em que "[...] o conhecimento é encarado como algo sagrado, a que nem todos têm acesso, [...] que só se desvenda no final da caminhada, o que engrandece o significado do assunto e daqueles que o dominam" e no qual o ensino é pouco valorizado, contribui, certamente, para que sejam forjadas identidades marcadas pelos valores aí presentes. Assim, como decorrência das dificuldades acima referidas e das subjetividades produzidas ao longo do curso, os "sobreviventes"[25], aqueles que concluem o curso sem interrupções ou insucessos, raramente deixam de ter como opção a continuidade de estudos. Os poucos que se destinam ao magistério acabam encontrando colocação na rede privada de ensino, associando a esta jornada de trabalho uma segunda na rede pública onde, em função das difíceis condições de trabalho, salário e carreira e também do despreparo frente à necessidade de lidar com a realidade das classes populares, seus gêneros de discurso e carências sócio-cognitivas, acabam não permanecendo.

É compreesível, portanto, que a ambigüidade entre o ambiente de formação profissional das universidades, permeado por critérios de excelência, ainda que não acessível a muitos, e a realidade da atuação cotidiana, com a

[24] Aplicando a teoria dos traços (elementos ou aspectos diferenciados que dão como conjunto a caracterização dos profissionais), Contreras conclui que a única denominação possível para os professores é a de semi-profissionais, "já que se considera que lhes falta autonomia em relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional" (CONTRERAS, 2002, p. 57).

[25] Na minha turma, (UFRJ 1975-1979) dos cento e vinte alunos que ingressaram, dezessete completaram o curso sem interrupção, dos quais dois licenciando. Hoje alguns centros formadores apresentam números menos preocupantes, mas ainda muito longe do que se poderia considerar satisfatório para atender à demanda por este profissional.

situação concreta de escolas carentes de ambientes de laboratórios e bibliotecas, com carga horária inadequada, com classes numerosas e, em luta permanente pela melhoria de status e dos rendimentos como qualquer outro semi-profissional, constitui-se num cenário de provações a que só uma sólida formação, calcada em valores éticos e democráticos, permite equacionar sem que se caia nas tentativas individualistas de solução como o ausentismo, o "empurrar com a barriga" ou o abandono da atividade docente.

Se este é um esboço da situação nas capitais e grandes cidades, mais grave ainda é o cenário nas cidades do interior. Convive-se na escola pública com as mais variadas improvisações no sentido de suprir a falta deste profissional e, não raras vezes, o aluno é aprovado numa série sem ter tido uma única aula de Física, constando no seu histórico escolar a vergonhosa sigla SP (sem-professor).

O enfrentamento das questões relacionadas à evasão e reprovação dos cursos universitários de Física tem sido tentado a partir de reestruturações curriculares. No estado do Rio de Janeiro, as universidades Federal Fluminense e Federal do Rio de Janeiro reestruturaram seus cursos de forma a postergar as disciplinas que prescindem de uma formulação matemática mais rigorosa, procurando trabalhar de forma mais consistente a questão dos pré-requisitos. Desta forma e com opções diferenciadas de livros-texto e materiais didáticos próprios, contando também com a inserção de disciplinas integradoras já nos primeiros períodos e com iniciativas como a instituição de bolsas para a iniciação à docência (UERJ), vêm-se procurando pensar em fazer a licenciatura, a partir da compreensão de suas especificidades, tendo como meta um curso de formação inicial referenciado na lógica profissional desde a década de oitenta, processo que a intervenção do estado, por meio da legislação, pareceu ignorar.

#### 1.3.4.2 Contribuições da pesquisa em ensino de Física

Consultando periódicos especializados em Ensino de Física nos últimos três anos[26], percebe-se que o tema formação inicial de professores tem, também aí, pequena incidência. Embora sejam numerosos os trabalhos referentes à formação continuada ou relativos a concepções sobre a natureza da Ciência

[26] Revista de Ensino de Física da Sociedade Brasileira de Física e a Revista Brasileira de Ensino de Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

entre os professores, a ênfase dos trabalhos dá-se no tratamento de questões específicas do ensino de conceitos e/ou descrições de abordagens didáticas teórico-experimentais.

Esta aparente desatenção com a formação inicial dos professores seria mais um indicativo do desprestígio das questões relacionadas com a Educação ou, pelo teor dos trabalhos encontrados, um indicativo de que já se teria constituído um consenso acerca da importância de investimento na construção do *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico do conteúdo)?

As primeiras diferenciações ocorridas no âmbito das Licenciaturas em Física no final do século passado estiveram muitas vezes ligadas à incorporação das questões da área de pesquisa em ensino de ciências como objeto de estudo e mais recentemente como objeto de pesquisa. A análise dos grandes projetos de ensino da literatura internacional (PSSC[27], HARVARD, PSNS, etc.) e nacional como o PEF da USP, dos trabalhos sobre as concepções espontâneas ou alternativas à ciência[28], sobre *mudança conceitual*[29] ou sobre a *integração hierárquica de conteúdos* (POZO; GOMEZ CRESPO, 1998) passam a integrar ementas de disciplinas dos cursos de licenciatura, assim como a formação de quadros docentes com pós-graduação na área de Educação em Ciências, fortemente incentivada nos anos oitenta, vai consolidando a criação de grupos mais afinados e preparados para lidar com as questões de ensino-aprendizagem e da formação de professores. As ligações da pesquisa na área com questões mais amplas da Educação vão também pouco a pouco ocorrendo em função dos mestrados e doutorados na área estarem na maioria abrigados nas Faculdades de Educação e não nos Institutos de Física.

Para Pitombeira de Carvalho (PITOMBEIRA *apud* LÜDKE, 1994, p. 168), o grau de desenvolvimento das pesquisas nas áreas de ensino de Ciências e Matemática já permite reconhecer no Brasil a existência de uma nova comunidade acadêmica: a dos educadores em Ciências cuja profissionalização tem sensível incremento no período que vai de 1985 a 1995.

---

[27] O *Physical Science Study Committee* foi um projeto desenvolvido nos EUA, após o lançamento do Sputinik pela União Soviética. Preocupados com o avanço científico do bloco rival, os americanos decidem reformular seu ensino de ciência básica, com o objetivo de estimular a formação de pesquisadores em Física, o que resultou numa mudança de orientação de um ensino adestrador com ênfase na solução de problemas numéricos, para a busca de uma compreensão qualitativa dos fenômenos (LIMA; MOREIRA, 2003).

[28] Estudo de como os alunos pensam e compreendem os conceitos científicos antes e durante o seu ensino.

[29] Mudança conceitual é processo pelo qual o aluno modifica suas concepções espontâneas em direção ao conhecimento cientificamente construído, por meio de refinamentos sucessivos e a partir de situações de conflitos e questionamento constante.

Usando como suporte o trabalho *O currículo de Física: inovações e tendências nos anos noventa* (CARVALHO; VANNUCCHI, 1996), pode-se perceber que a pesquisa na área de ensino de Ciências vem influenciando os currículos de Física não só nas Licenciaturas como também no ensino médio. Tais pesquisas têm, como linhas principais, o estudo das concepções espontâneas dos alunos, a importância da História e Filosofia da Ciência para a formação dos professores, o trato da Física contemporânea e a compreensão da tecnologia mais atual para o ensino médio e, em menor incidência, propostas de interdisciplinaridade ou ainda trabalhos que propõem o uso do cotidiano como ponto de partida para o estudo da Física.

Em todas estas linhas de pesquisa, que podem se complementar em alguns trabalhos, está-se construindo um conhecimento pedagogizado da Física e este tem perpassado os currículos das Licenciaturas por meio de componentes curriculares como a disciplina de Instrumentação para o ensino de Física, da cadeira de Didática específica e nas atividades de orientação dos estágios da Prática de Ensino ou das Monografias de final de curso, agora obrigatórias.

Os estudos sobre o conhecimento prévio dos alunos "[...] por colocarem em questão a eficácia do ensino por transmissão do conhecimento elaborado e a conscientização de que ensinar não é fácil" (PEREZ *apud* CARVALHO, 1996) vêm impulsionando a busca de inovações no ensino de Física e, além de contribuir para problematizar as formas tradicionais expositivas de ensino, propiciam a integração com outros campos de estudo como a linguagem, a epistemologia genética, a aprendizagem significativa, Ciência Tecnologia e Socidade (CTS) etc. Tais estudos indicam o uso da História e Filosofia da Ciência, não só no trato de conceitos a serem desenvolvidos na educação básica, mas também e principalmente na formação de professores como possibilidade de superação dos conceitos espontâneos e o fomento de mudanças ou desenvolvimentos conceituais, pois concordando com Porlán e Rivero:

> [...] a análise destas concepções/obstáculos é de crucial importância para formular uma teoria do conhecimento profissional que não se limite a caracterizar o conhecimento predominante na atualidade, mas que o conceba como um sistema de idéias em evolução e que, portanto, contenha hipóteses sobre seu possível e desejável desenvolvimento futuro (PORLÁN; RIVERO *apud* HARRES, 1998).

É consenso também, que a inserção de disciplinas ou componentes curriculares que contemplem o estudo da evolução dos conceitos e teorias científicas nos cursos de formação de professores, assim como de Filosofia da Ciência, potencializam uma maior compreensão da natureza do conhecimento científico, uma melhor apreensão dos conceitos e teorias da Física, possibilitando a reflexão acerca dos obstáculos à aprendizagem dos alunos e, principalmente, a construção de uma concepção de ciência como processo histórico e coletivo, cujo desenvolvimento se deu à custa de muitos erros, sendo condicionado por fatores e interesses políticos e econômicos.

Este consenso de alguma forma fez-se presente nos PCN (MEC, 1999) e nos PCN+ (MEC, 2002) já que no momento de o MEC reunir equipes de especialistas para dar corpo à reforma da educação básica, alguns pesquisadores em educação em Ciências que participaram da elaboração das idéias que fazem parte deste consenso estavam presentes. Por este motivo, a comunidade que atingiu alguns consensos identifica-se com o material produzido que os retrata.

Por outro lado, a presença cada vez maior de pesquisas e propostas de ensino apontam para a inclusão da Física Moderna e contemporânea no ensino médio e a compreensão de artefatos tecnológicos mais recentes como o laser, a fibra óptica, os diversos usos das microondas e os computadores, tentando aproximar a ciência do cidadão comum, têm como objetivos também a desmitificação do fazer ciência e a integração do conteúdo específico da disciplina com os aspectos mais gerais da educação, situando ao nível da compreensão e interpretação dos estudantes os progressos da ciência e da tecnologia. Desta forma, os professores estariam mais capacitados a desenvolverem, junto aos alunos da escola básica, atividades motivadoras e mais promissoras no sentido de fazer do estudo da ciência um elemento de cidadania, afastando-se das práticas mais usuais que acabam por priorizar um ensino enciclopédico e propedêutico, no qual a quantidade de temas abordados é mais importante que a qualidade de reflexão sobre os mesmos e deixando de priorizar, ou só contemplar, a utilização do conhecimento na resolução de exercícios padrão, participando assim do processo de alfabetização científica voltada para a cidadania.

Portanto, considerando o arsenal de conhecimentos produzidos por estes grupos de pesquisa tais como o repertório de analogias, metáforas e estratégias

didáticas possíveis para o desenvolvimento do ensino, as questões relativas à transposição didática e à transformação do saber científico em saber escolar, e as demandas colocadas aos professores de Física do ensino médio, não só pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Física para o ensino médio (PCN), mas também pela própria sociedade em geral e pelos professores e pesquisadores reflexivos, que anseiam por um ensino mais contextualizado e menos penoso da Física, em que sua aprendizagem constitua-se num fator de inserção social e ampliação da cidadania, retornar-se-á às questões que motivam este trabalho: como, onde e de que forma se propicia a formação do educador que possa se apropriar do conhecimento produzido para fazer frente a todas estas exigências?

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] a legislação não traz mudanças, se não estiver inserida em um quadro de políticas públicas que, de fato, possam contribuir para a melhoria das condições em que a educação se realiza e se desenvolve (PAIXÃO *apud* LINHARES; SILVA, 2003).

Os aspectos considerados do tensionamento presente na legislação referente à reforma da formação do professor de Física indicam que o equacionamento quantitativo e qualitativo de uma formação que permita suprir as escolas do país de educadores em Física ainda não pode ser vislumbrado. A formação do professor de Física no Brasil vem-se fazendo por duas vias principais: a via universitária, em Licenciaturas plenas ou por meio de programas especiais de formação para egressos de carreiras universitárias em áreas afins. A primeira, marcada por critérios de excelência até meritocráticos, vem pouco a pouco apropriando-se de uma perspectiva interdisciplinar, amparada principalmente no conhecimento específico da Física, na História e Filosofia da Ciência e no reconhecimento da importância da produção e apropriação de conhecimentos da área de pesquisa em Ensino de Ciências. A segunda, marcada pela necessidade e a urgência de quem se vê professor e em muitos casos, aprendendo Física e aprendendo a ensinar Física, *ensinando Física* e que a despeito da falta de formação específica e, muitas vezes também, pedagógica, têm ocupado os vazios da educação científica que o descaso oficial encarregou-se de construir.

Tanto o projeto do MEC (Parecer 09/01) quanto o da comissão de especialistas de Física (Parecer 1.304/01) pouco apontam sobre a necessidade de se formar o espírito crítico do professor. É possível refletir como Nóvoa (1998) que a formação dos professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, "confundindo 'formar' e 'formar-se'", distanciando-se dos estudos desinteressados e apelando apenas àquilo que pode, numa visão utilitária e imediatista, servir aos interesses do empregador, seja ele o Estado ou a iniciativa privada. Nestas diretrizes "[...] o conhecimento é submissso à construção de competências [..] desenvolvidas 'para usar, fazer, interagir' como recomenda o documento da Cepal/Unesco" (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 55), orientação identificada como um movimento de recuo da teoria (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 55).

Ainda assim, espera-se que os avanços percebidos nas propostas de formação veiculadas pelo processo legal e, ou nos movimentos subseqüentes de contestação ou re-significação por parte dos formadores, não se traduzam em mecanismos de racionalização e controle ideológico do trabalho docente, encobertos por um aumento de sofisticação técnica e ainda que o *status* de profissional da educação possa ser ocupado conjuntamente por professores e pesquisadores universitários, sem que se mantenha uma relação de dependência e subordinação, na qual os professores são apenas consumidores do conhecimento produzido (TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1998), proporcionando ao Físico-educador ou ao Físico-interdisciplinar uma formação que, superando este estágio, assegure ao professor de Física da escola básica não só a competência técnica específica e pedagógica necessárias ao ofício de ensinar, mas também fundamentos teóricos e vivências de uma Educação que lhe permitam educar-se e fazê-lo na perspectiva de sentir-se educador, viabilizando a travessia do *físico-educador* ao *educador que ensina Física*.

**REFERÊNCIAS**

ANFOPE. *Boletim da ANFOPE, Campinas*, ano VI, n.12, jun. 2000.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores:* estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

CONTRERAS, José . *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *A autonomização do campo educacional*: a atualidade do manifesto de 1932, xerocopiado.

HARRES, J. B. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. *Investigações em ensino de ciências*, v. 4, n. 3, dez.1999. Instituto de Física, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol4/n3/v4_n3_a2.htm>. Acesso em: 12/03/2004.

LEITE, D. B. C. *et al*. *Pedagogia universitária:* conhecimento, ética e política do ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 43-55, abr. 2001.

LINHARES, C. F. S; SILVA, W. C. *Formação de professores:* travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano Editora, 2003.

LÜDKE, Menga. *Avaliação institucional*: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas). Série: *Cadernos CRUB*, v.1, n. 4, Brasília, DF: 1994.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. Relação escola–sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, Raquel Volpato *et al*. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. (Seminários e Debates).

PORLÁN ARIZA, R. A; GARCIA, A. G.; POZO, M. R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 1998.

QUEIROZ, Glória R. P. C. *Professores artistas reflexivos de Física no nível médio.* Rio de Janeiro, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SBF 2001. Proposta de diretrizes para professores da educação básica. Disponível em: <http://www.sbfisica.org/servicos/proposta.htm>. Acesso em: 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educacional Reserch*, v.15, n. 2, 1986, p.4-14.

SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo. Reestruturação dos cursos de Licenciatura no Rio de Janeiro: uma análise comparativa entre as propostas da UFF, UNIRIO, UERJ, PUC-RIO e UFRRJ. *In*: _____; _____(Orgs.). *Bacharel ou professor*: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____.Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. XX ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: AMARAL, Ana Lúcia; ALENCASTRO, Ilma Passos (Org.). Formação de Professores: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

ZANETIC, João. Física e arte: uma ponte entre duas culturas. VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2002, Águas de Lindóia. Atas do VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

## O trabalho docente
# Intervenções didáticas e atitude frente ao ensino de ciências

*Pierre Schwartz Augé*

O ensino das ciências naturais, em particular o ensino da Física, não tem alcançado os resultados desejados, ou seja, os alunos, em sua maioria, não têm construído de forma satisfatória e permanente conceitos, bem como não têm apresentado uma atitude favorável frente às ciências e seu ensino (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998). Também não se mostram motivados frente a estratégias e materiais didáticos em que ignoram, quase sempre, a parte experimental, a história da ciência, as contribuições das teorias cognitivas da aprendizagem, dentre outros aspectos.

Muitos especialistas lançaram-se na análise dessa conjuntura e na elaboração de propostas que pudessem subsidiar os profissionais ligados ao processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de reverter o quadro. Tais estudos apresentam enfoques que giram em torno de temas como: história da ciência e epistemologia no ensino de ciências; mapeamento das concepções alternativas dos alunos; experimentos; relação entre ciência, tecnologia e sociedade (enfoque C.T.S.); resolução de problemas; aplicação no ensino da metodologia científica; atitude frente à ciência e seu ensino; dentre outros. Estas abordagens têm sido aplicadas, muitas vezes, de formas mais ou menos independentes, o que torna instigante o desafio de associá-las. Augé (1996) desenvolveu uma proposta de ensino e material didático na perspectiva construtivista[1] com ênfase na história da ciência e no uso de experimentos. Uma investigação em torno desta proposta, pondo em relevo o problema da atitude, será apresentada ao final deste capítulo.

[1] Expressão que será utilizada referindo-se a enfoques pedagógicos baseados nas aquisições das teorias cognitivas da aprendizagem por reestruturação como, por exemplo, a aprendizagem significativa de Ausubel e colaboradores (POZO, 1998).

Pesquisadores defendem a pertinência do tema *atitude* no ensino de ciências (VÁZQUEZ ALONSO; MANASSERO, 1995; SCHIBECI, 1984) e a apontam como um dos pontos críticos identificados por professores em ambientes formais de ensino (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998). A maior parte da literatura nesse campo de estudo encontra-se em língua anglo-saxônica, tornando-se imperativo trabalhos em culturas e contextos diversos, como defendem Moreno Galiano e Gil Perez (1987). Algumas pesquisas estão direcionadas, em específico, para a relação entre atitude e intervenções didáticas em sala de aula (AJEWOLE, 1991; JOHNSON *et al.*, 1985; DILLASHAW, OKEY, 1983). A relação entre mudança de atitude e estratégias de intervenção didáticas, enquanto objeto de pesquisa, é considerada relevante (MASON; KAHLE, 1988), e as pesquisas demonstram que esse ainda é um ponto com muitas lacunas (SCHIBECI, 1984). O tema atitude pode ser abordado sob vários enfoques, sendo particularmente importante a sua relação com o ensino, de uma maneira geral (SARABIA, 2000), e com o ensino de ciências, em específico (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998). A temática da atitude, aqui, será abordada na sua relação com uma estratégia de ensino específica (AUGÉ, 1994).

Intervenções didáticas possuem um caráter eminentemente educacional, em específico na sua relação com o processo de construção do conhecimento e na sua relação com particularidades do ensino de Física, como o uso de experimentos e da história. Assim, alguns fundamentos teóricos estão presentes em grande parte das pesquisas referentes a intervenções didáticas. Particularmente serão evidenciados os seguintes referenciais: abordagem construtivista, usada como norteadora de estratégias desenvolvidas, entendida como enfoque pedagógico (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998), baseada nas teorias cognitivas por reestruturação (POZO, 1998; AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980); história da ciência e sua utilização no ensino de ciências (MATTHEWS, 1995), principalmente como suporte para a seleção e encaminhamento de conteúdos e como recurso didático; uso de experimentos, elemento constitutivo de qualquer ciência dita experimental e importante instrumento motivador e propiciador de construção conceitual (SILVA, ZANON, 2000; FIGUEROA, GUTIERREZ, 1992; AXT, 1990); por último, as pesquisas sobre atitude dos alunos frente à ciência e seu ensino (VÁZQUEZ ALONSO, MANASSERO, 1995; SCHIBECI, 1984).

## 1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A realidade é interpretada pelo sujeito de forma particular, construindo teorias intuitivas que fazem parte de sua estrutura cognitiva. Tais explicações ou concepções alternativas são resistentes à mudança, mudança esta que só ocorre após longo e criterioso processo educativo (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998, p. 18). Muitas dessas concepções constituem verdadeiros obstáculos ao processo educacional que podem ser associados a dificuldades no avanço histórico da ciência, denominados "obstáculos epistemológicos"[2].

No plano epistemológico, segundo historiadores e filósofos da ciência, assume-se que o conhecimento científico não é extraído da realidade, mas é fruto da mente dos cientistas, que constroem modelos e teorias com o objetivo de dar sentido a essa realidade: "[...] a ciência não é um discurso sobre o 'real', mas um processo socialmente definido de elaboração de modelos para interpretar a realidade"[3] (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998, p. 24).

Nesse sentido, Pozo e Gómez Crespo (1998, p. 24) salientam que há um diálogo entre a teoria e a parcela da realidade inquirida mediante certos métodos, e afirmam que "[...] aprender ciência deve ser, portanto, uma tarefa de comparar e diferenciar modelos, não de adquirir saberes absolutos e verdadeiros"[4] (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998, p. 25). Aprender é um processo construtivo de significação do real.

No âmbito da psicologia cognitiva, sabe-se que o ser humano é dotado de uma capacidade de processamento mental limitada, o que restringe a atenção dispensada ao novo. Portanto, a memória de trabalho do ser humano, ou a capacidade cognitiva para processar informações simultaneamente, é limitada. Por outro lado, a memória permanente nunca é uma reprodução fiel da realidade, o que faz com que a recuperação do aprendizado possua um caráter dinâmico e construtivo. Mesmo limitado na memória de trabalho e na recuperação literal do aprendizado, o cérebro humano é bastante dotado para a interpretação de

[2] Expressão cunhada por Gaston Bachelard que em *La formacion de l'esprit scientifique* afirma: "É em termos de obstáculos que se deve colocar o problema do conhecimento científico. É dentro do próprio ato de conhecer que nós mostraremos causas de estagnação e mesmo de regressão, é aí que nós distinguiremos causas de inércia que chamaremos obstáculos epistemológicos" (BACHELARD *apud* ASTOLFI; DEVELAY, 1990, p. 19).

[3] "La ciencia no es un discurso sobre 'lo real' sino más bien un proceso socialmente definido de elaboración de modelos para interpretar la realidad".

[4] "Aprender ciencia debe ser por tanto una tarea de comparar y diferenciar modelos, no de adquirir saberes absolutos y verdaderos".

informações. Segundo Pozo e Gómez Crespo (1998, p. 26), o conhecimento não é uma cópia da realidade que representa, sendo esta afirmação apresentada como a tese central e consensual das teorias cognitivas por reestruturação (ou construtivismo psicológico)[5].

Pozo (1998) apresenta duas grandes correntes em psicologia cognitiva. A primeira, de inclinação mecanicista, abarca as teorias chamadas associacionistas[6], e tem suas origens filosóficas em Aristóteles e no empirismo britânico. A segunda, de inclinação racionalista, é normalmente associada a pensadores como Kant e Descartes, e mais remotamente, a Sócrates e Platão, e engloba o pensamento organicista/estruturalista.

No âmbito das teorias cognitivas da aprendizagem por reestruturação, a referência a David Ausubel é particularmente importante para o âmbito escolar (POZO, 1998; AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980) por estar "[...] centrada na aprendizagem produzida em um contexto educativo, isto é, no marco de uma situação de interiorização ou assimilação, através da instrução" (POZO, 1998, p. 209).

Ausubel faz uma distinção entre ensino e aprendizagem, não os considerando realidades dicotômicas, e estabelece uma relação entre associação e reestruturação. Há momentos em que o aluno empenha-se em tarefas de aprendizagem mais repetitivas e menos reflexivas (como em uma tabuada), e as estratégias de ensino aproximam-se de modelos mais expositivos (como em uma aula magistral); por outro lado, há momentos em que o aluno estabelece relações significativas entre os conceitos de uma disciplina, e as estratégias de ensino fomentam percursos de pesquisa (do tipo científica), o que remete à aprendizagem autônoma. Portanto, é possível que o aluno ou as estratégias de ensino aproximem-se de modelos mnemônicos e em outros momentos da aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 20).

Segundo Pozo (1998, p. 212), Ausubel considera que a aprendizagem conceitual exige uma compreensão da mesma, por parte do aluno, o que não pode ser atingido utilizando-se apenas procedimentos associativos. De uma

[5] Tais teorias constituem uma tradição em psicologia cognitiva, de caráter organicista e estruturalista, que questiona o associacionismo. Piaget é um representante desta tradição, assim com Ausubel (POZO, 1998). A reestruturação, segundo Pozo (1998, p. 166), é o processo segundo o qual o sujeito, nas interações com os objetos de aprendizagem, estrutura de formas novas seu conhecimento, adaptando-se à estrutura da realidade externa.

[6] "Doutrina segundo a qual as formas psíquicas superiores, as operações mentais, resultam da associação de representações, sensações ou imagens ou se explicam por elas" (RUSS, 1994, p. 21).

maneira geral, a aprendizagem significativa é mais eficaz do que a mnemônica, a menos que os processos avaliativos priorizem uma repetição literal do conteúdo.

Na visão de Ausubel, continua Pozo (1998, p. 212), para que haja aprendizagem significativa são necessárias certas condições. Primeiramente, o material de ensino deve apresentar uma coerência interna ou um significado em si mesmo: seus elementos devem ser organizados em uma estrutura lógica não arbitrária. Uma outra condição indispensável é a predisposição por parte do sujeito: são os motivos para empenhar-se no processo de aprendizagem. Ausubel apresenta duas ocasiões em que a predisposição do aluno é afetada negativamente: desvalorização das formulações discentes não literais por parte do professor; e perda da confiança por fracassos crônicos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 36). Tais experiências negativas, segundo Ausubel, incentivariam a aprendizagem mnemônica. Há também uma terceira condição para a aprendizagem significativa: "[...] que a estrutura cognitiva do aluno contenha idéias 'inclusivas', isto é, idéias com as quais possa ser relacionado o novo material" (POZO, 1998, p. 214). A aprendizagem significativa é fruto da interação entre uma informação nova e a estrutura cognitiva do aluno, sendo o processo de significação de caráter pessoal. No entanto, apesar do caráter intrapessoal da significação psicológica, esta se estabelece, quase sempre, em situações interpessoais de instrução, o que permite certa homogeneidade nas construções pessoais em relação ao grupo social (POZO, 1998, p. 214).

Com relação às teorias cognitivas da aprendizagem, é importante salientar que a reestruturação exige uma tomada de consciência por parte do aprendiz: "[...] é produto da tomada de consciência de que as estruturas conceituais não correspondem à realidade sobre a qual se projetam [...]" (POZO, 1998, p. 221), ou seja, é preciso que o modelo explicativo entre em conflito com a realidade e que o sujeito se conscientize da necessidade de novos modelos. É preciso que haja uma tomada de consciência dos desequilíbrios cognitivos causados pelo confronto entre modelos teóricos e a realidade.

Pozo (1998) sustenta a possibilidade de um modelo de mudança conceitual, via instrução, que integre os processos de aprendizagem por associação e por reestruturação. Há diversas teorias da aprendizagem de conceitos científicos que evidenciam a transformação das concepções prévias em conceitos

científicos[7]. Em sua maioria, adotam uma perspectiva instrucional: "[...] trata-se de identificar estratégias didáticas que estimulem a mudança conceitual nos alunos" (POZO, 1998, p. 240). Tais modelos sustentam que a aprendizagem deve partir dos conceitos naturais do aluno. Tais concepções prévias costumam ser resistentes à mudança, mesmo após longo período de instrução.

Para que haja mudança conceitual, continua Pozo (1998, p. 241), é preciso que o aluno encontre uma teoria melhor que satisfaça seus anseios explicativos. Para que o aprendiz queira fazer a opção pela nova teoria é preciso defrontar-se com situações de conflito cognitivo em que suas concepções não sirvam para resolvê-las. Por fim, o aluno deve conscientizar-se da necessidade de mudança de modelo explicativo, ou seja, precisa exercitar a reflexão a respeito das concepções pessoais e sua inadequação explicativa, e a necessária escolha por outro marco teórico.

Apesar de se aproximarem das teorias organicistas, tais modelos de mudança conceitual não excluem os processos associativos: "[...] é necessário que a reestruturação se vincule ao conjunto cumulativo de experiências ou aprendizagens associativas anteriores" (POZO, 1998, p. 242).

A maior parte das ocasiões de aprendizagem não atinge a complexidade exigida na mudança conceitual ou reestruturação forte[8], mas são simplesmente ajustes ou construções pontuais. A complexidade dos requisitos para a reestruturação forte leva à necessidade de situações planificadas: a reestruturação "[...] é muito difícil de alcançar sem um planejamento cuidadoso das interações entre o sujeito e seu objeto de conhecimento" (POZO, 1998, p. 243).

Pozo (1998, p. 252) propõe um modelo instrucional de mudança conceitual como apresentado a seguir: exposição dos objetivos; consolidação das teorias discentes; tomada de consciência de conflitos empíricos; apresentação de teorias científicas; confronto entre as teorias do aluno e as alternativas; aplicação das teorias científicas a problemas explicados pela teoria dos alunos e a problemas não explicados.

[7] Pozo (1998, p. 240) cita, dentre outros, os modelos de mudança conceitual elaborados por Nussbaum e Novick, e Posner e colaboradores.

[8] Na reestruturação forte ocorre mudança conceitual e surge uma nova teoria explicativa que modifica o significado dos conceitos, rompendo com o sistema da teoria suplantada (POZO, 1998, p. 237). Tal expressão é atribuída a Susan Carey.

Abordou-se até aqui o problema da construção do conhecimento no plano epistemológico e no âmbito da psicologia cognitiva. Pozo e Gómez Crespo (1998, p. 27) também salientam outro aspecto importante a ser considerado: a função da educação escolar na sociedade. Segundo eles essa função é fazer com que os sujeitos assimilem a cultura de seu grupo social e de outros grupos sociais, procurando compreender seu sentido histórico, desenvolvendo capacidades para conformar-se a esses produtos culturais, usufruir deles e renová-los. Nesse sentido, continuam os autores citados, as revoluções sociais, culturais e tecnológicas criam uma nova cultura da aprendizagem que influi nos fins sociais e metas da educação. A cultura contemporânea exige um aprendiz preparado para a multiplicidade dos espaços de atuação e a necessidade de uma constante reciclagem de sua bagagem educacional. O sistema educativo deve formar os cidadãos para que sejam aprendizes mais autônomos, dotando-lhes de capacidades de aprendizagem e não só de saberes específicos. Como afirma Pozo e Gómez Crespo a escola:

> [...] já não pode proporcionar toda informação relevante, porque esta é muito mais móvel e flexível que a própria escola, o que se pode é formar os alunos para poder aceder a ela e dar-lhe sentido, proporcionando-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação (POZO; GÓMEZ CRESPO, p. 28).

Com base no que foi dito, pode-se pensar em novas propostas de ensino e na adequação do conteúdo de cada ciência específica. Os aspectos centrais dessas novas formulações poderiam ser, dentre outros: valorização do aprendiz como sujeito da aprendizagem; valorização das concepções alternativas (associadas a obstáculos epistemológicos) que o sujeito possui a respeito de determinado tema; adequação dos objetos de ensino às estruturas cognitivas; postura docente que privilegie o diálogo com o educando; valorização da experiência por meio de situações-problema que permitam o contato com o objeto do conhecimento, enfocando sua dimensão interdisciplinar e transdisciplinar, sempre que possível; ênfase na construção não apenas de conteúdos verbais, mas também, no dos procedimentais e atitudinais; valorização das relações sociais no aprendizado, momento propício para confrontos de idéias.

Com relação ao problema das intervenções didáticas, a história da ciência é evocada como elemento importante tanto na construção do conhecimento, como na mudança de atitude, o que será abordado em seguida.

## 2 A HISTÓRIA DA CIÊNCIA

A história da ciência tem sido evocada por muitos autores como um importante subsídio ao ensino de ciências. Gagliardi (1988) é um dos que apresenta alguns elementos de justificação do uso da história da ciência e epistemologia no ensino de ciências. O autor parte do princípio de que tal utilização pode oferecer subsídios para a superação da crise no ensino das ciências.

Matthews (1995, p. 165) compartilha a mesma posição. Segundo ele, a história, a filosofia e a sociologia da ciência podem suscitar caminhos de superação à crise no ensino de ciências. Propiciam, dentre outras possibilidades, uma humanização das ciências, aulas mais desafiadoras e reflexivas, um entendimento mais integral das disciplinas científicas e uma maior compreensão da estrutura das ciências. Estudiosos do final do séc. XIX já consideravam a importância da história em ensino de ciências, como Ernest Mach, que, segundo Matthews (1995, p. 169), argumentava que a compreensão teórica de um conceito não prescinde do desenvolvimento histórico.

A tradição contextualista defende uma educação em ciências onde estas sejam ensinadas em seus diversos contextos: ético, social, histórico, filosófico e tecnológico. Segundo essa tradição, a história da ciência contribui para o ensino porque motiva os alunos, humaniza a matéria, promove uma melhor compreensão dos conceitos, evidencia episódios históricos, mostra uma ciência mutável e instável, opõe-se à ideologia cientificista, e "[...] permite uma compreensão mais profícua do método científico e apresenta os padrões de mudança na metodologia vigente"(MATTHEWS, 1995, p. 172).

Gagliardi (1988, p. 292) apresenta algumas formas do uso da história da ciência e epistemologia, tais como a determinação de obstáculos epistemológicos, a definição de conteúdos de ensino, e a introdução da discussão sobre a produção, apropriação e controle do conhecimento em níveis social e individual[9].

[9] A expressão individual refere-se ao desenvolvimento cognitivo de cada sujeito.

Como a aprendizagem se dá por meio da superação de obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, conhecer o desenvolvimento histórico de um tema dá subsídios à compreensão das dificuldades dos alunos[10], o que favorece a definição de encaminhamentos de conteúdos.

Para Gagliardi (1988), o ensino deve ser centrado nos conceitos estruturantes, ou seja, aqueles que, uma vez construídos pelos alunos, determinam uma transformação do sistema conceitual discente e cria subsídios para que ele continue aprendendo. Tais conceitos podem ser observados a partir da análise das teorias científicas e de sua história e são identificados com as transformações profundas ocorridas em uma ciência, que geram novas teorias, novos métodos e novos instrumentos conceituais. O foco nos conceitos estruturantes pode permitir a construção de programas de ensino mais flexíveis e concisos, abrindo espaço para serem trabalhados os temas históricos.

A história também pode ser introduzida como substrato à discussão sobre a produção, apropriação e controle dos conhecimentos. É um veículo de compreensão da sociedade e dos mecanismos sociais que regem a fabricação do saber (GAGLIARDI, 1988, p. 294).

Todo esforço no sentido de mostrar a ciência como construção é de vital importância para a promoção de uma mudança metodológica em sala de aula, em relação ao respeito às características gnosiológicas da construção do conhecimento: a história tem sido apontada como colaboradora para a efetivação dessa mudança (CASTRO; CARVALHO, 1992).

Portanto, a história de uma maneira geral pode contribuir para o desenvolvimento de uma nova visão da ciência e dos cientistas, o que pode influenciar em aspectos motivacionais do aluno (MARTINS, 1990, p. 4). Por meio da história da ciência "[...] o aluno obtém não apenas informação, mas, sobretudo, desenvolve atitudes" (CASTRO; CARVALHO, 1992, p. 234).

Neste sentido, os experimentos também são apontados como importante instrumento didático, seja em nível conceitual, procedimental e atitudinal. O uso de experimentos é o tema do próximo item.

[10] Deve-se tomar cuidado com o paralelismo ingênuo entre evolução histórica das idéias e o desenvolvimento cognitivo individual.

## 3 EXPERIMENTOS EM FÍSICA

O processo de ensino desenvolve-se, muitas vezes, ignorando-se a atividade experimental, constituinte da formação e desenvolvimento da Física, ou, apesar de levá-la em consideração, o faz de forma mecanicista, como mera constatação da teoria (PEREZ; GONZÁLEZ, 1992), o que acontece muito freqüentemente nos laboratórios de Física dos colégios de Ensino Médio. Segundo Silva e Zanon (2000, p. 121), uns pensam ser possível comprovar a teoria no laboratório e outros pensam que pelos experimentos em laboratórios didáticos o aluno consiga chegar à teoria. Tais posturas remetem a uma visão de ciência objetiva e a de cientista como uma pessoa neutra, o que favorece a preservação de modelos de ensino centrados na transmissão-recepção.

Algumas experiências pedagógicas têm chamado a atenção para a importância da utilização de experimentos para uma efetiva construção dos conceitos em Física (AXT, 1990), e para a forma de utilizá-los a fim de permitir que sejam um passo constitutivo na elaboração conceitual (FIGUEROA; GUTIERREZ, 1992).

É necessário um contato mais reflexivo com os experimentos. O laboratório pode propiciar um momento menos formal e mais motivador com a disciplina, favorecendo uma postura mais ativa dos alunos. Deve-se superar a visão empirista-indutivista de ciência e suscitar um encontro consciente com os experimentos para retirar deles o melhor possível: "[...] o conhecimento de procedimentos é ainda considerado como aspecto fundamental do ensino experimental de ciências, em detrimento da reflexividade e do conhecimento de conceitos" (SILVA; ZANON, 2000, p. 127).

O uso de demonstrações experimentais, por exemplo, serve como ferramenta para a construção efetiva de conceitos, e é uma maneira de apresentar a Física como uma ciência que vai além das abstrações matemáticas e memorização de fórmulas. Enquanto que na atividade de laboratório o aluno detém-se no fenômeno de forma mais cuidadosa e quantitativa, na demonstração, a observação qualitativa permite que o aluno atinja uma compreensão conceitual importante na edificação dos conceitos, em um tempo proporcionalmente pequeno (FIGUEROA; GUTIERREZ, 1992). Silva e Zanon consideram que:

> [...] contextualizar os conteúdos de ensino através de atividades práticas é uma estratégia de dinamização das interações na sala de aula que pode propiciar a almejada negociação de significados de/sobre saberes e favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas [...] (SILVA; ZANON, 2000, p. 144).

Um ponto importante a salientar é a utilização de materiais de baixo custo na construção dos experimentos. Isto se torna um elemento facilitador para o professor e para o aluno e mostra que é possível enriquecer uma aula sem a necessidade de envolver grandes recursos econômicos, fator importante em um país como o Brasil, onde tantas escolas carecem de laboratórios de Física adequadamente aparelhados, ou simplesmente não os possuem.

Por outro lado, a história da ciência, como já foi apontado, dando algumas pistas com relação a obstáculos epistemológicos na construção conceitual (GAGLIARDI, 1988), constitui uma fonte bastante interessante para buscar inspiração em experimentos desenvolvidos pelos pesquisadores no transcorrer da história (MARTINS, 1990, p. 4).

Vale acrescentar que autores que investigam estratégias de ensino, com forte presença experimental, apresentam como um dos pontos positivos observados o incremento motivacional (FIGUEROA DE LEWIN; MONMANY DE LOMÁSCOLO, 1998) e o atitudinal (LONG; OKEY; YEANY, 1981).

## 4 O PROBLEMA DA ATITUDE PARA COM O ENSINO DE CIÊNCIAS

Sarabia define atitude como "[...] tendência ou disposição adquirida e relativamente duradoura a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação" (SARABIA, 2000, p. 122). As atitudes são constituídas pelos componentes cognitivo, afetivo e comportamental, que estão em constante inter-relação.

As atitudes, além de constituírem conteúdos concretos de ensino, impregnam a totalidade do processo educativo e ocupam um lugar primordial em todo ato de aprendizagem. Exercem um papel ativo no processo de aprendizagem dos conteúdos, sendo seu aspecto afetivo tido como relevante. Espera-se que uma atitude gere um comportamento condizente.

A socialização é um dos mais importantes processos de aprendizagem de atitude, que ocorre sempre em contextos interativos com outros sujeitos. No entanto, a socialização apenas considera "[...] as mudanças atitudinais e comportamentais que ocorrem através da aprendizagemne que têm suas origens na interação com outras pessoas" (SARABIA, 2000, p. 139). Por exemplo, a aquisição de conhecimentos verbais e o crescimento biológico não são processos de socialização. Duas grandes linhas de interpretação podem ser identificadas em psicologia, com relação à socialização: a estrutural-funcionalista, que enfatiza os processos de adaptação e conformidade às exigências da sociedade; e a que enfatiza o sujeito como negociador e agente do próprio desenvolvimento, formando um conceito de si e do outro, que constitui a base das interações sociais.

A socialização na escola apresenta peculiaridades: é obrigatória; caracteriza uma situação de avaliação pública, em que o sucesso pessoal é o principal objetivo; é intencional; a relação com a autoridade é marcante. Na escola os processos de aprendizagem ocorrem, principalmente nas primeiras idades, por reforço social e castigo. Há também aprendizagem por observação, modelagem ou imitação, na qual o sujeito tende a reproduzir as atitudes de modelos reais ou simbólicos apresentados. Na sala de aula, os colegas constituem-se modelos de comportamento e atitudes. Com o amadurecimento do aluno, a internalização das normas sociais e a construção de critérios pessoais de avaliação moral e atitudinal começam a ganhar importância. Como conseqüência da internalização, ganha importância o conceito de identificação, que vai além da mera imitação de modelos. Alguns autores, segundo Sarabia destacam "[...] que a semelhança de atitudes entre as pessoas gera processos de identificação e atração" (SARABIA, 2000, p. 147).

No contexto escolar, o professor exerce função singular: é apontado como fonte de reforço social, modelo de imitação ou identificação. Ele tem papel de destaque quando se fala de processos de influência na sala de aula, em específico a persuasão[11], constituindo-se o que se qualifica como "pessoas significativas", juntamente com os demais alunos (SARABIA, 2000, p. 155).

[11] "Tentativa deliberada por parte de uma pessoa ou grupo de influenciar nas atitudes ou condutas de outros, com o objetivo de modificar essas atitudes ou comportamentos" (VANDER ZANDEN *apud* SARABIA, 2000, p.154).

A mensagem, por sua vez, também ocupa função privilegiada no processo de persuasão, ou seja, o conteúdo de ensino possui poder de persuasão. Dois fatores merecem menção: a novidade e a utilidade da informação. Com relação à utilidade da mensagem, não se pode esquecer a influência da perspectiva de sucesso por meio da aquisição de conteúdo e a conseqüente redução do temor de fracasso e punição. Outro fator que contribui com o poder de persuasão da mensagem é o envolvimento pessoal, ou seja, segundo Sarabia:

> [...] se um aluno estiver imerso em uma tarefa coletiva, a qual requer a sua contribuição concreta e que a mesma será levada em consideração de modo decisivo para a avaliação, é possível que adquira uma atitude participativa e de elaboração mais estável e que esta se traduza de forma mais coerente no seu comportamento futuro" (SARABIA, 2000, p. 161).

Não se pode deixar de citar, com relação aos processos de influência, os traços de personalidade como fator de interferência quanto à possibilidade de sucesso. Uns indivíduos são mais susceptíveis que outros para aceitar ou rejeitar as comunicações persuasivas.

Existem diversas técnicas de intervenção relacionadas à mudança de atitude, segundo Sarabia (2000, p. 165-168). Uma delas, chamada *role-playing*, envolve a dramatização ou representação mental de diferentes papéis assumidos como próprios. Assumir a experiência de sentir o que o outro sente aumenta a perspectiva de mudança de atitude. Outra técnica destacada é a participação em diálogos, discussões e estudos ativos. Ao contrário da primeira técnica abordada, aqui o aluno assume seu próprio papel. A participação pessoal na construção dos conceitos gera respostas importantes quanto à atitude frente ao conteúdo disciplinar e seu aprendizado. Há também a técnica da exposição em público, que se configura forte reforçadora de vínculos entre atitude e comportamento: um aluno que expõe um tema para a turma pode sentir-se mais comprometido com o conteúdo do que quando se submete a uma prova escrita, por exemplo. Por último, Sarabia (2000, p. 169) apresenta a técnica denominada "tomada de decisão", considerada um passo conclusivo no processo de mudança atitudinal. Deve-se permitir que os alunos tenham certa autonomia para decidir, por exemplo, quanto aos temas e encaminhamento de um trabalho, o que pode criar atitudes relacionadas à responsabilidade e participação.

O problema da atitude do educando frente ao ensino de ciências pode ser abordado como um conteúdo atitudinal, em um universo em que se pode também citar os conteúdos verbais e os procedimentais. Por exemplo, o interesse pode ser considerado um conteúdo atitudinal, juntamente com a disciplina, o respeito ao ambiente escolar e aos colegas de classe, o valor que atribuem ao conhecimento, a curiosidade e o espírito de indagação, dentre outros. Tais conteúdos atitudinais, por sua vez, podem ser classificados em atitudes (regras ou padrões de conduta), normas (idéia de como se comportar), e valores (interiorização das normas) (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998, p. 31-36).

O educando pode ser levado a comportar-se adequadamente frente a uma situação de aprendizagem por meio de estímulos externos ou extrínsecos. A aplicação de prêmios ou castigos é um mecanismo aparentemente eficaz para controlar as atitudes dos aprendizes, porém há limitações quanto à estabilidade e durabilidade dos resultados. Nesse sentido, pode-se conseguir melhores resultados pela apresentação de um modelo (acompanhado da devida persuasão) como, por exemplo, a postura docente. Ademais, há uma correspondência maior com modelos que despertem maior identificação e que haja conformidade por parte do educando frente às normas impostas. As normas são interiorizadas e transformadas em valor quando há conformidade (POZO; GÓMEZ CRESPO, p. 37-38).

Para ser efetiva, a mudança de atitude parece requerer um conflito, mais especificamente, um *conflito sociocognitivo*. Segundo Pozo e Gómez Crespo, tais conflitos podem ser classificados em dois tipos: "[...] os que se baseiam em desajustes sociais e os que fomentam desequilíbrios internos, cognitivos"[12] (POZO; GÓMEZ CRESPO 1998, p. 39). Um primeiro tipo de conflito pode ser desencadeado ao confrontar-se as atitudes de um indivíduo com as de um grupo de referência. Por exemplo, colocar um aluno desinteressado em um grupo com atitude de interesse por algum tema específico. Um segundo tipo de conflito, pode aflorar quando se confrontam a conduta de um aluno e suas crenças[13], o que pode provocar a mudança de conduta ou de crenças. É importante que os desequilíbrios provocados sejam percebidos como fomentadores de mudanças autônomas e que haja possibilidade concreta de

[12] "Los que se basan en desajustes sociales y los que fomentan desequilibrios internos, cognitivos".

[13] Este fenômeno recebe o nome de *dissonância cognitiva*. Ocorre quando o sujeito percebe que sua conduta não se coaduna com suas crenças e preferências.

êxito. No entanto, o conflito, apesar de ser uma condição necessária, não é suficiente para a mudança de atitude. Inclusive, salienta Pozo (2002, p. 144), a perspectiva de sucesso em uma empreitada e o valor que se atribui a ela são fatores decisivos para manter o interesse por concluí-la.

Podem-se destacar três tipos de atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos de ciências: para com a ciência, em si; para com o aprendizado; e para com as implicações sociais da ciência (POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998, p. 42). No primeiro caso, destacam-se o interesse pela ciência, o gosto pelo rigor e precisão, o respeito ao meio ambiente, uma atitude crítica diante do desenvolvimento científico; no segundo caso, destacam-se o interesse pela ciência escolar, a valorização da ciência como algo cuja compreensão seja digna de esforço e gere auto-conceito positivo, a relação com os companheiros e com o professor; e no terceiro caso, a avaliação crítica do uso social da ciência, o reconhecimento da relação entre desenvolvimento científico e mudança social.

O desenvolvimento de uma postura científica, apregoado pelos currículos tradicionais, é um objetivo, dentre muitas outras atitudes demandadas pela cultura contemporânea. Deve-se, nesse sentido, apresentar a ciência como algo dinâmico e profundo, com fortes implicações para com a postura individual e coletiva, no que diz respeito à relação dos sujeitos entre si e destes com o meio.

Com relação à questão da atitude frente ao aprendizado da ciência, destaca-se um problema discutido entre pesquisadores em educação que pode ser apresentado em forma de paradoxo: os alunos não aprendem porque não estão motivados ou não estão motivados porque não aprendem?

A investigação psicológica tem considerado que a motivação é fruto da relação entre a expectativa de êxito e o valor atribuído ao êxito. Se o aluno quer aprender para ser aprovado (e ganhar uma bicicleta), trata-se de uma motivação extrínseca, que pode ser controlada por um sistema de recompensa e castigo. Tal perspectiva defende o controle externo e gera aprendizagem, na maioria das vezes, superficial, do tipo memorização. Também pode gerar aversão a certas disciplinas estudadas sob pressão externa. O processo de aprovação e reprovação tem sido usado indistintamente como sistema externo de controle da aprendizagem (POZO, 2002, p. 139-140).

Por outro lado, quando se busca fomentar o interesse pela ciência por seu valor em si, ressaltando a riqueza de sua estrutura e natureza, e seu poder como interlocutora frente aos problemas contemporâneos, fala-se da motivação intrínseca. Aprender pela satisfação de aprender algo instigante parece gerar frutos mais consistentes e duradouros (POZO, 2002, p. 141).

O aprendizado do tipo repetitivo ou associativo tende a basear-se nas motivações do tipo extrínseca, enquanto as aprendizagens do tipo construtivista estão vinculadas às motivações intrínsecas. Neste sentido, as estratégias didáticas chamadas "Métodos Globalizados" (ZABALA, 1998, p. 144) são adequadas para desenvolver o interesse pela ciência de modo intrínseco, pois selecionam os temas de acordo com as opções dos alunos, destacando-se os centros de interesse, os projetos, dentre outros[14].

Segundo Ausubel, professores estão fortemente interessados nas atitudes dos alunos para com a escola e para com os conteúdos disciplinares. Parte do desinteresse dos alunos reflete "[...] o fracasso da escola em estimular e satisfazer o interesse da criança no conhecimento como um fim em si mesmo" (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 355). Alunos com atitudes favoráveis atingem níveis de realização altos com relação às disciplinas, se comparados com alunos com atitudes negativas. Para Ausubel, a aprendizagem de material dito *controvertido* é fortemente influenciada por atitudes favoráveis, o que também repercute na motivação para o aprendizado. Nesse sentido, destaca-se o componente cognitivo da atitude, ou seja, se esse componente for "[...] bem estabelecido, os indivíduos possuem idéias básicas claras, estáveis e relevantes para a incorporação de material novo" (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 356).

Há estudos que enfatizam questões relativas a estratégias de ensino (AJEWOJE, 1991; KEMPA, MARTIN, 1989; JOHNSON *et al.*, 1985) e o ambiente de sala de aula (HANRAHAN, 1998). A maioria tem uma abordagem quantitativa e usa referenciais de pesquisa em psicologia social, como o procedimento Likert[15] (ORTEGA RUIZ *et al.*, 1992).

[14] William Heard Kilpatrick, autor do método dos projetos, discípulo de Dewey, preocupava-se com a formação do homem para a democracia e para uma sociedade em mutação; Ovide Decroly, autor do método dos centros de interesse, a saber, a família, o universo, o mundo vegetal e animal, a partir dos quais desenvolvia-se a observação, a associação e a expressão (ZABALA, 1998).

[15] O procedimento Likert consiste em uma técnica de medição de atitudes. Os sujeitos expressam acordo ou desacordo diante de perguntas às quais são atribuídos valores numéricos de um a cinco. O resultado é submetido a critérios de validez e análise segundo referencial de pesquisa quantitativa.

Schibeci (1984) identifica um ponto importante, mas pouco analisado: a relação entre ambiente de aprendizagem e atitude. Ressalta também o problema de reduzir fenômenos educacionais à relação simples entre variáveis. O autor aborda um aspecto relevante para as pesquisas sobre intervenção didática: o efeito de programas específicos em educação em ciências, com vista na atitude, varia consideravelmente, isto é, não há convergência entre seus resultados. De qualquer forma, Mason e Kahle (1988) defendem que intervenções didáticas diferenciadas em sala de aula são relevantes quando se tem como intuito a mudança atitudinal para com a ciência e seu ensino.

Segundo Vázquez Alonso e Manassero há uma tendência de os professores associarem o conceito de atitude com "[...] a disposição dos estudantes para o aprendizado da ciência, e que se operacionaliza no interesse do alunado pela ciência, a motivação para seu estudo [...]" (VÁZQUEZ ALONSO; MANASSERO, 1995, p. 338), dentre outros fatores. Os autores consideram que essa associação reduz o conceito a uma visão de atitude como um meio para se obter bons resultados na aprendizagem, negando sua independência como conteúdo específico, juntamente com os conceitos e procedimentos. Além disso, eles fazem duas recomendações importantes: do ponto de vista teórico, a psicologia social é reconhecida como uma referência importante; em segundo lugar, do ponto de vista metodológico, deve-se definir o objeto atitudinal e os instrumentos adequados para medi-lo.

Vázquez Alonso e Manassero (1997), em um outro estudo, fazem uma interessante análise sobre o tema atitude. Em educação, as atitudes podem ser consideradas como causa e como efeito do aprendizado, destacam os autores. Uma atitude positiva parece favorecer o aprendizado, e por outro lado, as atitudes podem ser um conteúdo a mais do aprendizado, sendo que este último aspecto não tem papel de destaque entre professores.

Os resultados da pesquisa confirmam parcialmente a tese de que os alunos possuem uma atitude negativa frente à ciência escolar, sua aprendizagem e metodologia de ensino. No entanto, mostram que há uma atitude moderadamente favorável para com a ciência. Conclui, afirmando que o tema atitude "[...] tem um flanco didático de indubitável interesse (o desenho de conteúdos e metodologia para a educação das atitudes)"[16] (VÁZQUEZ ALONSO; MANASSERO, 1997, p. 208).

[16] "[...] tiene um flanco didáctico de indudable interes (el diseño de contenidos y metodología para la educación de las actitudes)".

Seguem exemplos de pesquisas, em sua maioria empíricas, sobre atitude, enfocando-se principalmente o ambiente escolar formal e a relação entre estratégias de ensino e a atitude frente ao ensino de ciências.

As pesquisas sobre estratégias de ensino e atitudes não chegam a resultados consensuais (SCHIBECI, 1984). Há exemplos que apresentam uma relação positiva, no sentido de incremento na atitude, e há exemplos em que as estratégias de ensino são inócuas quanto à mudança atitudinal. O estudo desenvolvido por Dillashaw e Okey (1983), por exemplo, conclui que não houve uma relação significativa entre realização e atitude para com a ciência (química) e seu ensino. Houve aumento de realização sem que, contudo, houvesse incrementos na atitude. A estratégia de ensino consistia em conferências, sessões de pergunta-resposta, trabalho de laboratório, demonstrações e materiais áudio-visuais. Já o trabalho de Long, Okey e Yeany (1981) é um exemplo de relação favorável. Eles relatam os efeitos sobre realização e atitude de uma estratégia pedagógica que efetua diagnósticos e recuperação contínuos dos conteúdos (biologia), chamada *diagnostic-prescriptive*. Um grupo geriu a aplicação da estratégia, enquanto outro recebeu apoio ativo do professor. O conteúdo foi ministrado via conferências e aulas de laboratório. Ambos os grupos obtiveram ganhos em aprendizado e atitude, mas no grupo em que o professor administrou a estratégia houve ganhos de aprendizagem consideráveis; no grupo em que os próprios alunos administraram o processo, o incremento atitudinal para com a instrução foi mais significativo, se comparado ao do outro grupo. Um dado importante nessa pesquisa foi o fato de que o grupo que gozou de mais autonomia registrou incremento atitudinal mais significativo. Um outro exemplo de relação favorável é a pesquisa de Ajewole (1991), que investiga o efeito de uma estratégia instrutiva chamada *discovery method* sobre a atitude para com a 'biologia'[17]. Segundo tal estudo, a estratégia caracteriza-se por não apresentar o conteúdo de aprendizagem em sua forma final, mas os alunos são guiados para que adquiram as informações independentemente. Há a escolha de um tema e dos instrumentos necessários para seu estudo, em grupo, por meio de perguntas norteadoras. O grupo experimental, alvo da estratégia, apresentou atitudes mais favoráveis para com a biologia do que o grupo submetido à instrução expositiva. As atitudes mais favoráveis foram atribuídas à possibilidade de interação com o material instrucional, ao invés de ouvintes passivos.

[17] A expressão 'biologia' parece estar se referindo à disciplina escolar.

Em Johnson e colaboradores (1985) encontra-se mais um exemplo de pesquisa que relaciona o problema da atitude com estratégias didáticas em ambiente escolar (quinto ano do ensino fundamental). Foram investigados quais os efeitos de estudo em grupo com controvérsia[18], sem controvérsia (ênfase no acordo) e aprendizagem individualista, sobre a realização, motivação e atitude. "Lobo em extinção" é o conteúdo específico em questão.

Esses autores, baseados em outras pesquisas, afirmam que na maioria das escolas americanas a ênfase é dada ao estudo individualista e grupos de consenso, em detrimento da controvérsia. No desenvolvimento científico, ao contrário, afirmam eles, o debate em torno de idéias contraditórias é uma constante. Os processos de ensino e aprendizagem negligenciam a importância da construção científica[19]. Tais processos, para uma educação efetiva, deveriam promover a curiosidade intelectual, a motivação para o aprendizado contínuo e atitudes positivas para com as ciências.

Segundo pesquisas, há alguma evidência de que a utilização de controvérsia acadêmica estruturada[20] promove maior motivação para aprender. No entanto, há pouca ou nenhuma pesquisa quanto ao efeito de controvérsia e grupos de consenso sobre mudança de atitude. São admitidas tanto a hipótese de que a controvérsia gera mudança de atitude, como também a possibilidade de recrudescimento das mesmas (JOHNSON *et al*., p. 1985).

A pesquisa conclui que estudantes em grupos com controvérsia estruturada alcançam o mais alto índice de realização, maior motivação para aprender mais sobre lobos e atitudes mais positivas para com lobos e para com a noção de controvérsia. Em segundo lugar, aparecem os alunos que vivenciaram os grupos sem controvérsia e em terceiro, os que estavam engajados no estudo individualizado. Os resultados contradizem algumas pesquisas que afirmam que a controvérsia pode gerar tensão e comprometer os resultados da aprendizagem. No entanto, os autores recomendam a aprendizagem cooperativa, em especial quando contém controvérsia estruturada.

---

[18] Controvérsia existe quando as idéias de um estudante, informações, conclusões, teorias ou opiniões são incompatíveis com as de outro estudante, e os dois buscam um acordo (JOHNSON *et al*., 1985, p. 197).

[19] Em Gil Perez (1983) encontra-se uma relevante ponderação sobre a importância, no ensino de ciências, do processo de construção em ciências.

[20] Controvérsia acadêmica estruturada foi utilizada na estratégia investigada por Johnson e colaboradores (1985, p. 199) por meio da discussão, em grupos pequenos, de idéias divergentes, para se chegar a um consenso e confecção de relatório de síntese.

Dando continuidade aos estudos relacionados ao ambiente de sala de aula formal, em especial ao problema da relação entre estratégias de ensino e motivação, apresenta-se o trabalho de Kempa e Martin (1989). Os autores abordam a relação entre métodos de ensino e modelos motivacionais dos alunos como forma de aumentar ou produzir a motivação dos alunos. Citando estudos realizados por Adar (*apud* KEMPA; MARTIN, 1989), apresentam quatro tipos de necessidades discentes, que geram quatro tipos de modelos motivacionais: aluno que busca o êxito; aluno curioso; aluno cumpridor do dever; e por fim, aluno sociável. Nesse sentido, alunos com diferentes características motivacionais reagem de forma distinta aos diferentes métodos de ensino, ou seja, cada método tem repercussão própria de acordo com o aluno.

Em ensino de ciências, a abordagem por investigação tem sido apontada como relevante para solucionar o problema da atitude negativa dos estudantes para com a aprendizagem de ciências por apresentar uma "visão mais criativa" (GIL PEREZ, 1986, p. 118) das construções científicas: a aprendizagem adquire agora o caráter de uma aventura, segundo o autor. Figueroa de Lewin e Monmany de Lomáscolo (1998, p. 147) implementaram uma estratégia de ensino de Física como "pequenos projetos de investigação" com o intuito de, além de outros objetivos, superar a atitude negativa dos alunos para com a aprendizagem de ciências (física) e chegaram a resultados positivos nesse sentido. Segundo os autores, formular hipóteses, propor e realizar experiências, coletar dados e analisá-los, ou seja, trabalhar segundo uma proposta de investigação dirigida favorece fortemente a motivação dos estudantes e a construção de uma atitude voltada para o trabalho científico.

Para Solbes e Vilches (1989) a imagem de ciência que é apresentada aos alunos nas escolas pelos livros didáticos é empirista e acumulativa, não levando em conta aspectos qualitativos de caráter histórico, tecnológico, sociológico e humanístico. Segundo os autores esses aspectos podem contribuir para a construção de uma imagem de ciência mais próxima do trabalho científico e superar o desinteresse e atitudes negativas. Eles sugerem que o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (C.T.S.) pode contribuir para solucionar a problemática apontada.

Em Hanrahan (1998) encontra-se um exemplo de estudo qualitativo numa classe de Biologia, em uma escola secundária australiana. O estudo mostrou a importância da atuação docente e da percepção dos alunos sobre o processo de aprendizagem. Atividades que reforçam a autonomia dos alunos devem ser priorizadas, ressalta a pesquisa.

Um dado curioso apontado por Hanrahan (1998) é que mesmo os alunos estando motivados não houve um forte envolvimento na aprendizagem, o que foi atribuído à baixa autonomia gozada por eles em atividades sob controle docente. De uma maneira geral, os alunos apontam a relação com a vida e com carreiras profissionais como elementos que tornariam interessante uma disciplina. A escolha de temas para estudo também foi apontada como elemento motivacional importante. O trabalho em grupo, na opinião dos alunos, não é necessariamente positivo, dependendo de sua composição e de como o professor administra o encaminhamento dos trabalhos. A maioria levanta a questão da falta de concentração, que é amenizada por ocasião de aspectos extrínsecos, principalmente a proximidade de exames. Todos se sentem muito dependentes do professor, mesmo os mais preparados.

Quanto à abordagem construtivista, Hanrahan (1998, p. 748) afirma que atividades muito direcionadas e centradas no professor não promovem desenvolvimento conceitual satisfatório. Por exemplo, a utilização de trabalhos em pequenos grupos nem sempre atingem os objetivos desejados, demandando cuidadoso planejamento. A autora também evidencia a necessidade de se adequar o nível das tarefas à capacidade conceitual dos alunos.

## 5 INVESTIGANDO UMA INTERVENÇÃO EM PARTICULAR

Augé (2004) investigou uma proposta de ensino e material didático na perspectiva construtivista com ênfase na história da ciência e no uso de experimentos. Tal associação caracterizou o que foi denominada, pelo autor da proposta, postura 'pluridimensional' (AUGÉ, 1996). O desafio era produzir um material didático a ser utilizado em sala de aula que englobasse vários enfoques em ensino de ciências e que permitisse a construção dos conceitos de forma eficaz.

A proposta didática referida acima foi aplicada em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, noturno, pelo autor da mesma, que exercia a função de docente na classe. Visava a aprendizagem dos conceitos relativos à queda livre, além de possíveis ajustes na proposta com base na avaliação realizada com os alunos. No entanto, durante os trabalhos, as questões relativas à atitude dos alunos frente ao ensino ficaram evidenciadas, pois os mesmos mostraram-se altamente interessados pelos temas abordados e atividades realizadas. Tal interesse foi percebido pelas manifestações verbais e comportamentais dos alunos (SARABIA, 2000).

De uma forma genérica, o material didático da proposta de ensino aqui investigada segue os seguintes passos[21]:

a) colocação de uma problemática no âmbito da ciência, seja na forma de um 'obstáculo epistemológico', de um paradoxo científico ou de uma curiosidade científica, de um experimento desafiador ou de um problema tecnológico;
b) coleta das idéias dos alunos (por escrito) por meio de perguntas instigadoras;
c) proposta de atividade experimental ou leitura de cunho histórico sobre o tema com intuito problematizador;
d) leitura sobre o desenvolvimento do tema com ênfase na história da ciência;
e) perguntas que demandam tomada de posição por parte dos alunos, agora de posse das idéias aceitas pela comunidade científica, e comparação com o item b;
f) atividade experimental de corroboração das idéias cientificamente aceitas;
g) questões sobre a atividade experimental, com objetivo de explicitação do 'conhecimento novo';
h) sistematização do conteúdo aceito cientificamente;
i) exercícios de fixação e problemas.

[21] Tais passos não são rigidamente seguidos em todas as atividades do material didático.

A pesquisa implementada por Augé (2004) tinha como foco o que se poderia apreender da aplicação da proposta didática citada com relação à atitude do aluno frente ao ensino de ciências.

A pesquisa possuía duas conjecturas básicas, fruto da intuição do docente/pesquisador no reduto da sala de aula: primeiro, os alunos apresentaram uma atitude positiva diante da intervenção didática; em segundo lugar, tal atitude está relacionada às características da proposta.

O comportamento dos alunos, por ocasião da implementação da estratégia didática, está presente na fala dos mesmos, durante a entrevista realizada, e lança fortes suspeitas de um envolvimento atitudinal satisfatório para com o ensino de Física nas circunstâncias observadas. Tal comportamento, identificado pelo docente durante as atividades, foi um elemento que auxiliou a construção do principal instrumento de análise.

Os alunos recordam-se das discussões extra-classe; alguns deles pesquisaram em livros (não costumam fazer isso); outros repetiram alguns experimentos, inclusive fora do horário regular.

Sarabia (2000) salienta que avaliar atitudes pressupõe observar as manifestações verbais e/ou comportamentais das pessoas. Portanto, "[...] a linguagem e as ações manifestas das pessoas, são [...] as ferramentas mais eficazes com as quais contamos para poder ter acesso e avaliar as atitudes" (SARABIA, 2000, p. 170). Segundo Eggen (1978), em psicologia, o comportamento não-verbal é aceito como indicador de atitudes, o que sugere que, em sala de aula, o comportamento dos sujeitos seja preditor de atitudes, observa ele. Bloom (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1974, p. 124-131) também sugere critérios indicativos de se o sujeito encontra-se em situações relacionáveis a atitudes positivas. Dos critérios apresentados destacar-se-ão os seguintes: procura voluntária de livros de informação, interesse em participar ativamente de um projeto, cooperação em empreendimentos do grupo, contribuição para discussões em grupo, apresentação de perguntas pertinentes, interesse científico por meio de leituras e realização de experimentos, manifestação de prazer em realizar as atividades em sala e outras atividades em casa (como leituras), etc.

Nesse sentido, o comportamento observado pelo professor e recordado pelos alunos deixa pistas importantes sobre uma possível atitude positiva. A categorização dos dados da investigação foi norteada pela possibilidade de fazer

apreensões com relação às características da proposta, que possam clarificar a atitude positiva identificada pelo comportamento dos alunos.

Os alunos abordaram vários aspectos da estratégia didática, alguns relacionados à física diretamente, como a história, os experimentos e os conteúdos; outros associados a aspectos didático-pedagógicos como a autonomia, metacognição, conflito cognitivo, aprendizado, motivação, e a estratégia como um todo. Vários desses aspectos são temas apontados pela literatura como pertinentes ao problema da atitude.

Um ponto positivo da proposta é a possibilidade de os grupos imprimirem um ritmo próprio e também a possibilidade da valorização de uma determinada atividade cujos membros tenham se identificado. Nesse sentido, a proposta cria um espaço importante para que o professor identifique lacunas no desenvolvimento de cada aluno e possa suscitar mecanismos de superação. Como os alunos mais 'rápidos' cumprem as tarefas em menor tempo, o ambiente da sala fica menos 'congestionado', possibilitando a atenção direcionada aos problemas específicos. Esse comentário não se baseia nos dados da pesquisa, constituindo-se uma possibilidade para novas investigações: o papel do professor em estratégias em que o aluno goze de certa autonomia, e a relação com a atitude.

Há uma certa flexibilidade na realização das atividades, que podem ser repetidas ou aprofundadas. Os alunos, no entanto, não podem intervir na escolha dos temas, o que diferencia a proposta de outras em que a autonomia dos alunos é mais abrangente. Esse tipo de autonomia é criticada por alguns autores, como Pozo (2002) e Ausubel e colaboradores (1980). A posição aqui defendida é a de que se deve procurar suscitar o interesse do aluno pelos temas propostos tradicionalmente, ao invés de deixar que o aluno os escolha.

Com relação aos livros didáticos, a inovação introduzida consiste na utilização da história e experimentos inseridos na construção conceitual. A ordenação dos conteúdos foi repensada no sentido de respeitar a precedência histórica, ou seja, iniciar cinemática com queda livre.

Com relação à análise dos dados, os comentários serão dirigidos inicialmente à primeira hipótese da pesquisa: os alunos manifestaram atitude positiva. Há dados que indicam que tal hipótese parece se confirmar. Extrapolação do horário, revisão de dados experimentais fora do tempo da aula,

pesquisa extra-classe, empenho nas atividades, debates nos grupos na sala e fora dela, manifestações verbais com conotação afetiva. A entrevista trouxe à tona esses momentos já observados pelo professor e outros que ignorava. Os alunos recordam-se dos fatos acima comentados, e também, na espontaneidade propiciada pela primeira pergunta, de aspectos relativos aos experimentos e nuances didáticas como a alternância de atividades, o contraste de idéias, o conflito cognitivo e a história como instrumento didático.

Nesse sentido, a estratégia didática parece ter sido bem sucedida. Os alunos chamam-na de 'didática histórica', dinâmica', 'roteiro', 'método' e a identificam com a melhora no entendimento, o tornar mais amena a rotina escolar, o aumento do entusiasmo, a autonomia, a perda do 'medo' da matéria, a motivação e a curiosidade.

O projeto didático investigado apresenta a Física como ciência experimental e histórica, dotada de uma riqueza interna capaz de tornar-se interessante para os alunos. Há duas características que podem sintetizar uma possível explicação para a atitude positiva. Em primeiro lugar, a imagem da Física apresentada; em segundo lugar, os recursos didáticos utilizados. A inserção do aluno em um ambiente 'pluridimensional' pode ser uma possível resposta à atitude favorável apresentada. Nesse sentido, não se pode deixar de lado um elemento que parece ter tido implicações na atitude positiva identificada: a possibilidade de que o aprendizado tenha sido efetivo. Criar um ambiente propício ao aprendizado parece ser um elemento central quando a preocupação é a atitude e a motivação.

Um comentário pertinente é a mensagem de que uma proposta de ensino estruturada e aplicada em ambiente formal pode ser relevante em termos atitudinais. Em ensino de ciências há estudos sobre a influência de ambientes não formais na aprendizagem. Hofstein e Rosenfeld (1996) defendem uma integração entre contextos escolares formais e experiências de aprendizagem informais, com o intuito de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Tal integração pode suscitar a participação ativa de alunos com diversos padrões motivacionais, aumentando as possibilidades de uma educação efetiva em ciências. No entanto, salientam os autores, é preciso avançar nas pesquisas que investigam tal tema.

Para finalizar, sugere-se aos docentes e pesquisadores que desenvolvam estudos e propostas especificamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na escola, principalmente com o intuito de criação de novos caminhos que permitam a superação das problemáticas relativas ao ensino no Brasil, e auxiliem o acesso das classes menos favorecidas ao conhecimento formal. Todos sabem que um país emancipado não pode prescindir de um sistema educacional amadurecido e plural. O ser humano é complexo e exige ambientes escolares condizentes com a riqueza de sua natureza.

## REFERÊNCIAS


AJEWOLE, G. A. Effects of Discovery and expository instructional methods on the attitude of students to biology. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, John Wiley & Sons, v. 28, n. 5, p. 401-409, 1991.

ASTOLFI, J; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Tradução de Magda S. S. Fonseca. Campinas, SP: Papirus, 1990. Tradução de La didactique des sciences.

AUGÉ, Pierre Schwartz. *A história da física e a experimentação como instrumentos de construção de conceitos em queda livre*. Niterói, 1995. 81p. Monografia (*Lato Sensu* em Ensino de Ciências-Física) Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, 1996.

_____. *Uma proposta didática diferenciada e a atitude dos alunos frente ao ensino de ciências*. Niterói, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Tradução de Eva Nick *et al*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Tradução de Educational Psycology.

AXT, R. *et al*. Experimentação seletiva. Associação à teoria como estratégia para facilitar a reformulação conceitual em Física. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, SBF, v. 12, p.139-158, dez. 1990.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo. *In*: _____; _____; _____ (Orgs.). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Tradução de Jurema Alcides Cunha. v. 2. Porto Alegre: Globo, 1974, p. 1-204. Tradução de Taxonomy of educational objectives.

CASTRO, Ruth Schmitz de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. História da ciência: investigando como usá-la num curso de segundo grau. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, IF-UFSC, v. 9, n. 3, p. 225-237, dez. 1992.

DILLASHAW, F. G.; OKEY, J. R. Effects of a modified mastery learning strategy on achievement, attitudes, and on-task behavior of high school chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, John Wiley & Sons, v. 20, n. 3, p. 203-211, 1983.

EGGEN, P. The prediction of science student attitudes from their nonverbal behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, John Wiley & Sons, v. 15, n. 6, p. 523-526, 1978.

FIGUEROA, D.; GUTIERREZ, G. Demonstraciones de Física: elemento motivador en la formación del docente. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, SBF, v. 14, n. 4, p. 253-256, 1992.

FIGUEROA DE LEWIN, A. M.; MONMANY DE LOMÁSCOLO, T. M. La metodología científica en la construcción de conocimientos. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, SBF, v. 20, n. 2, p. 147-154, jun. 1998.

_____. O modelo piagetiano para a relação entre psicogênese e história da ciência funciona?. Comunicação apresentada no XI Simpósio Nacional de Ensino de Física. Niterói, 1995. *Atas*. Sociedade Brasileira de Física.

GAGLIARDI, R. Historia de las ciencias y enseñanza: cómo utilizar la historia de las ciencias en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona/València, U. Barcelona/U. València, v. 6, n. 3, p. 291- 296, 1988.

GIL PÉREZ, Daniel. La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de Las Ciencias*, Barcelona/València, U. Barcelona/U. València, v. 4, n. 2, p. 111-121, 1986.

HANRAHAN, Mary. The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, London, Taylor & Francis, v. 20, n. 6, p. 737-753, 1998.

HOFSTEIN, A.; ROSENFELD, S. Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, New York, John Wiley & Sons, n. 28, p. 87-112, 1996.

JOHNSON, *et al*. The effects of controversy, concurrence seeking, and individualistic learning on achievement and attitude change. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, John Wiley & Sons, v. 22, n. 3, p. 197-205, 1985.

KEMPA, R. F.; MARTIN, M. J. Modelos motivacionales y preferencias de los alumnos por diferentes métodos de enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona/València, U. Barcelona/U. València, Número extra (III Congreso, tomo 2), 1989.

LONG, J. C.; OKEY, J. R.; YEANY, R. H. The effects of a diagnostic-prescriptive teaching strategy on student achievement and attitude in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, John Wiley & Sons, v. 18, n. 6, p. 515-523, 1981.

MARTINS, Roberto de A. Sobre o papel da História da Ciência no ensino. *Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, Campinas, SP:, SBHC, n. 9, p. 3-5, ago. 1990.

MASON, C. L.; KAHLE, J. B. Student attitudes toward science and science-related careers: a program designed to promote a stimulating gender-free learning environment. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, John Wiley & Sons, v. 26, n. 1, p. 25-39, 1988.

MATTHEWS, Michael R. História, Filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, IF-UFSC, v. 12, n. 3, p.164-214, dez. 1995. Publicado originalmente em *Science & Education*, v. 1, n. 1, p. 11-47, 1992.

MORENO GALIANO, M. D.; GIL PEREZ, D. La medida de las actitudes de los estudiantes de BUP hacia la física. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona/ València, U. Barcelona/U. València, Número Extra, p. 268-269, 1987.

ORTEGA RUIZ, P. *et al*. Diseño y aplicación de una escala de actitudes hacia el estúdio de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias,* Barcelona/ València, U. Barcelona/U. València, v. 10, n. 3, p. 295-303, 1992.

PEREZ, D. G.; GONZÁLEZ, E. M. Las practicas de laboratorio de física, en la formación del profesorado. Un análisis crítico. *Revista de Enseñanza de la Física*, Argentina, APFA, p. 47-60, 1992.

POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. *Aprender y enseñar ciencia:* del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1998.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres.* A nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução de Aprendizes y Maestros.

_____. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Tradução de Juan Acuna Llorens. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Tradução de Teorias cognitivas del aprendizage.

RUSS, Jacqueline. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Scipione, 1994. Tradução de Dictionaire de Philosophie.

SARABIA, B. A aprendizagem e ensino das atitudes. *In*: COLL, C. *et al*. *Os conteúdos da reforma-ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000. Tradução de Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

SCHIBECI, R. A. Attitudes to science: an update. *Studies in Science Education*, New York, John Wiley & Sons, n. 11, p. 26-59, 1984.

SILVA, Lenice H. de A.; ZANON, Lenir B. A experimentação no ensino de ciências. *In*: SCHNETZLER, Roseli P.; ARAGÃO, Rosália M. R. de (Orgs.). *Ensino de ciência:* fundamentos e abordagens. Brasília, DF: Capes/Unimep, 2000.

SOLBES, J.; VILCHES, A. Interacciones ciencia/técnica/sociedad: um instrumento de cambio actitudinal. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona/València, U. Barcelona/U. València, n. 7, v. 1, p. 14-20, 1989.

VÁZQUEZ ALONSO, A.; MANASSERO MAS, M. A. Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona/València, U. Barcelona/U. València, v. 13 n. 3, p. 337-346, 1995.

_____. Una evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona/València, U. Barcelona/U. València, v. 15, n. 2, p. 199-213, 1997.

ZABALA, A. *A prática educativa-como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução de La práctica educativa: cómo enseñar.

# Parte 3

## Política e economia

### Organização docente, gestão de políticas públicas e desenvolvimento

# "Onde estiver o teu tesouro, aí estará o teu coração"[1]
## Sindicalismo docente e relações de classe

*Guiomar do Rosário Barros Valdez*

A partir do movimento das classes médias no Brasil, objetivou-se captar um sujeito histórico concreto – o docente – na tentativa de encontrar as determinações de classe presentes em sua atuação política, especialmente sindical, ao longo da década de 1990 e início do século XXI.

Para tanto, buscar-se-á apreender a natureza do trabalho docente, a evolução histórica do seu trabalho e sua "filiação" às classes médias.

Pressupondo o docente como uma categoria profissional das classes médias, o seu sindicalismo será objeto de análise, e aí serão apresentados indícios da possível relação entre a crise do sindicalismo contemporâneo – especificamente o docente – e as implicações ou determinações de classe, em uma conjuntura de "fundamentalismo neoliberal".

### 1 NATUREZA E BREVE HISTÓRICO DO TRABALHO DOCENTE E SUA "FILIAÇÃO" ÀS CLASSES MÉDIAS OU COMO NOSSAS "MEDUSAS" ESTÃO ATUANDO E PENSANDO O MUNDO

É comum encontrar a caracterização do trabalho docente, como um trabalho prioritariamente intelectual (não-manual), entretanto, com uma dimensão teórico-prática (RIBEIRO, 1984), que Libâneo (1990), denomina trabalho não-material.

Pessanha, enfatiza que, por mais que exista uma certa "materialidade" na atividade do professor, representada pela elaboração dos planos e material didático, tal "materialidade" é exercida sobre o "saber" - produção intelectual da humanidade:

[1] BÍBLIA Sagrada. Livro de Mateus 1, 21.

> Mesmo levando-se em consideração que a burguesia, a partir do momento em que deixando de ser revolucionária, passou a não produzir mais ciência social, a divisão social do trabalho sofreu tal alteração que o professor, produtor deste saber em algum momento histórico, perdeu o controle do processo total de produção, não se podendo dizer que o "parcelamento" de suas tarefas o tornou um proletário.
> Isto seria confundir setor produtivo, que produz mais-valia, com setor não-produtivo, embora socialmente útil ou que produza mais-valia, indiretamente, para outros setores produtivos (PESSANHA, 2001, p. 27).

Nessa direção, Hypólito contribui ao dizer que:

> Marx, ao tratar da produção não-material, afirma que esse tipo de produção pode ser de duas espécies: uma que resulta em mercadorias que podem circular no intervalo entre o ato de produção e o de consumo – como, por exemplo, livros, obras artísticas-, isto é, a mercadoria existe de forma autônoma; e outra na qual a "produção é inseparável do ato de produzir", a produção e o consumo são simultâneos – como, por exemplo, trabalho de atores, professores, médicos, padres etc. Marx afirma que nessas formas de produção a implementação de relações capitalistas é limitada (HYPÓLITO, 1997, p. 91).

Assim, considerar-se-á, o trabalho docente como um trabalho não-manual, assalariado[2], num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana.

## I

O trabalho de professor nasceu[3] com a primeira divisão social do trabalho, que separou o trabalho manual do trabalho intelectual (não-manual), no momento em que a produção de excedentes libertou alguns homens do *tripallium*, permitindo que estes se dedicassem ao trabalho intelectual, criando a primeira divisão de classes.

[2] Ressalva-se o fato de ser assalariado e, na maior parte das vezes, funcionário do Estado.
[3] A breve evolução histórica do trabalho docente, que será apresentada terá como fonte Hypólito (1997), Nóvoa (1991), Kreutz (1986) e Pessanha (1991 e 2001).

Durante séculos, no mundo ocidental, o trabalho de ensinar esteve vinculado diretamente à Igreja. Quando surgiu a necessidade de as escolas serem abertas para camadas mais amplas da população (ao longo do século XVI), o clero sozinho não pôde atender a essa demanda. Por isso precisaram de colaboradores leigos para exercer a função docente. Segundo Kreutz, deriva-se daí o termo *professor*: "O que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade" (KREUTZ, 1986 *apud* PESSANHA, 2001, p. 13).

A partir do século XIX e início do século XX, o avanço da industrialização, o desencadeamento de mudanças nas formas de organização do mundo do trabalho e a conseqüente re-configuração de classe, resultaram em processos mais amplos e complexos; em mudanças político-ideológicas, traduzidas na consolidação do ideário liberal (versão burguesa do Iluminismo); e em modificações culturais provocadas, por exemplo, pela crescente urbanização. Observa-se, portanto, que: "Em termos de educação, o pensamento liberal defendia que esta fosse pública e laica para todos; propunha, conseqüentemente, uma formação docente baseada em parâmetros técnico-profissionais, e não em uma profissão de fé" (HYPÓLITO, 1997, p. 21).

Esta concepção atendia a uma exigência da sociedade capitalista, urbana e industrial, que demandava crescentemente educação elementar para parcelas cada vez maiores dos trabalhadores.

Ao contrário, a Igreja, à época, combatia com suas concepções conservadoras e reacionárias o liberalismo, referindo-se à atividade docente dessa maneira:

> Competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão (KREUTZ, 1986, p. 14).

A ação educativa do professor, portanto, deveria ter vinculação direta com a ação educativa na comunidade, "tornando-se localmente o agente principal", vinculando escola e comunidade – fenômeno da "paroquialização e do sacerdócio" – segundo Kreutz (1986). E, como membro de uma comunidade, influenciando-a e sofrendo sua influência, o professor, de certa maneira, detinha prestígio social.

Esta visão de professor promovida pela Igreja opunha-se assim, à visão liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade e no espírito público.

Entretanto, Arroyo aponta uma contradição que os docentes vêm vivenciando desde então:

> Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (ARROYO, 1985 *apud* HYPÓLITO, 1997, p. 21).

Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelada às necessidades econômicas, políticas e culturais do capitalismo. Segundo Nóvoa:

> Os docentes vão aderir a este projeto, na medida em que ele lhes propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párocos, aos notáveis locais e às populações, de uma forma que eles não tinham nunca experimentado: de agora em diante, eles são *funcionários do Estado*, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso, portanto considerar a *funcionarização* como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar (NÓVOA, 1991, p. 121).

É interessante observar que, segundo Hypólito (1997), "[...] o Estado (*liberal*) quer subtrair o professor ao controle de suas localidades, mas não deseja que ele perca aquelas características de dedicação, de empenho, de honra".

Consegue-se perceber em entrevistas[4] realizadas pela autora, como os professores assumem estas características, defendendo-as como algo específico da profissão e, muitas vezes, arrolando críticas aos que não as praticam:

[4] Parte constituinte da Dissertação de Mestrado da autora – *Caminhos e descaminhos do sindicalismo docente ao longo da década de 1990: referência e especificidade do SEPE Campos neste contexto* (VALDEZ, 2004).

> Professor eu acho que é uma das profissões mais importantes que existe e eu acho que nunca vai perder essa importância [...] tento orientá-los *(os alunos)* da melhor maneira possível, não só na área de conhecimento, mas eu acho que em todas as áreas da vida dele. Vejo ele como filho, como irmão, como colega de sala de aula, é assim mesmo [...]
> Pega aquele professor, não é, que é professor, que é apaixonado pelo que faz, mas que é mal-remunerado, ele não vai fazer um bom trabalho, não é? Então ele acaba desqualificando a sua classe, contribuindo para que essa classe não seja respeitada como deveria, nem ser remunerada como deveria. Infelizmente esses são a maioria que a gente se depara nas escolas públicas e particulares por aí (Entrevistada n. 4).

Também transpareceram nos depoimentos, expressões da chamada "paroquialização"[5]:

> Eu gosto do pai na minha porta, eu sempre peço: "Pai, tem que estar junto, tem que caminhar junto". Então o professor, o pai está dentro da escola, ele está vendo. Eu acredito também que nós somos culpados em parte pela desvalorização, não é? E também toda essa questão também do governo [...] Então é complicada essa questão da avaliação mesmo, e a ausência da comunidade, a ausência do pai dentro da escola.
> Você chama o pai para conversar, para pedir ajuda, o pai está te pedindo ajuda. Ele não está dando conta. Aí você fica naquela situação, é uma situação difícil, é muito angustiante (Entrevistada n. 3).

> [...] Nossa escola é preferida da comunidade porque não faz greve, não paralisa, é toda certinha! Então essa é a cultura da escola. [...] Então tem a comunidade que participa, bem chegada [...] Você tem que andar sempre direitinho (Entrevistada n. 8).

Outros depoimentos, por exemplo, criticam a ineficiência do Estado e dos sindicatos, o que mostra a busca de resoluções de problemas, de uma forma independente, isolada, dessas instituições:

[5] Cf. Kreutz (1986).

> Guiomar, nosso número no Estado é tão grande que a gente consegue ver perfeitamente os dois lados. Existe uma classe muito acomodada, mas existe uma classe caminhando muito, caminhando muito não vinculada ao sindicato, mas caminhando entre a questão de valorização, para investimento na gente, para mobilizações dentro das escolas individualizados [...] eu não vejo ninguém com problemas lá na escola, buscar o sindicato para resolvê-los. Nos reunimos, vamos procurar outras escolas, tem muito disso, independente do sindicato e do poder público (Entrevistada n. 7).

Nóvoa destaca alguns pontos relevantes sobre esta questão:

> Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão humana.
> Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais etc. (NÓVOA, 1991, p. 16).

Essa imagem parece não ter sido superada. Ela ainda pode ser encontrada no imaginário de diversos professores entrevistados nessa pesquisa:

> Eu acho que realmente uma das coisas que estão faltando é justamente essa questão do professor ser realmente docente. Eu acho que nós chegamos num ponto que os professores ficaram com o que sobrou [...] Além do profissionalismo, não é? Da preparação, tudo que a gente tem que se preparar mesmo, além disso, eu acho que o professor, exige que você goste disso [...] Que você dê para a coisa, não é? Porque a gente lida com gente. Eu acho que todas as áreas que lidam diretamente com pessoas, o profissional ele tem que gostar de lidar com pessoas, não é? Não é só técnica [...]
> Eu acho que é justamente aquele professor que vai muito além do livro, não é? Do conteúdo, é aquele que marca. Então, eu acho que isso aí é o gostar mesmo da profissão (Entrevistada n. 2).

Este "entre-dois", profissionalismo e sacerdócio, essa "desejável neutralidade" do professor – interessante para o aparelho de Estado e para as classes que o controlam – é possível graças ao papel atribuído ao Estado: de promotor, organizador, mantenedor e controlador do sistema público de ensino, bem como, de regulador da profissão docente e de maior empregador.

Pode-se se inferir a possibilidade de que, a partir dos dados dos entrevistados, a crítica ao Estado, mesmo que de forma ainda não sistematizada, esteja muito presente na cabeça e no discurso do professorado, impregnando de tensão a relação "entre-dois" – profissionalismo e sacerdócio.

No Brasil, o Estado Republicano, a partir dos anos 30, assumiu o compromisso com uma educação pública, portanto, com acesso permitido a todos os cidadãos, mesmo que tal compromisso, não tenha saído dos discursos e da lei e, nem tenha deixado de sofrer pressões dos representantes das escolas confessionais.

Neste momento, o Estado busca "[...] garantir uma eficiência político-ideológica da escola e exercer um controle sobre o trabalho docente" (ARROYO, 1985). A Escola Republicana Brasileira sofre, portanto, as pressões do Estado e das necessidades políticas, ideológicas e pedagógicas do capitalismo emergente - com todos os atores sociais interessados, disputando o projeto de educação - que se apresentará com maior nitidez, e, com todas as suas contradições, a partir da década de 1940, quando o processo de industrialização e urbanização no país tornar-se-á irreversível[6].

## II

A filiação da categoria docente às classes médias não se apresenta, no debate acadêmico, como uma unanimidade, principalmente em função de como se dá a conceituação do trabalho docente e da natureza deste trabalho.

Apple (1987), considera "[...] que as professoras e os professores têm uma localização contraditória de classe"; Hypólito (1991) também responderia com um "sim e não" à questão sobre se os professores pertenceriam à classe trabalhadora; e Enguita (1991) chegara a afirmar que o magistério corresponderia a uma semiprofissão.

[6] Cf. Valdez (2004, cap. 1 e 3).

A grande dificuldade para esses autores estaria na heterogeneidade da composição dessa categoria, constituindo-se assim, num obstáculo na análise da sua situação em uma das classes existentes.

Pressupondo que as classes sociais constituem-se no compartilhamento entre experiências vividas e as relações de produção; que sua constituição ocorre a partir de necessidades e interesses, mas, também, como sentimentos, normas e valores, pode-se considerá-la, portanto, um "produto de autoconfecção", sob condições dadas, como expressa Thompson (1981)[7].

Diferentemente das "classes clássicas", as classes médias foram constituídas em razão da burocratização da vida social, ocorrida na idade do monopólio[8], trazendo importantes desafios teóricos.

Assim, mesmo que esta heterogeneidade esteja presente, não apenas para a categoria professor, mas também para grande parte das categorias situadas nas classes médias, assumir-se-á, do ponto de vista teórico, que a "filiação" de classe do docente, encontra-se nas classes médias.

Seja porque o seu trabalho apresenta-se no campo do trabalho não-manual da atividade humana; seja pela dimensão de ser funcionário do Estado; ou, por desenvolver ao longo de sua trajetória de auto-construção uma "leitura" meritocrática de seu papel no mundo do trabalho. Assim, busca-se captar o movimento de uma classe, ou melhor, fração de classe, que, segundo Marx é "a contradição social em ação".

Uma das dificuldades apontadas por Fantinatti (2001) para este tipo de trabalhador, estaria na existência de "barreiras ideológicas", como fator importante na sua ação política e de organização coletiva, que fragmentaria ao invés de fundir os trabalhadores não-manuais e os manuais. Sua condição de trabalho num setor não-produtivo dificultaria a percepção de uma contradição fundamental do capitalismo – a separação entre o trabalho manual e o não-manual. Uma das conseqüências desse fato estaria em não se perceber claramente a dimensão de "oposição", isto é, acabam por não se julgarem em oposição direta aos capitalistas, não os enxergam como oponentes[9]. Segundo Saes:

[7] Cf. Valdez (2004, cap. 3).
[8] Cf. Valdez (2004, cap. 3).
[9] Ressalta-se aqui que a classe operária (em si), também não percebe isso.

> [...] não há uma unidade ideológica e política da "classe média". No conjunto dos trabalhadores não-manuais o que há são inúmeras variações, dadas segundo as diferentes situações de trabalho. Isso impõe dificuldades ao estabelecimento de uma consciência comum, o que explica o fato de, em diferentes conjunturas, os grupos médios não se manifestarem necessariamente na mesma direção, ao contrário, dispersando-se "à direita" e "à esquerda", conforme a fração de classe média considerada. *Seria necessário analisar como a conjuntura política, filtrada pela consciência média, irá combinar-se com a situação de trabalho específico de cada grupo médio* (SAES, 1985, p. 21, grifo da autora).

A situação de trabalho que determinaria as diferenciações ideológicas no mundo dos trabalhadores dar-se-ia, segundo Saes, por fatores como: relações de trabalho, forma de remuneração, nível de remuneração, nível de formação necessária, etc. Conforme o mesmo autor: "As diferentes articulações destes elementos criam uma "situação de trabalho" particular, capaz de engendrar uma disposição ideológica específica" (SAES, 1985, p. 20).

A conjuntura política que se está analisando, corresponde à década de 1990 no Brasil, caracterizada como de apogeu do neoliberalismo[10], especialmente na sua dimensão político-ideológica. Como a fração de classe média – os docentes – "filtrou" essa conjuntura dentro de uma situação de trabalho dada, tem sido este o desafio posto para os pesquisadores chamados a contribuir neste trabalho com algumas pistas que ajudem a desvendar a crise do sindicalismo docente contemporâneo.

## 2 O SINDICALISMO DE CLASSE MÉDIA E SUA CRISE CONTEMPORÂNEA: O DOCENTE COMO CATEGORIA E FRAÇÃO DE CLASSE PRIVILEGIADA DE ANÁLISE

### I

Dentre os fenômenos sociais produzidos pelo capitalismo em sua formação social, destaca-se o individualismo, um efeito de isolamento, que se manifesta de diversas formas, conforme as diferentes classes sociais[11]. Segundo Fantinatti, seriam três as formas de manifestações deste individualismo:

[10] Cf. Valdez (2004, cap. 1).

[11] Este fenômeno será analisado dentro da tradição marxista.

> Haveria o individualismo burguês, o qual atingiria, indistintamente, todas as classes, constituindo-se num efeito do Estado capitalista. Este cria as condições de funcionamento do mercado sob um regime jurídico burguês, segundo o qual, cada homem dispõe livremente da propriedade de sua força de trabalho (FANTINATTI, 2001, p. 28).

Essa liberdade formal da propriedade da força de trabalho respalda-se no ideário liberal de que todos os homens são iguais perante a lei, criando uma "ilusão" de igualdade, que não se daria no plano sócio-econômico da formação social capitalista. Esta situação acabaria por ocultar a divisão da sociedade em classes, beneficiando a classe dominante – a burguesia –, podendo dificultar a identidade de classe, a organização e a luta coletiva dos que não detêm os meios de produção. Provavelmente, muito mais prejuízo neste entendimento deverão ter os trabalhadores não-manuais por não serem produtores diretos de mais-valia. Segundo Poulantzas:

> As estruturas jurídicas e ideológicas têm como efeito, sobre a luta econômica de classe, a ocultação (de forma particular), aos agentes das suas relações enquanto relações de classe. [...] Esse efeito de isolamento não deixa de ser de uma importância capital, nomeadamente na medida em que oculta aos agentes da produção, na sua luta econômica, as suas relações de classe (POULANTZAS, 1971, p. 142).

Outra forma de individualismo, identificada por Fantinatti, é o individualismo pequeno burguês:

> Esse individualismo não decorre diretamente da estrutura jurídico-política do Estado burguês, mas da pequena propriedade. Ele é característico dos camponeses, dos artesãos e dos proprietários de pequenos negócios. Cada pequeno proprietário está vinculado a sua propriedade, isolado dos demais, e concorre com seus pares no mercado.
>
> Como Marx mostrou, na análise que fez do campesinato no *18 Brumário de Luís Bonaparte*, a situação socioeconômica individualizante do pequeno proprietário obstaculiza sua organização e luta coletivas (FANTINATTI, 2001, p. 29).

O tipo de individualismo privilegiado na análise que aqui se faz é o individualismo, denominado por Saes e Fantinatti, de meritocrático, considerado por esses autores "como forma de individualismo típica da classe média".

Os trabalhadores não-manuais em setores não-produtivos teriam, então, uma dificuldade bem maior em enxergar os efeitos da divisão entre trabalho manual e não-manual, devido a sua "posição secundária" dentro do antagonismo de classe principal – burguesia e proletariado. Sua tendência seria enxergar essas diferenças, como individuais e naturais, como afirma Fantinatti:

> Esses assalariados tenderiam, então, a neutralizar as desigualdades sociais fundadas pelas relações de produção capitalistas. Ou seja, os efeitos de tais desigualdades aparecem-lhes como diferenças de capacidade, de esforço, de oportunidade, dedicação individuais, em resumo, de dons e méritos (FANTINATTI, 2001, p. 30).

Além da dificuldade de identificar o "opositor" em suas lutas, como se afirmou anteriormente, esse pensamento, poderia limitar sua consciência para o engajamento na luta coletiva, e, portanto, em suas entidades de classe.

Mereceu atenção, por exemplo, entre os entrevistados[12], a ausência dessa identificação. Nenhum dos entrevistados identificou as desigualdades inerentes ao sistema capitalista, como a raiz de seus problemas. Encontraram-se, sim, opiniões expressas nas entrevistas, no que diz respeito às soluções dos problemas da categoria, que apontam esse "limite de consciência". Destaca-se quatro:

> Então ele precisa trabalhar muito. Isso acabou esvaziando os próprios sindicatos no momento em que ele não tem mais tempo para lutar. [...] As greves não deram resultado porque ninguém ouviu, porque o Estado não leva a Educação como prioridade, não é? Então o Estado não leva isso como necessidade prioritária dele[13]. O professor, por outro lado, precisa arranjar outros empregos para conseguir dar conta dos seus anseios e da sua família, porque tem um filho deve estar numa universidade. Como é que paga com um salário limite de mil reais? O professor precisa arranjar outros empregos. Que horas que ele vai ao sindicato: final de semana?

[12] Do universo entrevistado, apenas uma pessoa fazia parte da diretoria do sindicato (SEPE Campos). Todos os demais, faziam parte da "base", sindicalizados ou não. As informações, análises e as conclusões, mesmo que não definitivas, foram buscadas entre estes últimos.

[13] Tal depoimento, lembra a idéia de um Estado neutro, acima da sociedade, bem ao gosto liberal.

> Dia de domingo? E as provas, ele corrige quando? [...] Eu nunca fui a uma reunião num sindicato, nunca, em todo o tempo de magistério (Entrevistado n. 1);
>
> O professor não pode mais fazer as mínimas coisas que ele poderia a algum tempo, ele não consegue mais. [...] Então quando você está mal-remunerado, você não tem como se segurar bem. Um plano de saúde legal. Quando você não consegue fazer isso, isso vai afetar, logicamente, na sala de aula. [...]
> Não estou filiada, já estive filiada ao SEPE. Agora não estou. Eu não estou conseguindo ver muito essa organização. Então isso desestimula. Quando você não tem uma coisa forte, um órgão muito fortalecido, falando uma mesma língua, brigando pelos problemas, eu acho que desestimula a organização[14] (Entrevistada n. 6);
>
> [...] porque você se enfia dentro de sala de aula, você professor não liga muito né? A maioria não entra muito nessa parte. De política mesmo, eu sou uma delas. Eu sou meio por fora dessa questão de política do SEPE (Entrevistada n. 3);
>
> A única experiência que eu tenho mais próxima é a do Estado *(conhecimento da vida sindical)*, e que para mim não é positiva. Não sei se é por questões de comodidade, e por questões de antipatia. De um tempo atrás que eu conheci e detestei.
> Profissionais que atuam, mas que tem uma história na educação estadual vergonhosa. Professores que não cumprem o horário. Professores que não dão aula. Professores que vivem de licença. Aí, de repente, aparece o sindicato e eles estão ali na frente falando coisas maravilhosas, prometendo, reivindicando... que me deixou ao ponto, de eu não querer me sindicalizar. Eu não quis entrar para o sindicato (Entrevistada n. 7).

É importante ressaltar que todas as classes que se constroem sob o regime jurídico-burguês, tendem ao individualismo "genérico"[15]. Além dele, determinada classe ou fração de classe poderá, como se pretende apresentar, desenvolver seu próprio individualismo e isolamento, a partir das condições concretas em que vive.

[14] Parece que tal fortalecimento e organização, independe da participação, da filiação. Estaria também concebendo uma instituição acima das condições e relações sociais objetivas?
[15] Seria o individualismo burguês destacado anteriormente.

No caso que está sendo analisado, observa-se, nos depoimentos, como o entendimento de qualificação, nível de escolaridade - sua busca ou não (de forma individual) entre os professores - tem se prestado para justificar alguns problemas da categoria, como, por exemplo, a desvalorização da docência. E, vem servindo também, para defender a meritocracia e suas diferenciações pertinentes.

É emblemático o depoimento a seguir:

> A gente se depara com uma grande maioria de professores que não são especialistas, enquanto que uma minoria que é, está buscando cada vez mais se aprimorar, está praticamente sendo considerado igual e isso acaba desmotivando aquele que está lá em cima, não é? De subir mais. Ao invés de ser o contrário. De os outros que estão mais abaixo conseguir chegar lá em cima, para melhorar essa qualidade do ensino. Para se dar ao respeito.
> Eu estou falando isso, basicamente porque eu vejo dentro da escola pública, onde eu acho que o problema é maior, onde eu acho que a gente tem muitos professores, tipo assim – oitenta por cento dos professores fizeram até o terceiro grau, curso superior, e pararam ali, estacionaram. Acham que eles já sabem tudo, querem transmitir aquele conhecimento da forma que eles transmitiam há vinte anos atrás. Alguns até brigam porque não querem sair da escola, não é? Porque eles vão ali para ver gente, para conversar, para vender roupa.
> Então tudo isso eu acho que ajuda a desvalorizar o professor. Enquanto que tem aqueles que é minoria, que estão, como você, buscando, não é, estar se aprimorando mais, se especializando mais. Está preocupada com o seu profissionalismo e é remunerada quase que igual àquele outro. Falei tudo. Eu acho que a desvalorização passa por aí. Agora, como resolver isso? [...]
> Então tudo isso está muito confuso, a gente chega num ponto que não dá conta das funções. Mas eu acho que deve partir primeiro dos próprios professores, que estes que estão preocupados geralmente em melhorar na sua profissão, como adquirir mais respeito na sua profissão, tentar organizar fóruns, discussões, para encontrar a solução (Entrevistada n. 4).

A ideologia meritocrática estaria sendo funcional nas suas explicações, e, ao mesmo tempo, estaria indicando o "limite de consciência", e a fragilidade desses argumentos, entre professores, cujo perfil de escolaridade, encontra-se, desde sem a graduação, com graduação e pós-graduação *lato sensu*, bem como, atuando desde a 1ª série do ensino fundamental ao ensino médio.

Ressalta-se mais uma vez, que as classes dominantes e seus representantes no aparelho de Estado beneficiam-se, e muito, dessas formas produzidas de individualismo, que tendem ao isolamento dos trabalhadores e a dificuldade na formação da consciência e da luta coletiva.

## II

O sindicalismo de classe média possui especificidades em relação ao sindicalismo operário, e varia de fração para fração de trabalhadores não-manuais.

Segundo Fantinatti (2001), "[...] essa variação está relacionada à ideologia meritocrática e à situação de trabalho". Entretanto poderia haver uma contradição entre essa ideologia e sindicalismo, pois ela "explicaria" as condições de vida e de trabalho de cada trabalhador como resultado de dons e méritos particulares. Ora, pressupondo que o sindicalismo concebe tais condições como resultado da organização e da luta coletiva dos trabalhadores[16], tal ideologia representaria, aparentemente uma negação do próprio sindicalismo.

Então, seria possível, apressadamente, deduzir que as frações de classe apegadas à ideologia da meritocracia, rechaçariam o sindicalismo. Não foi a história que se apresentou[17]. Com efeito, no final dos anos 70, e, especialmente os anos 80, a trajetória do movimento sindical docente levou a efeito grandes greves e campanhas salariais com muita adesão dos professores.

Segundo Fantinatti (2001), dependendo das circunstâncias econômicas do grupo social considerado, e da conjuntura política, convencidos da necessidade de se organizarem para a luta coletiva, os trabalhadores não-manuais aderem ao sindicalismo.

Entretanto, Boito Jr. (1994) afirma que, ao adquirir características particulares da classe média, esse sindicalismo poderá constituir-se num sindicalismo meritocrático. Ou seja, o preconceito de que são portadoras,

[16] Para Marx (1980), os trabalhadores se unem para se colocarem em igualdade de condições com o capitalista para o contrato de venda de seu trabalho e para resolver os problemas das condições de trabalho. Esta seria a razão (a base lógica) dos sindicatos.
[17] Cf. Valdez (2004, cap. 1 e 3).

em relação aos trabalhadores manuais, faz com que, mesmo ao organizarem-se em seus respectivos sindicatos – uma vez vencida a resistência e quando a organização e luta tendem a se tornar sinônimo de rebaixamento social – as classes médias não deixem de expressar sua crença legada pela ideologia meritocrática. Segundo Fantinatti:

> O que modifica: o mérito pessoal/individual se desloca para o mérito da profissão. O sindicalismo meritocrático é marcado por características como o *corporativismo profissional,* isto é, segmenta-se pela profissão, caracteriza-se por uma identificação coletiva que se restringe ao terreno sindical e ao âmbito particular da profissão e apresenta como particularidade a defesa das desigualdades salariais em função de suposta hierarquia de méritos das profissões (FANTINATTI, 2001, p. 32, grifo da autora).

É importante ressaltar que a prática corporativista não seria uma especificidade do sindicalismo de classe média. Nesse aspecto, não haveria diferenciação com grande parte dos demais sindicatos da atualidade. O aspecto diferencial que Fantinatti levanta, "é que o sindicalismo docente é marcado pelo corporativismo profissional".

Esse possui duas dimensões[18] no universo profissional do sistema educacional brasileiro: uma, a do sistema das profissões em geral; a outra, a da profissão acadêmica em particular.

Interessa, nesta pesquisa, a dimensão do sistema de profissões em geral, que consistiria "no monopólio da aprendizagem e do exercício de determinadas profissões, com a proteção do Estado, redundando numa espécie de 'reserva de mercado de trabalho', ancorada nos diplomas".

Pode-se encontrar essa característica corporativa, de "supervalorização" da Educação nos conteúdos das entrevistas, em argumentos como o exemplo que segue:

> Eu vou te contar uma historinha, então que uma psicóloga estava contando para gente. 'Tinha uma torre e eles tinham que colocar, na torre, por ordem, por prioridades, as pessoas que mais conheciam e mais formavam cidadãos, os mais importantes da sociedade. Lá alto da torre vieram os entendedores, os sociólogos,

[18] Cf. Schwartzman (1979) *apud* Fantinatti (2001).

> os psicólogos, os filósofos, todos no alto da torre. Mais embaixo vieram as pessoas que cuidam da população, os médicos. Depois as pessoas que organizavam a sociedade, os engenheiros, os arquitetos e foram colocando por ordem. Mas lá embaixo ficaram os professores.
> Aí os professores decidiram não subir na torre, não ficar na torre. E essa torre desmorona, porque foram descobrir que quem sustentava toda aquela torre eram os profissionais de educação, eram os professores. Eles eram a base de tudo. Ninguém chegava lá em cima se primeiro não passasse por eles'.
> Então eu acho que se deve valorizar porque é a base da sociedade. É a partir dali que a sociedade está toda organizada. Se você não valoriza, se você não prepara esses profissionais para estar numa sala de aula, vai sair alguma coisa deformada. Então eu acho que a valorização do professor é a essência (Entrevistada n. 6);

> Ela *(a educação)* é muito grande, porque eu não saio daquilo que tem importância. Eu me realizo em quase todos os aspectos... não os aspectos de valorização exterior, eu não vejo em geral a classe sendo valorizada. Mas também não vejo muitos funcionar sem aula. Eu acho que nós somos peças imprescindíveis, insubstituíveis. [...] E eu acho que para a gente estar nela *(docência)*, não precisa vir essa valorização de fora[19]. Você com todas as dificuldades financeiras, materiais, tudo que a gente tem é o prazer. Guiomar, eu sinto isso, sou uma professora que adoro o que faço. Existe uma expressão forte que eu costumo usar muito, a gente tem que ter tesão (Entrevistada n. 7).

Marx, já afirmava que: "As greves não são um meio de emancipar completamente o trabalhador, mas uma necessidade na situação atual na luta entre o trabalho e o capital" (MARX, 1980, p. 17).

Essa questão merece atenção especial, porque uma das inquietações primeiras que deram origem a esta pesquisa foi o fato de, naquela época (década de 1990), não se compreender, como trabalhadores "intelectuais", em momento de crise profunda, de ameaças e perdas de direitos, com uma história recente de lutas e vitórias no campo sindical, começavam a rechaçar as entidades de classe, as formas de lutas até então implementadas, especialmente a greve.

[19] É provável que, nesta afirmação, o caráter "sacerdotal", mencionado anteriormente, esteja presente.

Aliás, o abrir mão de princípios, de experiências de lutas coletivas, de utopias, do tipo socialistas, parecia um fenômeno que tomava corpo na sociedade brasileira. Entidades e Partidos do campo, até então, progressistas, passaram por metamorfoses, que alguns estudos recentes[20] procuram elucidar[21].

O "estado de perplexidade" foi-se atenuando quando se passou a refletir sobre o papel da esquerda e do socialismo de forma mais ampla e aprofundada do que aquela que o olhar percebia. E, a presente pesquisa, representou este "lapidar" de uma "pedra bruta", neste sentido.

Na verdade, o campo progressista organizado, tem aproximadamente 150 anos, e não representa apenas partidos ou agremiações. Segundo Oliveira:

> Na verdade, a esquerda, enquanto expressão da luta de trabalhadores e de outras faixas importantes da sociedade, juntamente com suas agremiações socialistas – e, incluindo a dura experiência do Leste europeu, de Cuba, do Vietnã e da própria China -, tem um sentido maior do que aquele que nós próprios, militantes de esquerda, percebemos ou, muitas vezes proclamamos. A verdade, o sentido do socialismo enquanto proposição, ao longo de toda a história da esquerda, tem sido muito mais amplo do que o significado de suas siglas; *tem sido a de um caráter verdadeiramente civilizatório* (OLIVEIRA, 2000b, p. 158, grifo da autora).

O mundo provavelmente seria muito diferente se os trabalhadores, desde o século XIX, não tivessem ousado "uma espécie de assalto aos céus", propondo inclusive um sistema alternativo ao capitalismo. Conforme Oliveira:

> Mesmo vitórias que foram amplamente integradas no conjunto do funcionamento do próprio sistema capitalista são vitórias devidas à presença da esquerda e dessas formações sociais, ao ativo papel desempenhado pelos sindicatos ligados a agremiações políticas de esquerda e, para que não dizer, pela emergência do poder soviético a partir de 1917, levando, em alguns dos principais países capitalistas do mundo, a reformas sociais importantes, aquelas reformas que constituíram, ao longo da história dos últimos 80 anos, aquilo que é conhecido como estado do bem-estar social e que o neoliberalismo, hoje, procura abater com os seus golpes e pretensas reformas, tal como se diz no Brasil (OLIVEIRA, 2000b, p.159).

---

[20] Cf. Valdez (2004, cap. 3).

[21] *O ornitorrinco* de Oliveira (2003), foi de grande valia para iniciar esta compreensão.

Toda a gama de direitos sociais e do trabalho integraram-se ao que se chama de "direitos de cidadania". Foram os trabalhadores organizados que inventaram "a revolução do direito político, econômico e social". O mundo seria realmente outro – talvez se parecesse mais com essa versão neoliberal, "[...] onde se imolam mulheres e homens no altar do novo Deus Soberano, no altar do mercado". Esse foi um patrimônio histórico que não se pode desprezar. Aliás, vem representando um ponto de partida para nossas reflexões. Como diz Oliveria:

> E isso, exatamente porque tudo aquilo que, nos últimos 80 anos, pôde ser integrado ao funcionamento do próprio sistema capitalista e que hoje se encontra sob ataque dos neoliberais – sob forte ataque da direita orquestrada, na verdade, pela cúpula do sistema capitalista, os Estados Unidos como potência imperialista por excelência e coadjuvados pelas grandes organizações internacionais -, tudo aquilo que, portanto, foi integrado nesse próprio funcionamento, hoje, repito, sob forte ataque, está ameaçado de transformar-se, na verdade, no sonho liberal mais radical, aquele enunciado pela madame Thatcher, quando disse, certa vez, que não existem sociedades, mas sim indivíduos. E essa frase não é apenas uma frase ou apenas retórica, mas é uma frase que diz muito a respeito desse projeto, do projeto neoliberal (OLIVEIRA, 2000b, p. 160).

Diante dessas considerações, a compreensão das razões da crise do sindicalismo docente, em tempos de hegemonia neoliberal, ao longo dos nossos estudos, foi então caminhando no sentido de se buscarem mediações, que ajudassem a romper o senso comum e a perplexidade. A determinação de classe - da classe média - ou de uma de suas frações, especificamente o docente foi, então, privilegiada nesse sentido. Buscava-se entender como se deu a sua "leitura" frente a uma conjuntura que destituía direitos, tão duramente conquistados ao longo da história dos trabalhadores e de sua luta sindical.

O individualismo burguês, o individualismo meritocrático, o corporativismo profissional, a posição "entre-dois" que divide esta categoria entre o "apostolado" e o profissionalismo, bem como, sua crítica e uma certa descrença em instituições como o Estado e sindicatos, foram compreensões e apropriações ao longo desse processo, das características dessa fração de classe média, que provavelmente podem estar apontando como possíveis explicações dessa crise.

Assim, a pouca experiência de organização e luta coletivas desse tipo de trabalhador no Brasil[22], que, segundo Mendonça (1988), ocultou-se das lutas políticas no período populista, apoiou o golpe de 1964 e beneficiou-se materialmente até a crise do "milagre" brasileiro, teria "pesado" no seu histórico de lutas.

Na conjuntura da segunda metade da década de noventa em diante, observa-se um arrefecimento da luta sindical docente, especialmente da sua base (lugar privilegiado de nossa pesquisa no SEPE Campos), que consegue visualizar duas etapas desse movimento:

> Eu acredito que já esteve mais forte, que há um tempo atrás, uns dez anos atrás a gente tinha vontade de estar associado, a gente tinha vontade de participar mais. Parece que hoje a gente está se sentindo que não há essa coesão, essa vontade de juntar mesmo, de falar a mesma língua. Eu acho que é questão de todos... de todas as associações, eu acho que elas perderam na década de 90, elas começaram a ficar menos fortes, não sei (Entrevistada n. 6);

> Com certeza, com certeza o sindicato perdeu, perdeu muito a importância, já foi importante assim nos anos oitenta, foi quando começou o sindicato, não é? Teve movimentos fortes. Agora de noventa para cá, vem só decaindo as pessoas, não acreditam não é? Não tem proximidade com o sindicato. [...] Eu acho que as pessoas deixaram de acreditar na organização, não é? Eu acho que a gente teve assim, algumas derrotas, que conseguiram suplantar as vitórias que já houve (Entrevistada n. 5);

> Durante um tempo a gente viveu, há não muito tempo, uma fase rica, não é isso? De luta através do sindicalismo, que nem os anos setenta e oitenta, não é? O SEPE, por exemplo, teve um papel importante... E hoje, ele está acuado (Entrevistado n. 1).

É importante considerar, que a conjuntura dos anos 80 reunia mobilizações dos trabalhadores, inclusive dos docentes, contra a Ditadura, o autoritarismo e ao mesmo tempo reivindicações em torno de campanhas salariais. Longas greves, com ruidosos protestos, ações de confronto, grandes passeatas, desobediência civil, eram a tônica.

[22] Cf. Valdez (2004, cap. 2 e 3).

O autoritarismo da época da Ditadura funcionou como "inimigo comum", que unificava classes e frações de classe, esquerda e setores liberais. Essa situação conjuntural, explicaria, talvez, algumas diferenças entre características do movimento sindical docente da década de 80 e da época atual.

Considera-se assim que, as classes médias tendem a compreender diferentes a greve e manifestações por liberdades políticas (ou de expressão, opinião, etc.) e aquelas movidas por reivindicações salariais. Participar das primeiras poderia parecer mais "dignificante", enquanto a participação nas últimas, poderia ser associada a uma visão estigmatizada, que relacionaria luta salarial a "rebaixamento social".

A crise fiscal do Estado e sua Reforma, que escolheu os funcionários públicos[23] como a "bola da vez" dos problemas, desqualificou-os em intensas campanhas publicitárias, promovendo reformas que precarizavam as relações de trabalho (contratos temporários), bem como, um profundo arrocho salarial acompanhado de flexibilizações nos rendimentos, por meio de gratificações por produtividade. Tudo isso, também aconteceu nos governos do Estado do Rio de Janeiro, desde Moreira Franco, passando por Marcello Alencar até Garotinho[24].

Um dos caminhos prováveis dos professores, identificado nesta pesquisa, frente esta onda neoliberal, foi o "salve-se quem puder", impregnado dos individualismos burguês e meritocrático, com seus preconceitos e auto-piedade, que desta forma, acabava por reforçar o ideário dominante.

É exemplar o depoimento a seguir:

> A educação é a ponta de um *iceberg*. Você banalizou a vida, banalizou a família, banalizou as relações possíveis. Você banalizou desde o casamento, a maternidade, a paternidade, a convivência. Você acha que isso não iria também chegar à educação, não é? Então chega um momento que o que é mais importante? Eu não sei qual é a resposta. Eu sei que uma das questões é essa, e o professor passa a ser o quê? Aquele funcionário que vai tomar conta de seus filhos, pois a escola virou "uma creche imensa". [...]

[23] A partir do governo de Fernando Collor (1990).

[24] Nesta pesquisa, estabeleceu-se o período de 1995 a 2002, portanto, os governos de Marcello Alencar e Garotinho.

> A banalização do Estado em relação ao professor, porque para os nossos governadores, o professor é mero, como se diz é... "estivador" do ensino, não é? O professor que está cansado, ele recebe mal... Está tudo uma grande hipocrisia.
> Eu acho que, como eu falei, o professor, ele está acuado, ele tem uma família, ele tem desejos, que ele tenta, com certeza alcançar. Lutar o quê? Porque o sindicato também banalizou. *Estamos em crise, e essa materialização, ela foi levada a tal ponto de concentração, que as pontas ou empobreceram demais, ou enriqueceram demais. E o meio? O meio está perdido. E nós somos o meio* (grifo da autora).
> Que temos que dar conta da nossa vida, da vida do outro, porque a gente [...] não vai esquecer o seu aluno, o educador não pode esquecer o aluno, senão a docência vai embora. E aí? O educador olha o seu aluno e ele está perdido. O que ele vai fazer nesse mundo todo? Ainda tem que sobrar tempo para ele e ele tem que arranjar hora para o sindicato? Não tem como. Então, como já falei, ele precisa trabalhar muito. Precisa arranjar outros empregos para conseguir dar conta dos seus anseios e da sua família (Entrevistado n. 1).

O caminho individualista (burguês e meritocrático) estaria, portanto, presente nos posicionamentos dos professores entrevistados, e, alimentado, como indicam os depoimentos a seguir, por um entendimento de esgotamento e fragilidade dos sindicatos e do instrumento de greve:

> Isso dentro do Estado não tem funcionado a questão de greve, porque não há mobilização. A questão material do professor pesa demais, a... eu acho que o que? Último, penúltimo, antepenúltima greve que teve, porque as duas últimas eu resolvi não me envolver com isso, porque a antepenúltima estávamos num processo de parar, todo mundo parado, não sei o que, nem chegou um mês do processo, voltaram e desse dia em diante eu falei: "Não dá". Então você vê que, por que? Porque ia faltar dinheiro, ia faltar não sei o que. [...] É, a escola lá está lá, um cartaz de paralisação, teve agora um mês agora paralisação. A escola está funcionando normalmente, entendeu? Por quê? Porque não tem mobilização (Entrevistada n. 2);

> Por exemplo, na minha escola, quando estamos em greve ou paralisação, a minha escola não se mobiliza. Olha, já estou acompanhando a 3ª direção. Nessas três todas eram da mesma forma. Deixava a vontade, quem quiser fazer... Só que todo mundo, não sei, tem essa questão que ninguém tem essa visão, se tem, não acredita que vai dar resultado. A maioria não é afiliada ao Sindicato. Eu, por exemplo, sou, mas a maioria quem é, já saiu, não é mais conveniado. Acho que não acredita que vá dar algum resultado (Entrevistada n. 8);

> Então você vê que aquele colega não pode e você sabe que está certo ele estar fora. Aí, quando nós fizemos, fizemos, uma parte fez a outra ficou. Então foi uma coisa meio [...] aí aquilo enfraquece o movimento e parece que há todo um estímulo para isso, de enfraquecer o movimento (Entrevistada n. 6).

Esses pensamentos e atitudes típicas do individualismo burguês e meritocrático, acabam por gerar o isolamento, tão típico do ideário liberal, reforçando a "tese thactheriana", de que não existe sociedade, e sim, indivíduos. Essa postura, por parte dos docentes, em época de crise, de se aferrar a práticas individualistas e não coletivas, parece ser uma nova forma de "leitura do mundo", tão típica do "camaleonismo" das classes médias.

Supõe-se esse novo comportamento político, tendo em vista, que há pouco tempo (final dos anos 70 e década de 1980), também época de crise material, esta "medusa", respondeu de forma coletiva. Talvez seja, como abordado anteriormente, porque o inimigo comum – o autoritarismo, tenha dado um "toque" tão especial, tenha fetichizado sua luta, ocultando mais uma vez a realidade das relações sociais de produção, que esta fração de classe, historicamente, e, pela sua própria natureza de classe, tem dificuldade em perceber.

Valores idealistas, bem ao gosto weberiano, compõem também o universo dos docentes pesquisados, podendo contribuir, na conjuntura em questão, para uma neutralidade, frente às questões políticas. Quanto à profissão docente e de pesquisadores, Weber afirmava: "Na execução da responsabilidade profissional, deveriam abster-se de seus ódios e de seus amores" (WEBER, 1989 *apud* FATINATTI, 2001, p. 126).

E Fantinatti (2001) comentando Weber, afirma que o meio acadêmico e da docência são muito sensíveis a essa forma de discurso, no sentido de que educação/ciência e política seriam duas vocações inconciliáveis.

Nas opiniões que se seguem, alude-se a preocupações com problemas de ética na política, como os "vícios", a "politicagem", que não deveriam estar presentes nas instituições ligadas à educação:

> No caso dos nossos sindicatos, não é a representação, eu acho que está se deixando a desejar. Nós voltamos com aquele sindicato com os pelegos, não é? Não sou sindicalizada nem nada, porque não dá para você confiar não é? São colegas maravilhosos, mas dentro da estrutura do sindicato, dá para você ver que não funciona. *Está com relações, mesmo, políticas, isso mesmo, que não está como representação* (Entrevistada n. 2);

> Eu vejo jeito na escola pública? Eu já pensei até numa bomba atômica. E começar do zero, não é? Levantar novos alicerces e começar do zero. Tem solução sim, no dia em que ela tiver sendo levada a sério. Quando ela não for com fins eleitoreiros. Isso vai ficar só entre a gente ou vai espalhar? Quem hoje está na Coordenadoria? Uma pessoa que eu gosto demais, inteligentíssima[25] [ele cita o nome]. Mas está lá por quê? Porque ela é conchavada com o Garotinho [...]. Porque são fins eleitoreiros. Ela está ali porque é um cargo assegurado por alguém que está no poder, que comanda a escola pública [...] Quem está tomando conta? São pessoas conchavadas para saber quem presta e quem não presta para o governo, e não para a Educação (Entrevistado n. 1).

Transparece, assim, uma visão de escola, de educação, e, mesmo de sindicatos, em que se supõe que esta fração de classe tenha preocupação em não copiar as práticas "desprovidas de ética". É possível, que exista uma preocupação com a imagem social da Instituição e de sua profissão,

Em épocas de "fundamentalismo neoliberal", que dentre outras coisas, desqualifica o serviço público e seus servidores, estas aspirações idealistas - que julgam poder resolver, no plano das idéias e do discurso, os efeitos produzidos por contradições sociais -, podem estar contribuindo para um apego maior às

[25] Respeitando o entrevistado, o nome da Coordenadora será omitido.

formas idealistas de pensamento e atitudes, como também, uma certa rejeição à política, de uma forma geral, e ao sindicalismo, em especial, contribuindo assim, mais uma vez para o isolamento, e para a crença na neutralidade de seus discursos, de seus pensamentos, enfim, de sua visão de mundo.

## III

Um dos conteúdos das reformas neoliberais, na área da Educação[26], promovidos pelos governos do Estado do Rio de Janeiro, no período pesquisado (1995-2002), deu-se na direção da flexibilização na contratação de mão-de-obra, com o objetivo de suprir, de uma forma menos onerosa para os cofres públicos, a necessidade de professores nas Escolas da rede estadual.

Essa política, além de servir para a precarização das relações de trabalho, apresentou-se num momento de profunda perda do poder aquisitivo dos docentes, acabando por servir de alternativa a este problema, transformando a maioria desses profissionais, em "presa fácil" dessa política.

Observa-se que os desdobramentos dessa medida já estão sendo sentidos pela categoria a partir do universo pesquisado:

> Desde do governo Marcello Alencar vem acontecendo essa, essa... como é que se chama isso, esse quase subemprego. O RET, a GLP[27], os contratos são isso, a gente não tem direito algum. Você não pode faltar, você não pode ter um atestado médico, não é? Quer dizer não pode porque isso é descontado do seu salário. [...]
> Uma pessoa que teve um acidente na escola, e que quebrou o braço, aí, mas quebrou feio, teve fratura exposta e não sei o que, por causa de separar briga de aluno no CIEP de Tocos, e aí teve que tirar licença. E o lugar do acidente onde ela trabalhava era o GLP, não era a escola da matrícula. Aí teve a licença na matrícula, mas nenhum direito na GLP (Entrevistada n. 5);
>
> Na minha escola cerca de, eu acho que eu diria 95%... inclusive tem algumas que tem dois até. É de manhã numa roça, a noite outra roça. Eu, por exemplo, sou uma que faço. Que só a cada

[26] Cf. Frigotto (1995).
[27] Regime Especial de Trabalho (RET); Gratificação por Lotação Prioritária (GLP).

> dia que passa você vai ficando mais... você não tem como guardar, você não tem como viver do salário da matrícula, não tem como. [...]
> E a gente não tem como largar. Inclusive todo início de ano você passa constrangimento, humilhação e ansiedade que você não sabe se vai conseguir ou não. Então quem é melhor relacionado... Eu acho que estamos cada vez mais subordinados, cada vez mais dependentes o que se ouve na escola é que ninguém acredita, é questão de não acreditar que alguém possa mudar. É descrédito (Entrevistada n. 8).

É interessante observar, que apesar de todas as críticas - baixa remuneração e instabilidade, nenhum direito trabalhista, constrangimentos, etc. -, em momento nenhum ao longo das entrevistas, percebeu-se sequer uma crítica que não passasse do nível da "aparência" do fenômeno.

Defende-se aqui a possibilidade de que esta situação seja típica dessa fração de classe que, pela natureza do seu trabalho - não-manual, num setor não-produtivo, e funcionários do Estado-, bem como, "atormentada" pela possibilidade do rebaixamento social, outra de suas características, acaba por traduzir em um comportamento imediatista e individualista, tão caro ao pensamento hegemônico.

Observa-se que é possível que esta política esteja alimentando a velha "troca de favores", o clientelismo, dentro das instituições públicas, a partir da afirmação feita de que os critérios para escolha passam também por "ser bem relacionado". Se tal prática for pertinente, mais um dado estaria posto, estimulando o "salve-se quem puder", e, portanto, o isolamento.

Percebe-se uma certa crítica pejorativa às instituições públicas e aos próprios colegas professores, pressupondo uma hierarquização meritocrática. Segundo os entrevistados, a crise material está instalada, a solução é trabalhar mais. Para além da crítica às condições postas, das formas flexíveis de trabalho implementadas, observa-se que ficar no serviço público parece ser algo depreciativo. Algo que "sobrou" para aqueles professores menos competentes e aí se sugere como referencial de qualidade a escola privada:

> Estão precisando pagar a conta? Como? Trabalhando. Onde? No Estado. Mas por que no Estado e não na rede particular? Porque muitos que fazem GLP não conseguirão porque não se capacitaram, porque não tiveram condição de se capacitar, então

> volta para onde? Para o círculo vicioso. Qual é? A escola pública estadual, ou seja lá municipal também que está lá no caminho, não é? (Entrevistado n. 1).

Essa imagem negativa do Estado, pode estar contribuindo na identificação com os pressupostos anti-estatais do neoliberalismo instalado. Tem sido muito comum, encontrar servidores públicos vivendo essa contradição. Na falta de identificação de quem seria o "oponente social", dificuldade própria dos assalariados de classe média, como já foi mencionado, o "mercado", o setor privado, passariam a ser utilizados como referência.

Ao longo do período que correspondeu a esta pesquisa, uma outra política na área de educação foi implementada - de conteúdo neoliberalizante de avaliação e produtividade-, conhecida como "Projeto Nova Escola", que trouxe alguns elementos que também passaram a interferir na remuneração dos docentes, a partir de pesquisas, por exemplo, cujos resultados, "ranqueavam" (isto é, hierarquizavam, classificavam) as escolas, criando gratificações variáveis. A cultura da produtividade e gratificações instalava-se, criando novas situações, nas quais esta categoria vai se posicionando, e, de certa maneira, auto-construindo sua visão de mundo numa nova conjuntura, como nota-se nas entrevistas que seguem:

> O Programa Nova Escola, que faz esse ranqueamento, não é? Além de tudo, além de todas os pontos negativos que isso possa trazer, é uma avaliação, isso é feito através de uma avaliação que não tem nenhuma seriedade, não existe nenhuma seriedade, não existe nenhuma seriedade nessa avaliação. Todo mundo sabe disso, não é? Porque a gente vê, que quando os avaliadores vão às escolas, são maioria das pessoas, gente que não tem nada a ver com educação, é gente que nem conhece, são contratados, até o ano era a CESGRANRIO, eles contratavam assim, qualquer pessoa, de qualquer área.
>
> Aí eles iam com uns questionariozinhos que as pessoas tinham que responder e assim tinham coisas que eles nem sabiam do que se tratava, eles faziam as perguntas e a gente respondia, mas eles não sabiam conversar sobre aquilo, não é?
>
> E, depois, na hora do resultado da avaliação, esse último, a gente percebe claramente que é assim uma distribuição do dinheiro que há, de forma a dar todo mundo, mas assim, a maioria das escolas ficaram com as menores gratificações. Esse ano aconteceu

> de ficar a maior gratificação para cinco escolas e noventa por cento das escolas ficou com as menores gratificações. [...] De cem a quinhentos, então meia dúzia de escolas ficaram com quinhentos e a maioria com cem. Aí, quer dizer, isso as pessoas só se submetem a isso porque também tem aquela história, que antes de começar a acontecer a avaliação, eles mandam para escola um encaminhamento, um ofício, sei lá o que é aquilo, perguntando se a escola quer participar, não é? Mas a escola vai dizer que não quer? (Entrevistada n. 5);

> Eu acho um absurdo, primeiro o que você mais ver por aí, são as escolas montando, tem escola que trabalha realmente, você vê, os projetos funcionando todos, mas uma grande maioria acaba camuflando isso tudo. [...] Para poder cumprir aquela avaliação dentro da escola, mostrar que fez aquilo, o projeto disso, o projeto daquilo, seleciona professor para falar. Eu acho um absurdo essa avaliação que cai de pára-quedas dentro da escola, não conhece a sua história.
> Aí você dentro da cidade, com tantos alunos, uma série de problemas, é avaliado igualmente a uma escola do interior, com um mínimo de alunos, com poucos professores, e você recebe a mesma nota? Que critérios foram esses? Eu acho um absurdo essa questão da gratificação. Acredito que o profissional, ele tem que ser valorizado, o seu profissional, você está ali na área, você está trabalhando, você está produzindo, não é? (Entrevistada n. 3).

Ao lado da crítica, especialmente à forma como se dá o processo, transparece uma preocupação com o rebaixamento social advindo dos resultados da avaliação - uma certa preocupação com a imagem pessoal e com a da instituição.

Denunciam a ineficácia da política estatal, a "politicagem" e a falta de seriedade. Entretanto, as opiniões não ultrapassam a aparência. Conteúdos mais profundos de reflexão, que buscassem a origem desses tipos de projetos e políticas, ligados, por exemplo, à reestruturação contemporânea do capital, não são assinalados. Sequer a palavra "neoliberalismo" (tão propalada), foi tocada nas entrevistas.

Foram encontradas, pelo contrário, manifestações que, apesar das críticas, sugerem um certo apoio às diferenciações salariais, à produtividade:

> Olha, eu acho certa essa questão da produtividade sim, porque você sabe que tem professor que não trabalha, vai na escola tapar o sol com a peneira, e existem pessoas que trabalham. Então mais do que... lógico, você ganhar pela sua produção. A diretora sabe seu quadro de funcionários, sabe quem trabalha, quem não trabalha, não é? Eu sou contra a gratificação, produtividade eu acho justo (*sic!*)[28];
> A Escola tem o modelo fordista, ainda de produzir. Em série para o mercado, em produtos com extrema, não é? Com problemas sérios de fabricação. Eu sempre digo que o pré-vestibular é o *recall* dos alunos, eles voltam para botar um monte de peças no lugar que estão com defeito [...] E, o professor que já está no modelo... como se diz? O *just time*, o CQT… Só, que cadê esse Modelo de Qualidade Total, de Controle de Qualidade Total? Não me deu até hoje um centavo para eu comprar um livro, não me deu um centavo para eu me qualificar, não me deu um centavo para pagar uma pós-graduação decente.
> E, quando você tenta tirar uma licença para você estudar, você não consegue. Então está furado, ele (governo) está querendo tapar o sol com a peneira, não é? Então eu acho que ele (*Projeto Nova Escola*) é falho, segundo, é... os critérios de avaliação. Você não pode se... não podem ser os mesmos cobrados no Liceu e no Almirante Barroso, lá em Tocos, porque o que chega à Tocos, não chega ... é o mínimo. Então o modelo também dessa avaliação é péssimo, é terrível (Entrevistado n. 1).

Nota-se que o problema não é a idéia de produtividade, de diferenciações, mas sim, a gratificação que, no entendimento geral é injusta, e, não necessariamente pelo seu valor, mas, pelo não controle dos critérios que a estabelecem, bem como, pela imagem negativa que os resultados passam entre os professores, entre as escolas, no meio do alunado, e, na comunidade de uma maneira geral.

Assim, na conjuntura neoliberal da década de 1990 no Brasil, a implementação de políticas que restabeleceram a hegemonia do mercado e do individualismo nas relações sociais - que desuniversalizaram direitos e diminuíram os investimentos do Estado na área social -, levando ao enfraquecimento das diversas formas de ações coletivas, poderiam por si só, explicar a crise do sindicalismo docente.

[28] Perguntada, se tivesse outras formas, outros critérios, ela responde: "Uma coisa que pudesse ir mais à escola, acompanhar de perto, passar um tempo, freqüentar, estar dentro da sala de aula com os professores, com os alunos, não é? Um momento com os alunos. Mas não é feito isso. Escolhem um professor, um aluno, uma coisa assim... Ah, eu acho uma coisa muito estranha, eu não concordo mesmo" (Entrevistada n. 3).

Entretanto, é possível concluir que essa crise na organização sindical docente, também possui elementos de determinações de classe, a partir da natureza e das características dessa fração de classe média, que acabaram por servir de mediações para mais uma expressão do individualismo meritocrático e corporativo-profissional, que alimentaria esta crise, a partir de identificação com alguns pressupostos do neoliberalismo.

A visão de mundo meritocrática, alimentada também pelo individualismo burguês, exacerbado nesta conjuntura, fez com que, neste momento de crise, essa fração de classe, de forma idealista, explicasse seus problemas a partir de críticas às entidades de classes e de um certo desprezo pelo Estado, ambos severamente criticados pelas suas supostas ineficiências.

É interessante observar que esta categoria reage à crise dos anos 80, organizando-se em suas entidades de classes. A bandeira da democratização do país pareceu mais nobre em seus movimentos àquela época. Entretanto, numa nova conjuntura, também de crise econômica, com políticas claramente voltadas para um novo arrocho material, tendo como razão a ineficácia do Estado e a corrupção, esta categoria expressou sentimentos e ações que se apegaram às suas características de classe, identificando-se assim com os pressupostos neoliberais.

A possibilidade de um rebaixamento social, de perda de prestígio, fez com que a memória dos "anos de ouro" de seu sindicalismo - década de 1980 -, se transformasse numa certa nostalgia – "aquilo é que era movimento sindical!". Nos anos 90, os limites impostos pela ideologia meritocrática e pelo individualismo burguês, imersos em uma conjuntura neoliberalizante, imprimem às bases do sindicalismo docente, um comportamento moderado ou mesmo indiferente no que se refere à atuação sindical.

Percebe-se que a crise do sindicalismo, não se restringe ao de classe média, e, não sendo objeto dessas análises, caberia em estudos futuros, a busca das razões que têm afastado os demais trabalhadores da tradição reivindicativa sindical.

É importante ressaltar, que, longe de se esperar dos docentes um comportamento sindical semelhante ao do da classe operária, pelo contrário, utilizam-se as diferenças em sua natureza de classe para explicar sua especificidade.

Também é relevante destacar, que o sindicalismo precisa ser compreendido como um tipo de movimento social, em que a ruptura com o *status quo* não faz parte da sua essência. Afinal, os sindicatos são instituições que surgiram e fazem parte do quadro da sociedade burguesa – onde os trabalhadores se unem para buscar, em igualdade de condições com os capitalistas, a definição e os interesses dos trabalhadores no contrato de venda de seu trabalho e para resolver os problemas das condições de trabalho.

Assim, é possível observar, na base do sindicalismo docente, um comportamento que assume os valores capitalistas de mercado, como produtividade, qualidade, eficiência, individualismo, transformados em panacéia na busca de soluções dos problemas, legitimando uma visão fatalista e idealista, bem ao gosto do fundamentalismo neoliberal.

Os estudos empreendidos nesta pesquisa permitem concluir que a crise contemporânea do sindicalismo docente apresenta-se marcada pelas determinações de classe, expressas na conjuntura analisada, pela comunhão de valores que emanam da condição de classe média, que fizeram com que essa categoria se mantivesse apegada às características ideológicas originais dessa fração de classe, frente ao momento de hegemonia neoliberal, não identificando, e muito menos contestando, seus ideários, mas comungando de vários de seus princípios, contribuindo assim, para a fragilização de um tipo de movimento social, que tem na sua origem o princípio reivindicativo e mobilizador – o sindicalismo.

Ao se buscar captar o movimento de uma fração da classe média – os docentes – e seu sindicalismo no período de 1995 a 2002, a partir da base sindical do SEPE Campos, compreende-se que este trabalhador assalariado, em função da natureza e da evolução histórica de seu trabalho, possui especificidades dentro do universo da classe trabalhadora em geral, que o faz "filiado" às classes médias, seja pelo caráter não-manual da sua atividade, pela dimensão não-material de sua produção, por se constituírem em sua maioria funcionários do Estado. Este é o seu "tesouro", que se "alimenta" do individualismo burguês e que desenvolve uma dimensão meritocrática de visão de mundo.

Dessa maneira, esta fração de classe, tende a supervalorizar sua profissão, construindo um tipo de corporativismo bem típico de sua natureza de classe, bem como, em seus discursos e atitudes, vem deixando transparecer uma visão idealizada, quando explica os seus problemas e suas ações.

O seu sindicalismo, portanto, impregna-se de sua visão de mundo. Suas contradições indicam dificuldades na própria organização. A crise instalada revela um "coração" que se isola, que tende a não participar da utopia da emancipação humana, a partir de formas mais solidárias de construção do mundo.

**REFERÊNCIAS**


ARROYO, M. C. *Mestre, educador e trabalhador (organização do trabalho e profissionalização)*. Belo Horizonte, 1985. Tese de doutorado, Universidade Fluminense de Minas Gerais.

BOBBIO, N. *et al*. *Dicionário de Política.* V. 1 e 2. 5 ed. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOITO JR., A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.* São Paulo: Xamã Editora, 1999.

_____. Classe média e sindicalismo: uma nota teórica. *In*: *Brasil e a Nova Ordem Internacional,* Anais do IX Congresso Nacional dos sociólogos – junho/1992. São Paulo, 1994.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FANTINATTI, M. *O movimento docente na Universidade Pública*. Campinas: Alínea Editora, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

HYPÓLITO, A. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Processo de trabalho na escola*: algumas categorias para análise. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 4, 1991.

KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão*? Educação em Revista*, n. 3. Belo Horizonte: 1986.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez: CLACSO, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*: Estudo introdutório sobre Pedagogia e didática. 1990. Tese de doutorado, PUC/SP, São Paulo, 1990.

MARX, K. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. *In*: *O capital*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. V. 1. São Paulo: Alfa-Omega, s.d.

_____. *Contribuição para a crítica da economia política*. São Paulo: Edições Mandacaru, s.d.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MENDONÇA, S. R. *Estado e economia no Brasil*: opções de desenvolvimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

NÓVOA, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento do trabalho docent*e. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre, 1991.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista*: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II:* que Estado para que democracia ?. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes: CLACSO: LPP, 2000a.

_____. *Como reconquistar o papel civilizatório da esquerda?* São Paulo: Escola Sindical São Paulo; Debate & Reflexões, n. 8, 2000b.

_____. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. *In*: REIS, Fábio Wanderley; O´DONNELL, Guillermo (Orgs.). *A Democracia no Brasil*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice: Editora dos Tribunais, 1988.

PESSANHA, E. *Ascensão e queda do professor*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A evolução histórica da função de professor*, 1991, xerocopiado.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. *Poder político e classes sociais*. Porto: Portucalense, 1971.

RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus.* São Paulo: Cortez, 1984.

SAES, D. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

SEPE Campos. *Histórico sobre o SEPE.* Campos dos Goytacazes, s.d., xerocopiado.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VALDEZ, G. R. B. *Caminhos e descaminhos do sindicalismo docente ao longo da década de 1990*: referência e especificidade do SEPE Campos neste contexto. 2004. Dissertação de Mestrado, UFF, Niterói, 2004.

# Conselhos gestores de políticas públicas e cidadania
## Desafios e perspectivas

*Ana Maria Almeida da Costa*

### 1 OS DIREITOS DE CIDADANIA E OS PROCESSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO

Este trabalho visa desenvolver uma análise da constituição das políticas sociais, principalmente as voltadas para saúde, assistência social e crianças e adolescentes — no município de Campos dos Goytacazes e ainda, compreender até que ponto os Conselhos gestores de políticas públicas — entendidos como espaços públicos de composição plural e paritária entre Estado e sociedade civil, de natureza deliberativa, cuja função é formular e controlar a execução das políticas públicas setoriais — podem introduzir nova qualidade nas respostas às necessidades sociais dos amplos setores da população, que se avolumam com os impactos da crise do Projeto Neoliberal.

### 1.1 A CONQUISTA DOS DIREITOS NO MUNDO MODERNO E CONTEMPORÂNEO

A noção de cidadania não nasceu no mundo moderno, embora tivesse encontrado nele a sua máxima expressão, tanto teórica quanto prática. Segundo Coutinho, "[...] as principais teorias sobre a cidadania, sobre o que significa ser cidadão, surgiram na Grécia clássica, nos séculos V-IV antes da era cristã, correspondendo ao fato de que os gregos conheceram na prática as primeiras formas de democracia" (COUTINHO, 1997, p. 146).

É importante destacar que, para Aristóteles, cidadão era todo aquele que tinha o direito e, conseqüentemente, o dever de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembléias. E Coutinho acrescenta que os direitos de cidadania na Grécia "envolviam somente o que chamamos 'direitos políticos', ou seja, os direitos de participação no governo" (COUTINHO,1997,

p. 147). No mundo moderno, a noção e a realidade da cidadania também estão organicamente ligadas à idéia de direitos individuais ou "civis". A revolução francesa, na era das consolidações (1794-1815), caracterizada pelo empenho da alta burguesia em estabilizar as conquistas burguesas, incorporou definitivamente na legislação francesa os princípios liberais burgueses, por meio do *Código Civil*, iniciado em 1800 e promulgado em 1804.

Depois do Direito Romano, o *Código Civil* francês é a maior fonte do Direito da civilização cristã ocidental capitalista. Este Código traduzia concretamente os princípios da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão: *liberdade individual, liberdade de trabalho, liberdade de consciência, Estado leigo, igualdade perante a lei*, conquanto protegesse a fortuna adquirida e mantivesse e defendesse a propriedade privada.

Ao compreender que os direitos são fenômenos sociais e que são construídos historicamente, evidencia-se o grande equívoco que foi pensar os direitos como um fenômeno natural – até porque os indivíduos não nascem com os direitos já prontos e definidos.

A construção histórica e social dos direitos civis, políticos e sociais manifesta as contradições do sistema capitalista. Neste caso, a sua maior contradição são as desigualdades que o sistema gera acirrando a luta de classe. Entender que os direitos são resultado da luta da classe trabalhadora, de suas pressões, de suas manifestações, de sua organização, enfim, da utilização de um conjunto de instrumentos experienciados pelos trabalhadores há séculos, é fundamental para que se entenda os direitos como conquista e não somente como uma evolução por etapas, como queria Marshall (1967). Desta forma:

> Colocar os direitos na ótica dos sujeitos que os pronunciam significa, de partida, recusar a idéia corrente de que esses direitos não são mais do que a resposta a um suposto mundo das necessidades e das carências. Pois essa palavra que diz o justo e o injusto está carregada de positividade, é através dela que os princípios universais da cidadania se singularizam no registro do conflito e do dissenso quanto à medida de igualdade e à regra de justiça que devem prevalecer nas relações sociais. *Para além das garantias formais inscritas na lei, os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça* (TELLES, 1997, p. 4, grifo da autora).

Se está, destarte, diante de mais um episódio da histórica trajetória de lutas dos trabalhadores pela ampliação dos espaços públicos, extensão da democracia, garantia de direitos e reinvenção da cidadania. No seu fazer político, diferentes gerações de trabalhadores viveram e vivem diferentes dimensões da luta de classes; fizeram, fazem e poderão fazer da negociação do conflito inerente à sociedade capitalista uma fonte de energia para a crítica da legitimidade burguesa. O critério central para a resolução da crise, segundo Coutinho, "[...] é a iniciativa dos sujeitos políticos coletivos, a capacidade de fazer política, de envolver grandes massas na solução de seus próprios problemas [...], ou seja, o de promover transformações de estrutura que ponham fim à formação econômico - social capitalista" (COUTINHO, 2003, p. 155).

Diferentemente do que afirma Marshall[1] (1967), para este autor, são os direitos civis, aqueles que concretizam a liberdade individual, como os direitos à livre movimentação e ao livre pensamento e fé, à celebração de contratos e à aquisição ou manutenção da propriedade, bem como o direito de acesso aos instrumentos necessários à defesa de todos os direitos anteriores.

Já os direitos políticos, devem ser entendidos como direitos de participar no exercício do poder político, mantendo com isto a possibilidade tanto de se escolher o governante, pelo exercício do voto, como também de se tornar membro do governo, ou seja, a garantia da elegibilidade.

E, por último, os direitos sociais equivalem, para Marshall (1967), à prerrogativa de acesso a "um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo na herança social" e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

Segundo Saes (2003), na ótica de Marshall não basta que tais direitos sejam "declarados" e passem a figurar em algum texto legal para que os mesmos possam ser concretizados e considerados em plena operação na vida real. Para Marshall, a concretização de cada um desses tipos de direitos depende da *emergência de quadros institucionais específicos.*

Saes afirma que as preocupações de Marshall com relação à concretização dos direitos de cidadania e ao processo evolutivo, de acordo com sua apresentação

[1] Marshall tem como objeto de estudo o processo de organização do capitalismo e as relações sociais instaurados após a Revolução Industrial na Inglaterra. Ainda que os tenha analisado na perspectiva liberal-positivista, seu estudo sobre cidadania, status e classes sociais tem contribuído para essas reflexões.

dos direitos, como a ausência de um esquema teórico preciso, possibilitavam a definição dos papéis respectivos das classes trabalhadoras, das classes dominantes e da burocracia de Estado. Apesar disso, percebe-se também que o lugar ou a visão de mundo de que Marshall parte e desenvolve suas análises, não são o espaço da luta de classe e muito menos das demais contradições próprias da sociedade capitalista, bem como daquelas contradições experimentadas pelas classes trabalhadoras. Neste caso parece haver um limite também ideológico na análise de Marshall, embora ele chegue por vezes a constatar, "[...] de modo inadvertido, a coexistência, num processo de concretização de direitos, da pressão popular em prol desses direitos da 'outorga' desses direitos ao povo pelas classes dominantes e pela burocracia de Estado" (MARSHALL *apud* SAES, 2003, p. 12).

O que se observa também é que Marshall não considera ou subestima o papel político dos trabalhadores mas subestima, segundo Saes (2003) e Coutinho (1997), o potencial do processo revolucionário na destruição do *status* feudal, inclusive a função da Revolução Gloriosa de 1688 na instauração da liberdade civil que, para a Inglaterra, naquele momento, foi emblemática.

Coutinho defende que a idéia dialética, no caso, dos direitos sociais como conquista dos trabalhadores e não como simples instrumento da burguesia, já está presente nas obras do próprio Marx. Neste sentido, é preciso compreender a esfera das Políticas sociais, assim como todas as esferas da vida social, como determinadas pela luta de classes. Para ele, nessa formulação marxiana, "Marx fundamentou a legitimidade e a possibilidade concreta de obter transformações sociais substantivas através de reformas" (COUTINHO, 1997, p. 158).

Portanto, a socialização da política, por meio da participação cada vez maior de pessoas que fazem política, concretiza-se não só por meio do voto, mas, conforme Coutinho:

> [...] também por meio do ingresso e da militância de amplos segmentos da população nas múltiplas organizações, como sindicatos, partidos, movimentos, etc, contribuem para fazer desaparecer progressivamente aquele 'Estado restrito' que exercia seu poder sobre uma sociedade atomizada e despolitizada (COUTINHO, 1997, p. 162).

Logo, a ampliação efetiva da cidadania política, conquistada de baixo para cima, confirma a assertiva de Coutinho, ou seja, "[...] essa nova concepção marxista do Estado [...] parece ligada organicamente aos processos de ampliação e construção de cidadania" (COUTINHO, 1997, p. 164).

Então, quando este autor afirma que democracia é sinônimo de soberania popular, apreendem-se as articulações profundas entre democracia e cidadania apontadas por ele "[...] como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em conseqüência, no controle da vida social" (COUTINHO, 1997, p. 145). Sob esta ótica, é preciso garantir a efetivação das políticas sociais públicas, ou ainda, implementar os direitos sociais com participação popular, num processo que envolva os destinatários de tais políticas, não só para trazer suas reivindicações, mas para elaborar, formular e fiscalizar a implementação destes direitos e os recursos dos fundos especiais destinados a sua execução, podendo com isto, vir a ser um espaço importante de "socialização da política", ou seja, de cidadania política.

Ao discutir os direitos, Telles (1997) lembra que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, em 1948, "[...] os direitos sociais foram reconhecidos, junto com os direitos civis e os direitos políticos, no elenco dos direitos humanos". Segundo Telles:

Mas isso também significa dizer que ao revés da versão hoje corrente que os reduz [os direitos] a meras defesas corporativas de interesses, em torno dos vários sujeitos que reivindicam direitos abrem-se horizontes de possibilidades que, desenhadas a partir da singularidade de cada um, não se deixam encapsular nas suas especificidades, pois a conquista e o reconhecimento de direitos têm o sentido da invenção das regras da civilidade e da sociabilidade democrática (TELLES, 1997, p. 4).

Ao mesmo tempo, não pode-se ignorar que a institucionalização dos direitos depende em grau de elevada regulamentação do Estado (ainda que em bases restritas). Para tanto é necessário que o Estado goze de liberdade, soberania e participação popular.

Segundo Affonso (2001), no contexto da inserção subordinada do Brasil na globalização e no aprofundamento da dependência econômico-financeira, política, tecnológica e cultural, o processo de reestruturação produtiva ganha contornos dramáticos. Na realidade, sob o mito da modernidade e da

competitividade, o processo encobriu no Brasil, um fabuloso aprofundamento da exploração e da exclusão. Os anos de abertura comercial e de modernização significaram a radicalização da concentração de capitais e desemprego. Neste cenário, a discussão sobre participação política e organização dos trabalhadores nos sindicatos, bem como sua participação no controle social das políticas públicas e direitos sociais, ganham tons específicos.

A ausência desta perspectiva de direitos, pode transformar os usuários das Políticas Sociais Públicas em dependentes, em devedores, caracterizando as práticas assistencialistas, "subalternizadoras" e "tuteladoras". Como destaca Sposati, o assistencialismo é o contraponto do direito. Deste modo, os direitos sociais além de representarem demanda social e, portanto, conquista dos trabalhadores, constituem também campo de luta social e política, capazes de pautarem as intervenções sociais em um determinado momento histórico, contribuindo para o processo de ampliação do Estado *stricto sensu* e em alguns momentos, como no caso do orçamento participativo em Porto Alegre, favorecendo a radicalização da democracia.

Assim, pode-se afirmar que o processo de democratização do Estado brasileiro passa necessariamente pela inserção dos segmentos esbulhados da sociedade nos espaços públicos (sindicatos, partidos, associações, conselhos, dentre outros) para que se possa restituir a fala e o seu poder de julgar, decidir e deliberar, sobre as questões relacionadas às suas vidas. Ou seja:

Quanto mais as forças progressistas comprometidas com a democratização da sociedade vislumbram a possibilidade de assumir a direção do Estado brasileiro, tanto mais urgente se coloca a tarefa de adquirir e exercitar a competência (política e técnica) de transcender a pedagogia da resistência e passar a alternativas demarcadas pela transparência e, portanto, pelo exercício efetivo da democracia. Isto significa dizer que a direção das propostas e práticas educativas devem germinar no interior dos movimentos e organizações da classe trabalhadora e de suas lutas concretas (FRIGOTTO, 1996, p. 192).

Os seres humanos (mulheres, homens, jovens, idosos) estão fazendo falta no cenário político-econômico e social. É preciso fazer o que Oliveira (1994) chama de "revolução dos Zés", a revolução dos de baixo. Até porque, "pelo alto" já houve várias revoluções e nenhuma delas foi capaz de apresentar soluções para os problemas que afetam as classes trabalhadoras, ou seja, das iniciativas e dos cenários "pelo alto", os trabalhadores não foram, sequer, coadjuvantes, pois

estavam totalmente fora da cena. Para Telles, "[...] o que provoca escândalo e desestabiliza consensos estabelecidos é quando esses personagens comparecem na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige o seu reconhecimento sujeitos falantes" (TELLES, 1997, p. 5).

Com base em Rancière (*apud* TELLES, 1997), pode-se dizer, de forma breve, que política é o rompimento do consenso pela fala, pela reivindicação; é conflito, dissenso ou consenso negociado, processo que indica mudanças de lugares. Portanto, o exercício da política possibilita a construção de processos que, na relação do Estado/sociedade civil, publicizam carências, necessidades e afirmam direitos.

Ao perseguir o caminho da política, a possibilidade de demandar a participação social como conquista da sociedade civil organizada ou, como afirma Houtart (2001), "[...] a sociedade civil [dos] de baixo" e comprometida com os interesses - principalmente os coletivos - dos trabalhadores, o que se pretende é o reconhecimento desses "sujeitos falantes", no sentido de eles ocuparem e construírem os espaços na sociedade em que as elites historicamente tentam alijar os movimentos sociais dos processos decisórios, o que pode ser comprovado em vários momentos históricos da política nacional[2]. Conforme Semeraro:

> Neste sentido, na construção da hegemonia popular, dar transparência ao discurso e 'dizer a verdade' (L'Ordine Nuovo, p. 90) é pressuposto inquestionável para 'as classes subalternas [que] querem educar a si mesmas para a arte do governo' (Q 3 § 42). [...] A democracia, para ser verdadeira e hegemônica, deve promover a gestão realmente popular do poder suscitando o maior grau de subjetividade no maior número da população (SEMERARO, 2001, p. 4).

## 1.2 OS DIREITOS SOCIAIS E A AMPLIAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA

O século XIX foi o marco da incorporação do direito de associação ao *status* de cidadania, proporcionando as bases para a classe trabalhadora adquirir o direito político. Apesar de algumas teorias terem apresentado uma conotação individual dos direitos humanos, não se pode esquecer de que todos os direitos, inclusive os civis, tiveram sempre suas primeiras manifestações coletivas. Ou

[2] Conferir Abreu (1993) e Coutinho (1993).

seja, segundo Coutinho (1997), são as demandas trazidas pelas classes ou por grupos sociais, em determinado momento histórico, que expressam a sua face coletiva, ou melhor, que caracterizam os direitos como "fenômenos sociais", logo como "resultado da história".

Neste sentido, somente a partir dos meados do século XX, é que finalmente os direitos sociais, em determinados países, passam a ser garantidos. Se os direitos civis e políticos tinham por referência a liberdade, esses últimos têm como tônica a igualdade. Os direitos sociais, econômicos e culturais incluem, entre outros, o direito a trabalho, organização sindical, greve, estabilidade no emprego, segurança no trabalho, previdência social, saúde, educação gratuita e acesso à cultura e moradia.

Deste modo, tentar-se-á trazer para o debate, a constituição de algumas das políticas sociais que o capitalismo desencadeou para atender ao sentimento e à consciência que a classe que vive do trabalho vai adquirindo no processo de desenvolvimento do sistema capitalista de produção.

Assim, objetiva-se também entender que a própria questão social (compreendida enquanto conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista) só terá visibilidade - despertando, inclusive, a preocupação das classes que detêm os meios de produção -, a partir da incorporação do direito de associação dos trabalhadores, que no Brasil aconteceu no final do século XIX e se estendeu por todo o século XX, ou seja, por meio da organização e pressão desses segmentos, por melhores condições de trabalho, pela regulamentação do trabalho das mulheres e crianças, dentre outros.

O acirramento das contradições vivenciadas no interior do capitalismo impulsiona a classe que vive do trabalho a comportamentos de autodefesa, tornando-se, por conseguinte, alvo das estratégias de manutenção e reprodução da ordem vigente.

Neste momento de pressão dos movimentos sociais e políticos e de preocupação da ordem burguesa com a busca de consentimento à reprodução social, é que se verifica o crescente intervencionismo estatal no campo econômico e social, em países com maior ou menor desenvolvimento industrial. Assim, como diz Netto:

> O paradigma euro-ocidental (e, numa medida menor, o norte-americano) é típico: a transição ao capitalismo dos monopólios realizou-se paralelamente a um salto organizativo nas lutas do proletariado e do conjunto dos trabalhadores – é inclusive, em quase todas as latitudes, simétricos ao aparecimento de partidos operários de massas (NETTO, 1992, p. 23).

Esta ampliação dos direitos de cidadania, trabalhada por Marshall (1967), ainda que de forma linear, como direitos civis, políticos e sociais e, no caso dos direitos civis garantidos em 1688 na Gloriosa Revolução na Inglaterra, como direitos dos indivíduos, para Coutinho (1997), implicava uma limitação do poder do Estado; portanto são direitos contra o Estado. Netto afirma que Marshall acompanha, nos seus lances decisivos:

> [...] o surgimento da idade do monopólio: as demandas econômico-sociais e políticas imediatas postas por todo este processo reivindicativo e organizativo macroscópico não vulnerabilizam a modelagem da ordem econômica do monopólio, ainda que tenham condicionado em medida considerável (NETTO, 1992, p. 23).

Seguindo a cronologia desenvolvida por Marshall e compreendendo as reflexões trazidas por Coutinho, esses três níveis de direitos de cidadania "não se reproduziram do mesmo modo em um grande número de países", dentre os quais o Brasil, onde os Direitos Políticos só se tornariam efetivos em 1988, quando a Constituição Federal suprimiu a proibição do voto aos analfabetos. Este autor finaliza, afirmando que as conquistas da democracia, enquanto "afirmação efetiva de soberania popular, que implicam necessariamente o direito ao voto e a organização, "[...] têm resultado sistematicamente das lutas dos trabalhadores contra os princípios e as práticas do liberalismo excludente defendido e praticado pela classe burguesa" (COUTINHO, 1997, p. 154).

Finalmente, Marshall apresenta os Direitos Sociais que, segundo ele, "[...] quase desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. O ressurgimento destes começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania" (MARSHALL, 1967, p. 75).

Para Carlos Nelson Coutinho, a tarefa fundamental, no que se refere aos direitos sociais, não é simplesmente o reconhecimento legal/positivo dos mesmos, mas a luta para efetivá-los.

Deste modo, ao se analisarem as alterações ocorridas no final do século XX, até os anos 70 – com relação às diferentes modalidades apontadas pelo sistema capitalista no seu padrão de acumulação – tenta-se na verdade apreender as novas determinações da "questão social" impulsionadas e consolidadas no marco do capitalismo monopolista.

Se "[...] os direitos sociais florescem com a Primeira Guerra Mundial, e depois a Segunda Guerra Mundial permite em certos países industrializados o surgimento do chamado Estado de Bem-estar Social" (VIEIRA, 1998, p. 11), no Brasil, como diz Chico de Oliveira (1990), esse Estado é de Mal-estar Social.

O Estado brasileiro, segundo Evaldo Vieira, tem se utilizado das Políticas Sociais como instrumento na busca do consenso entre as classes, portanto possibilitando o alívio das tensões e, conseqüentemente, a manutenção da "apropriação econômica" e da "dominação política".

De forma mais enfática, poder-se-ia dizer que o marco histórico desse processo, nos últimos tempos, é justamente o uso clientelista e fisiológico das Políticas sociais, o que faz com que se traduzam, muitas vezes, em meras ações voluntaristas por parte da maioria da classe polítca. Neste caso, o Estado é apenas aquele que se apropria do excedente, submetendo-o a regras e formas regulacionistas, efetivando-as, segundo interesses isolados.

## 1.3 A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

Os conselhos gestores de políticas constituem um espaço fundamental de fortalecimento da sociedade civil e de transformação do conceito tradicional de Estado. A sociedade civil não pode, de fato, continuar sendo sacralizada e o Estado satanizado, como tem acontecido numa trajetória teórica recente, ignorando que o imprescindível par Estado-Sociedade Civil é seu verdadeiro *locus* de entendimento.

Assim, procurar problematizar a banalização do conceito de sociedade civil operado por associações empresariais, grupos empresariais, entidades filantrópicas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e até alguns movimentos sociais que o confundem, muitas vezes, com o chamado "terceiro-

setor"[3], dentre outros, parece ser fundamental. No entanto, não se pode esquecer de que todas as polêmicas e imprecisões geradas neste conceito revelam também a necessidade de maior clareza de seu conteúdo para buscar, talvez, uma melhor apreensão.

A definição, na verdade, do conceito de sociedade civil não se dá apenas nos espaços do debate teórico, mas está enraizada na práxis dos seres humanos. A busca do seu significado emerge particularmente no mundo moderno e chega com força até os dias atuais, quando ganha relevância – num momento em que, na "onda" do Estado mínimo, invoca-se a necessidade de uma sociedade civil máxima. Mas, contraditoriamente, é no terreno da sociedade civil que se trava também a grande luta para combater a onda neoliberal, para exercer os direitos civis e políticos e ampliar os direitos sociais das classes subalternizadas. Segundo Sader, a sociedade civil, "[...] consiste em uma espécie de contraponto para o encolhimento do Estado - sejam por parte dos que o pregam como virtude, seja dos que procuram minimizar os vazios deixados por essa retração" (SADER, 2002, p. 673).

Coutinho observa que o conceito de sociedade civil é "[...] meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece com novas determinações, a teoria marxista *do* Estado" e prossegue, "[...] em suma: os 'clássicos', tradicionalmente identificam o Estado – a máquina estatal – com o conjunto de seus *aparelhos repressivos*. [...] Gramsci, porém, trabalha numa época e num âmbito geográfico nos quais já se generalizou uma maior complexidade do fenômeno estatal" (COUTINHO, 1992, p. 74-75).

No Brasil, para os governos que têm como preocupação sua própria democratização, a organização e a participação da sociedade civil são fundamentais. Por exemplo: as experiências desenvolvidas em Porto Alegre no Orçamento Participativo têm dado mostras consistentes sobre o potencial que pode ser encontrado e trabalhado em alguns movimentos organizados da sociedade. No comentário geral em que Sader (2002) interpela os textos da pesquisa coordenada por Santos (2002), a partir de um horizonte político amplo, afirma que:

[3] Para Landim o "terceiro setor não é um termo neutro", ele "tem nacionalidade clara. É de procedência norte-americana, contexto onde associativismo e voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica baseada no individualismo liberal" (LANDIM *apud* MONTAÑO, 2003, p. 53). Montaño afirma que o "termo é construído a partir de um recorte social em esferas: o Estado ('primeiro setor'), o mercado ('segundo setor') e a 'sociedade civil' ('terceiro setor'). Recorte [...] claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o 'político' pertencesse à esfera estatal, o 'econômico' ao âmbito do mercado e o 'social' representasse apenas a sociedade civil, num conceito reducionista" (MONTAÑO, 2003, p. 53).

> Doze anos de política de orçamento participativo – continuadas pelo quarto mandato sucessivo do PT em Porto Alegre – permitiram não somente cristalizar nela o sucesso desses governos, como estendê-las a centenas de municipalidades do Brasil, bem como entusiasmar um governo de uma cidade considerada ingovernável – como São Paulo, em parte justamente pela falta de recursos e pela imensa massa de demandas reprimidas, a lançar-se à 'aventura' do orçamento participativo. *Essa extensão é inovadora, porque até certo momento o orçamento participativo era considerado uma espécie de política setorial e não o núcleo de uma reforma radical do Estado* – potencial que até agora ainda não foi incorporado aos programas nacionais de governo do PT, como demonstração do desconforto e das perturbações que provoca para quem se proponha a governar sem alterar as estruturas gerais de poder na sociedade (SADER, 2002, p. 669, grifo da autora).

Santos, no seu projeto de pesquisa intitulado *Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos*, realizado em seis países - África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal-, buscou analisar iniciativas, organizações e movimentos progressistas em cinco domínios sociais: democracia participativa; sistemas alternativos de produção; multiculturalismo; justiça e cidadania culturais; luta pela biodiversidade entre conhecimentos rivais e o novo internacionalismo operário. Neste estudo, no Brasil, a experiência apreciada foi o Orçamento Participativo em Porto Alegre e Belo Horizonte. Para este autor, "[...] é pela prioridade dada à globalização contra-hegemônica que antevemos a possibilidade de contribuir para a reinvenção da emancipação social" (SANTOS, 2002, p. 22).

Portanto, ao discutir o conceito de sociedade civil relacionado com a problemática enfrentada hoje pelos Conselhos gestores de políticas públicas, evidencia-se o debate também do Estado e das Políticas sociais públicas. Até porque, como já foi referido, o debate da sociedade civil está entrelaçado com o de Estado e, conseqüentemente, com o das Políticas Públicas e o dos direitos sociais.

O fato mais concreto é a precedência da constituição do Estado brasileiro frente ao surgimento da sociedade civil, ou seja, as bases sociais e políticas desse processo fizeram-se pelo "alto", retratando o caráter autoritário da constituição deste Estado.

Assim ao se trabalharem as Políticas sociais públicas, como resultado das contradições das relações sociais capitalistas, observa-se que ao mesmo tempo em que elas são usadas, como afirma Vieira (1992), para aliviar as tensões oriundas das lutas das classes, são também a manifestação visível das lutas travadas pelos trabalhadores e a daqueles que nem o trabalho conseguiram garantir. Tal referência engloba os cidadãos e cidadãs destinatários das políticas sociais públicas; aqueles que nos Conselhos gestores de políticas públicas lutam para garantir o seu direito à voz, ou seja, o direito de auto-representar-se. Engloba também, os técnicos e dirigentes que vivem substituindo a sua voz e a sua presença, ou seja, o seu direito de decidir o que é melhor ou não para si e seu grupo social.

Portanto, para analisar as Políticas Sociais é necessário compreender também as lutas travadas nos espaços da sociedade civil. Mas é importante salientar, como ensina Gramsci, que este conceito indica que "as classes subalternas podem obter a hegemonia antes de se tornarem classes no poder" (GRAMSCI, 2003, Caderno 19, § 19). Portanto, é na sociedade civil que se encontra a possibilidade de formação de novas fontes de legitimidade, novas áreas de consenso, já que é pelos aparelhos privados de hegemonia que se formam e difundem os valores ideológicos.

Esta compreensão traz em seu interior a possibilidade de ampliação da esfera pública, como condição *sine qua non* para a compreensão de espaços para formulação e busca de efetivação das Políticas Sociais, estas trabalhadas como direito do cidadão e dever do Estado. Apesar destas questões apontarem para a existência de condições concretas e objetivas para o processo de ocidentalização[4] do Brasil, "[...] resta ainda um longo caminho a percorrer na luta para ampliar a socialização da política, para construir um efetivo protagonismo das massas, capaz de consolidar definitivamente a sociedade civil brasileira como protagonista da esfera pública." (COUTINHO, 2003, p. 217-218).

Ao mesmo tempo, é preciso entender que o abandono imediato das práticas assistencialistas e dos processos de transformação "pelo alto", não

[4] Preocupado em compreender as razões do fracasso das revoluções de tipo bolchevique nos países europeus, Gramsci desenvolveu uma tipologia que no contexto da sua Teoria Ampliada do Estado estabelecia as relações entre a sociedade civil e o estado estrito senso. Assim, ele compreendia como Orientais as sociedades onde o estado era tudo e a sociedade civil primitiva e gelatinosa. Por outro lado, seriam Ocidentais as sociedades em que entre o estado e a sociedade civil houvesse uma justa relação e, quando se dava um abalo do Estado percebia-se imediatamente uma robusta estrutura da sociedade civil (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2003, p. 208).

significa necessariamente, o "[...] estabelecimento dos dispositivos modernos democráticos, de representação e participação política e social" (CAMPOS, 1995, p. 43).

Nesse contexto, em que a discussão acerca da formulação e efetividade dos programas e projetos sociais e, conseqüentemente, da ampliação dos direitos de cidadania é evidenciada, é necessário que se tenha clareza da importância da participação, entendida como "[...] processo de criação do homem ao pensar e agir sobre os desafios da natureza e sobre os desafios sociais, nos quais ele próprio está situado – como tal, é um processo dinâmico e contraditório" (SOUZA, 1987, p. 81).

A participação popular é o elemento central e, portanto, é isso que o faz diferenciar-se de ações que têm no consentimento da população a razão de ser da sua prática social daquelas identificadas com a luta dos movimentos sociais a partir da década de 70, principalmente, quando entram em cena novos personagens na busca da cidadania social.

Para destacar a relevância desta atuação, Benevides lembra a importância da educação política pela participação em processos decisórios, de interesse público. Citando Castoriadis, afirma:

> [...] somente a educação dos cidadãos enquanto cidadãos pode dar um conteúdo substantivo de valor ao "espaço público". Esta Paidéia não é primariamente uma questão de créditos e de livros para escolas. É tornar-se consciente de que a *polis* é também você e que seu destino depende também de sua opinião, comportamento e decisões; em outras palavras, é a participação na vida política (CASTORIADIS *apud* BENEVIDES, 1996, p. 195).

Desse modo, pensar os conselhos como instrumento de controle social dos destinatários das políticas públicas, a partir da inclusão na Carta Magna de 1988 e suas regulamentações, foi o grande objetivo dos setores comprometidos com a defesa intransigente dos direitos das classes subalternizadas. Por meio de suas diversas leis, sua implantação está sendo conquistada, de forma a garantir que os segmentos organizados da sociedade civil participem. Deste modo, a constituição "[...] ampliaria os direitos de cidadania, beneficiando, a massa dos trabalhadores, e concederia estímulos à universalização do mérito e à introdução de novas modalidades de gestão nas áreas sociais, associadas à idéia da descentralização participativa" (NOGUEIRA, 1998, p. 114).

No entanto, como analisa Cardoso (1994), é o acúmulo propiciado pela "emergência heróica dos movimentos" nesta fase que contribuirá para a inclusão, no processo de elaboração da Constituição de 1988, de textos que culminarão em artigos que do ponto de vista legal poderão significar a garantia ao "direito a ter direitos", já que este processo só se concretiza com o fortalecimento dos canais democráticos da sociedade, com a mudança de cultura política dos movimentos sociais, passando, segundo a autora, por um "processo de diálogo entre movimentos e agências públicas". Ou seja, o caráter anti-estado da fase anterior deveria ceder lugar à busca de consenso a respeito do caminho e da ação. É pertinente destacar que a busca de consenso não deve ser entendida como algo unívoco, como parece pretender Cardoso, mas sim como momentos históricos em que as contradições e as disputas evidenciam-se.

## 1.4 A DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E DO ESTADO PELOS CONSELHOS GESTORES

Se consideram os avanços no processo constituinte, ver-se-á que eles são resultados também do amadurecimento dos movimentos sociais e de uma visão que revela os espaços institucionais como campo de forças em conflito, portanto contraditórios, podendo haver espaços para serem disputados no interior desses mesmos movimentos. Ou seja, reitera-se aqui a compreensão de "[...] que os serviços sociais que fazem a política social não se definem simplesmente como concessões do Estado, mas, sobretudo, como produto das lutas ou expectativas de lutas geradas pelas camadas populares" (SOUZA, 1987, p. 123).

Para Raquel Raichellis (1998), a separação entre o público e o privado está desaparecendo, dando lugar à intensa interpenetração dessas duas esferas, ainda que se trate de um processo que ocorra também por determinações político-econômicas instituídas, muitas vezes, pelo alto.

A afirmação anterior remete para a questão trazida por Coutinho (1992, p. 86), ao apontar que não há espontaneísmo neste quadro, mas sim, que a "história consiste, precisamente, na gestação permanente de novas determinações, que se articulam com as mais antigas, transfigurando-as".

E, então, o autor destaca o modo como o Estado capitalista alterou-se ao articular suas velhas determinações coercitivas com as novas determinações consensuais, trazidas pela emergência da sociedade civil.

Neste contexto, os movimentos sociais colocam-se como uma mediação fundamental na criação das condições – e aí a década de 70 é emblemática no Brasil – para a relevância do papel dos conselhos como um dos "[...] condutos de participação da sociedade civil, de democratização da gestão governamental das políticas sociais" (RAICHELLIS, 1998, p. 177).

Apesar do reconhecimento do papel da participação da sociedade civil na ampliação da esfera pública e, portanto, de sua importância como mecanismo de pressão no dimensionamento dos direitos de cidadania dos usuários das Políticas Públicas, isto não tem tido suficiente significado para a efetivação social destes mesmos serviços. Conforme Jacobi: "A relação entre demandas sociais e políticas públicas não é meramente casual, sendo que diversos fatores atuam como determinantes na emergência destas demandas, assim como na formulação das políticas" (JACOBI, 1993, p. 7).

Dentre as inúmeras questões, o que se presencia no atual momento e no percurso histórico, é que a relação demandas sociais e políticas públicas nem sempre foi condicionada por um tratamento adequado das causas fundamentais que geraram a emergência destas mesmas demandas e, assim também, por este motivo, as políticas sociais terminam por se constituírem restritivas, reducionistas e focalizadas.

Partindo desta afirmação verificar-se-á que a transformação das carências em demandas (estas compreendidas como expressões das lutas de classes), a partir de ações coletivas constitui a legitimidade da participação da sociedade civil na esfera pública, seja na formulação de políticas voltadas para o interesse das camadas subalternizadas da população, seja na defesa dos direitos dos segmentos chamados de "minoria" do conjunto da sociedade.

Se a Constituição Federal de 1988 institui-se por meio do reconhecimento e visibilidade da organização destes segmentos no quadro político-econômico-social daquela conjuntura, reconhecendo as lutas por creche, saúde, moradia, saneamento e escola, traduzidas na necessidade de participação da população na formulação e busca de efetividade das políticas sociais, pode-se assinalar a necessidade de articulação dessas lutas com as lutas sociais mais gerais, "[...] porém com centralidade nas contradições das classes sociais, e que perpassam todas as arenas de lutas: Estado, mercado, indústria, sociedade civil" (MONTAÑO, 2003, p. 259).

Em tais circunstâncias, as incorporações no texto constitucional dos espaços em que participa a sociedade civil têm, na constituição dos conselhos das diversas esferas, um instrumento importante destas disputas, que podem passar a influenciar os debates em torno da formulação e efetivação das políticas públicas.

Desta forma, se os setores que representam as elites dominantes compreendiam que esta participação seria apenas no sentido de buscar a sua legitimidade, como foi difundido no período da autocracia burguesa, isto certamente não seria suficiente para estes segmentos da sociedade civil[5], que tinham no horizonte a possibilidade de transformar as carências em demandas, e como tal, transmutá-las em direito do cidadão e dever do Estado. Para Bobbio: "[...] se os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade burguesa separada do Estado, os direitos sociais, pelo contrário, representam a via por onde a sociedade entra no Estado, modificando-lhe a estrutura formal" (BOBBIO, 1986, p. 40).

No Brasil não se experimentou a universalização do acesso aos direitos sociais. Conforme observa Chico de Oliveira, "[...] em se tratando da histórica constituição das nossas políticas sociais [...] em relação às regulações operadas pelo Estado Brasileiro, do tipo *ad hoc*, vê-se que, além de o sistema de proteção social não se ter constituído sob o prisma do Welfare State, as reformas típicas desse modelo não ocorreram no Brasil" (OLIVEIRA *apud* SILVA, 1998, p. 94).

Este ponto remete às seguintes questões: é possível cobrar e exigir dos usuários das políticas públicas uma consciência de seus direitos, se esses na maioria das legislações, não passam de letra morta nos textos constitucionais? Como trabalhar a universalização do acesso aos direitos, se o caráter residual de tais políticas, bem como a face nitidamente compensatória da extrema desigualdade de acesso à renda, vem configurando os Planos e Programas Governamentais? Sabe-se que o próprio sistema de Seguridade Social já nasce acanhado e fragmentado, como afirma Pereira (1998). O conceito de Seguridade Social adotado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, é restrito, se comparado com o esquema concebido por Beveridge, em 1942. Assim, enquanto o esquema beveridgiano "[...] incluiu, ao lado de um programa

[5] Em Gramsci, "a sociedade civil é o terreno onde indivíduos 'privados' de sua dignidade e fragmentados em suas atividades podem encontrar condições para construir a sua subjetividade e a sua personalidade" (SEMERARO, 1999, p. 160).

unificado e amplo de Seguro Social, a saúde, a assistência, a reabilitação, a pensão às crianças, o treinamento profissional e a sustentação ao emprego, o esquema brasileiro restringe-se à Previdência, à Saúde e à Assistência Social" (PEREIRA, 1998, p. 66).

### 1.4.1 Conquistas e contradições dos conselhos gestores

Tais questões levantadas têm o objetivo de propiciar uma análise do trabalho que vem sendo desenvolvido em Campos dos Goytacazes, a partir do debate sobre a implantação das diretrizes gerais dos Conselhos gestores de políticas públicas[6]. Assim, Campos afirma que:

O apelo ao estabelecimento de relações com grupos ampliados, em lugar do contato individualizado como única forma de manter um processo de ajuda tem sido adequadamente enfatizado. É exemplo bem-sucedido dessa tendência a instituição de mecanismos de atribuição de responsabilidade e autoridade, na formulação e controle dos programas, a conselhos e outros grupos escolhidos pelas comunidades, incluindo a discussão de prioridades orçamentárias dos governos locais, dentro de uma proposta de uma democracia participativa (CAMPOS, 1995, p. 53).

Neste sentido, é necessária uma contextualização histórica daquele momento para se compreenderem os desafios postos pela conjuntura e as possibilidades que eram vislumbradas pelos movimentos sociais, na tentativa de se avançar nas lutas desencadeadas durante o processo constituinte. Dentre as possibilidades, está a criação dos conselhos formuladores de políticas públicas – como o conselho dos direitos da criança e do adolescente; o da saúde; o da assistência social, dentre outros – devendo todos serem implantados na esfera municipal, estadual, federal e no distrito federal.

Ao considerar o processo constituinte como arena para disputas e conquistas dos movimentos sociais, é preciso entender que os mesmos direitos conquistados e incorporados pela Constituição de 1988 e incorporado por elas

[6] Os conselhos gestores de políticas públicas são, portanto, espaços públicos de composição plural e paritária entre Estado e sociedade civil, de natureza deliberativa, cuja função é formular e controlar a execução das políticas públicas setoriais. Usa-se aqui a distinção de conselho proposta por Tatagiba (2002).

vêm sendo usurpados a partir de medidas neoliberais, de políticas econômicas e de reformas constitucionais pautadas no Consenso de Washington, que têm, como gestores, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Isto demonstra a necessidade de os movimentos social, sindical e popular ocuparem os espaços na sociedade, na luta pela manutenção, efetivação e ampliação das suas conquistas:

> [...] a campanha pela participação popular na Constituinte conseguiu não apenas legalizar a introdução de "emendas populares" ao projeto original da nova Constituição – feito originalmente por "especialistas" e destinado a ser, portanto, um documento controlado-, mas também, através delas, mobilizar e articular ações coletivas diversas que apresentaram 112 emendas reivindicando novos direitos, com mais de doze milhões de assinaturas (PAOLI, 1995, p. 43).

Nesse contexto, em que a discussão acerca da formulação, gestão e busca de efetividade dos programas e projetos sociais e as possibilidades de ampliação dos direitos de cidadania são evidenciadas, é necessário que se tenha clareza da importância da participação popular. Como aponta Abreu (1993): "[...] as políticas públicas e a participação cidadã são objetos de disputas hegemônicas", assim a implantação dos conselhos que objetivavam participação, gestão e fiscalização da sociedade, não ocorreriam sem confronto. Afinal, "[...] a relação Estado, governo e comunidade é sempre uma relação contraditória" (DANIEL, 2000, p. 130).

Desta forma, é importante salientar que as preocupações e interesses dos segmentos não-governamentais estavam em permanente tensão com a maioria dos representantes governamentais. As organizações populares lutavam para ampliar a esfera de decisões, "[...] dando uma maior transparência às informações e prestações de contas, incluindo o aspecto financeiro-orçamentário" (TEIXEIRA, 2000 p. 108) que não era prioridade para a maioria dos governantes.

Com a incorporação no texto constitucional dos espaços de participação da sociedade civil no planejamento, gestão e avaliação da ação estatal no âmbito das Políticas Sociais, ter-se-ão os conselhos, nas diversas esferas, como mais um lugar para o debate e para as disputas apontadas anteriormente, com uma forte

tendência de que poderão vir a influenciar as discussões em torno da formulação e efetivação das políticas públicas, por meio, por exemplo, do debate sobre os serviços sociais que serão prestados aos usuários.

Assim, buscar-se-á analisar as condições concretas que os espaços dos conselhos oferecem a uma participação que possa realmente contribuir para a garantia dos direitos sociais, que ainda é prerrogativa apenas dos trabalhadores de países onde o sistema de Bem-estar Social foi realmente assegurado, já que, em se tratando de Brasil, o que tem-se é o Estado de Mal-estar Social, como aponta Oliveira (1995).

Deste modo, ultrapassar a cotidianidade de ações e relações vivenciadas com pouca reflexão, buscando sentido, por meio das discussões em grupo – seja nos espaços destes Conselhos, nas Igrejas, nas Associações de Moradores, nos Sindicatos ou na sala de aula – a relação dos problemas trazidos no dia-a-dia, com os problemas mais gerais da sociedade – deveria ser um dos objetivos dos programas e projetos que visam à superação e não apenas ao alívio da pobreza. Mas o que se observa são ações pontuais, focalizadas, assistencialistas, ou seja, a ausência da perspectiva de que estas políticas e ações são direitos destes usuários e, portanto, dever do poder público garanti-las.

A dificuldade acentua a possibilidade de os direitos deixarem de ser letra morta na constituição e nas legislações, até porque, é nesta relação também que o debate acerca da cidadania e da democracia, ganha concreticidade e forma, quando se compreendem estes espaços como superação da alienação da esfera política.

Portanto, a discussão da cidadania pode se constituir numa possibilidade de trabalhar com os usuários destas políticas, não apenas como demandatários de direitos, mas fundamentalmente para contribuir para o seu conhecimento e, portanto, desvelamento das relações sociais que permeiam a constituição dessas políticas, bem como para mudanças no modo de pensar e viver a vida e "[...] reforçar a defesa coletiva dos direitos sociais, quando a rigor eles são concebidos como individuais" (CAMPOS, 1995, p. 54). Deste modo, acredita-se ter ficado claro que todos os procedimentos "[...] direcionados ao atendimento dos direitos sociais dos usuários, só ganham pleno sentido no contexto dos instrumentos de fortalecimento dos movimentos sociais voltados à ampliação dos direitos civis, políticos e sociais para o conjunto da sociedade" (CAMPOS, 1995, p. 55).

Contudo, ao se analisarem os avanços das lutas sociais da classe trabalhadora na década de 1980, com a incorporação na Constituição de 1988 de conquistas sociais asseguradas pelo Estado e com a ampliação de direitos sociais fortalecendo inclusive a responsabilidade social do Estado, será possível observar que, no plano internacional, "os modelos de Estado Social entram em crise [...] desembocando no chamado projeto neoliberal e nas propostas de redução do Estado e de seu papel social" (RAICHELIS, 2000, p. 41).

Ao trabalhar os Conselhos gestores de políticas públicas como espaço também de luta política compreende-se que os rebatimentos colocados pelo projeto hegemônico atualmente na sociedade, que é o neoliberalismo, trazem conseqüências e também evidenciam algumas contradições vivenciadas neste processo pela democracia representativa.

Dentre estas contradições, algumas se destacam, por exemplo: se os conselhos são espaços em que a representação tem que ser paritária, por que esta paridade no conselho da assistência social da criança e do adolescente é com o segmento governamental e não com os usuários, como acontece com o conselho da saúde? Por que os movimentos sociais que se caracterizam pela contestação, pelo protesto e pela identificação e organização dos interesses e objetivos comuns, não têm sido capazes de ampliar este debate, criando condições, para que os usuários dessas políticas entrem em cena? Por que os usuários, que são os destinatários e, portanto, os principais interlocutores dessas políticas, estão sempre ausentes? Será que os conselheiros, que representam o segmento dos usuários nos conselhos, não estariam legitimando a ausência desses interlocutores?

Nesse sentido, ao serem discutidos os conselhos como uma possibilidade de participação da sociedade civil, não se deve privilegiar só esses espaços — que trazem na sua concepção e estrutura a participação representativa de setores institucionalizados e que, na maioria das vezes, a paridade, a alternância e a própria ausência de interlocução com os usuários limitam sua ação — mas compreendê-los, como mais um lugar de lutas e disputas dos setores envolvidos com o controle social e com a efetivação dos direitos sociais. Afinal "se a existência de sujeitos não tem como correlação necessária o exercício da autonomia, esta é impensável sem aquele" (SADER, 1988, p. 55).

As experiências dos conselhos no Brasil intensificam-se nas décadas de 1980 e 90, destacando-se três tipos diferentes: os conselhos populares constituídos pelos movimentos populares em suas relações de negociações com o poder público; os conselhos comunitários criados pelo próprio poder público visando mediar suas relações com os movimentos populares e organizações populares (GOHN, 1990) e os atuais (década de 90), que são os conselhos gestores de políticas públicas – objeto de pesquisa deste trabalho.

Esses atuais conselhos podem ser compreendidos como espaço de participação e disputa política da sociedade, alargando o espaço democrático e transformando-se "[...] no *locus* por excelência da constituição de atores coletivos e de autônomos sujeitos políticos, como estruturas governamentais — nesse caso submetido à lógica do Estado e às pressões do sistema de forças hegemônicas" (DRAIBE *apud* TATAGIBA, 2002, p. 94), ou ainda como espaços que, já tendo a sua "identidade e atribuições legais formalmente definidas, vivem suas trajetórias práticas em meio a ambigüidades, decorrentes dos marcos conceituais e contingências políticas de onde se originaram" (CARVALHO *apud* TATAGIBA, 2002, p. 94).

Desse modo, o objetivo foi estudar os conselhos, pelo processo que os constituem, focando a atenção no fato de que se trata de espaço recente de participação popular, tendo alguns deles menos de dez anos, como é o caso do Conselho da Assistência Social.

Assim, será que é possível considerar esses Conselhos como espaço de democratização da sociedade, já que se trata de um espaço que deveria tornar-se público? Para isto eles precisam ser conhecidos, reconhecidos e ocupados pelos destinatários de suas políticas, buscando-se, com isto, ampliá-los e democratizá-los, por meio da inclusão também dos segmentos ditos desorganizados da população. Com isto, buscar-se-á, ainda, ultrapassar a visão focalizada, residual e privatizante das políticas sociais impostas pela ideologia neoliberal, além de se contribuir para o processo de educação política desses cidadãos e cidadãs.

## 2 CONTEXTUALIZANDO OS CONSELHOS DA SAÚDE, ASSISTÊNCIA SOCIAL E DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

### 2.1. SAÚDE

Compreendendo a importância do controle social das políticas públicas, por meio da participação popular, a Constituição de 1988 incorporou uma demanda que também era dos setores populares, que foi a criação dos Conselhos, podendo ser deliberativos ou consultivos apenas; sua composição pode ser paritária entre representantes governamentais e representantes da sociedade civil; seu estatuto jurídico pode ser de conselhos com poderes, direitos e deveres definidos em legislação específica ou apenas comissões regidas por resoluções próprias, dentre outros. Deste modo, a composição dos Conselhos de Saúde tem sua regulação superior estabelecida pela Lei 8.142/90 que, no artigo 1º, parágrafo 2º, prevê as quatro categorias de membros conselheiros: o "Conselho (é) órgão composto por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e usuários". No parágrafo 4º desse mesmo artigo especifica que "a representação dos usuários nos conselhos e Conferências será paritária em relação ao conjunto dos demais membros".

Ao analisar este instrumento de participação e controle social dos usuários (que são os conselhos) destaca-se sua importância também quando se começa a identificá-los e a quantificá-los. Como exemplo de conselho poder-se-ia citar os Conselhos de Saúde, assistência social, criança e adolescente, educação, idoso, mulher, meio ambiente, direitos humanos, das cidades, da previdência, da cultura, de esportes, de transportes, de patrimônio cultural, dentre outros. Ao constatar que são 5.560 municípios, 27 estados e mais o Distrito Federal (IBGE, 2003), tendo cada município uma média de cinco conselhos e cada um desses, 20 membros, pode-se apontar que há em menor ou maior grau de participação neste debate, aproximadamente 556.000 pessoas, ou mais de meio milhão contribuindo, no mínimo, para ocupar e ampliar os espaços públicos. Ou, como preferem outros autores, como Raichellis (1998), esses protagonistas estão construindo uma esfera que pode se tornar pública, ou, simplesmente corroborando, legitimando, dando sustentação a desmandos de governantes que não conseguem ter o poder modificado ou reduzido.

Ao se buscar compreender este espaço, é preciso considerar que no Brasil, como afirma Dagnino (2002, p. 9) "[...] a sociedade civil brasileira, profundamente marcada pela experiência autoritária do regime militar instalado em 1964, experimenta, a partir da década de 70, um significativo ressurgimento". Segundo esta autora esse ressurgimento, "[...] que tem como eixo a oposição ao Estado autoritário, foi tão significativo que é visto, por alguns analistas, como de fato a fundação efetiva da sociedade civil no Brasil, já que sua existência anterior estaria fortemente caracterizada pela falta de autonomia em relação ao Estado" (DAGNINO, 2002, p. 9).

Com a regulamentação das Leis Orgânicas, como a do SUS, a LOAS, o ECA, etc., a Constituição Federal incorpora, mesmo que do ponto de vista legal, a descentralização das políticas públicas como uma de suas diretrizes fundamentais, levando os segmentos organizados da sociedade civil (como os conselhos de regulamentação das profissões, sindicatos, associações, etc., com profissionais assistentes sociais, médicos, psicólogos, dentistas, dentre outros, como também um conjunto de sindicatos, federações e associações de moradores, representantes de universidades e faculdades, setores progressistas das igrejas), a se envolverem neste processo.

O mesmo ocorre com relação ao momento de mobilizar, debater e organizar os fóruns, pré-conferências e finalmente as Conferências que, posteriormente, teriam como desdobramentos a criação dos Conselhos gestores e fundos especiais. Numa primeira etapa teve-se a regulamentação da Lei Orgânica da Saúde - Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990-, que dispõe fundamentalmente sobre "[...] as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes" e a Lei n. 8.142, de 28 de setembro de 1990, que "[...] dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transformações intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde".

Em seguida, a partir da década de 1990, buscou-se atuar de forma efetiva, para que instrumentos, mecanismos e espaços de controle social, via participação da sociedade civil organizada, envolvida e comprometida com a possibilidade de implementação e democratização destes espaços, reivindicados e incorporados na Constituição Federal, fossem também garantidos nas constituições estaduais e nas Leis Orgânicas dos municípios.

Com a realização desta etapa, avaliando-se limites e avanços obtidos por tais organizações profissionais e movimentos populares, em Campos dos Goytacazes, procurou-se, garantir o controle social da gestão pública da saúde, visando um melhor atendimento à população, por meio da Frente Ampla de Saúde, que foi um dos movimentos oriundos dos profissionais da área de saúde, inicialmente de formação de nível superior (CRESS, CREMERJ, CREFITO, CRO, etc.), depois aglutinando vários setores organizados da sociedade civil, como a Federação de Associações e Moradores de Campos (FAMAC), sindicatos, dentre outros, que surgem e se desenvolvem, propondo-se a discutir as precárias condições de trabalho dos profissionais de saúde e, conseqüentemente, a má qualidade do atendimento prestado aos destinatários da política de saúde em Campos dos Goytacazes. Dentre as atuações da Frente Ampla da Saúde, Coelho destaca a importância desse grupo na I Conferência da Saúde em Campos dos Goytacazes, afirmando:

> A realização desta Conferência contou também com o apoio de um forte movimento social na área da saúde [...] Seus membros estiveram presentes, de forma aguerrida, na I Conferência Municipal de Saúde [este] movimento conhecido como *'Frente Ampla da Saúde'* transformou-se num espaço de fiscalização e cobrança da aplicação das propostas tiradas neste rico campo de construção da política de saúde local. Exerceu, também, de forma organizada, forte pressão para a posse da 1ª gestão do Conselho Municipal de Saúde de Campos dos Goytacazes (COELHO, 2003, p. 138).

Deste modo, infelizmente para os representantes do poder público, principalmente o municipal, bem como das instituições privadas e filantrópicas de saúde, os objetivos ampliaram-se, incorporando também um profundo e sério debate, que foi a implantação e busca de efetivação dos instrumentos de controle social da saúde pública.

Neste sentido, a preocupação e luta da Frente Ampla da Saúde de Campos[7] passa a ser a garantia do artigo 2º e 3º da Lei n. 8.080/90, ou seja, a de que "[...] a saúde é um direito fundamental do ser humano [...]" e que "[...] a saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho [...]" respectivamente

[7] A autora partcipou da Frente Ampla de Saúde, representando o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

e a efetivação da Lei n. 8.142/90. Esta lei garante que as conferências reunir-se-ão a cada 4 (quatro) anos para avaliar a situação da saúde e propor as diretrizes para a formulação da política de saúde nos níveis correspondentes (art. 1º, § 1º) e a criação dos Conselhos de Saúde, em caráter permanente e deliberativo, órgão colegiado, que atua na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros (art. 1º, § 2º). Em seu estudo sobre os Conselhos de Saúde no Brasil, Carvalho afirma, que dentre as diversas formas de participação, a participação social merece destaque porque visa controlar o Estado, evidenciando que "[...] sua base encontra-se na universalização dos direitos sociais e na ampliação do próprio conceito de cidadania, assim como se referencia numa nova compreensão do caráter e do papel do Estado" (CARVALHO, 1985, p. 25-26).

## 2.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL

Ao completar dez anos de promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), é preciso ter tempo para refletir e para avaliar se as inovações legais garantidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei n. 8.742 de 7 de dezembro de 1993 são capazes de operar mudanças inadiáveis nas práticas "[...] seculares sedimentadas na filantropia, no clientelismo e no prebendalismo" (BOSCHETTI, 2003, p. 32).

As ações desenvolvidas principalmente pelo Conselho de Assistência Social têm por "[...] objetivo o monitoramento, a fiscalização e a avaliação sobre as condições em que a Política de Assistência Social está sendo constituída e desenvolvida no âmbito de sua jurisdição" (CAMPOS, 2003, p. 94).

Pela Lei n. 6.080 de 12 de fevereiro de 1996, fica criado o Conselho Municipal de Assistência Social em Campos dos Goytacazes, órgão deliberativo, de caráter permanente e âmbito municipal (art. 1º).

A composição do Conselho é paritária, contando com 20 membros efetivos e respectivos suplentes oriundos da mesma entidade representativa. Dos setores governamentais são: 9 (nove) representantes do executivo municipal

escolhidos pelo prefeito; e 1 (um) representante do legislativo municipal. Dos setores não-governamentais são: 1 (um) representante de entidade formadora de profissionais da área, independente da sua natureza; 2 (dois) representantes dos profissionais da área da Assistência Social; 3 (três) representantes das entidades prestadoras de serviços na área de Assistência Social; 4 (quatro) representantes dos usuários, que poderão ser entidades ou associações comunitárias, entidades ou associações de pessoas portadoras de deficiência, entidades ou associações de idosos e entidades ou associações representativas de trabalhadores[8].

É importante destacar que o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) é presidido por um dos seus integrantes, eleito pelos seus pares, para mandato de 02 (dois) anos, permitida uma única recondução por igual período.

A partir do estudo efetuado nos documentos do CMAS de Campos dos Goytacazes[9], foi possível comprovar a ausência de representantes dos destinatários efetivos das Políticas de Assistência Social, sobretudo quando se considera que esta política é genérica na atenção – mas específica na clientela – até porque os seus usuários ainda têm que comprovar renda. Exemplo desta prática pode ser elucidado com o Benefício de Prestação Continuada (BPC) no art. 20 da Lei n. 8.742/1993: "O benefício de prestação continuada é a garantia de 01 (um) salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso com 70 (setenta) anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família" e mais especificamente no inciso 3º deste mesmo parágrafo "[...] considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa portadora de deficiência ou idosa a família cuja renda mensal *per capita* seja inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo".

Deste modo, ao analisar a composição do CMAS em Campos dos Goytacazes, verifica-se o que Chico de Oliveira (1990) chama de "substituísmo", ou seja, são os técnicos e lideranças dos movimentos populares e sindicais ocupando espaços que deveriam estar sendo ocupados pelos destinatários diretos destas políticas. Assim, o que se percebe é a necessidade de as organizações e movimentos sociais construírem canais de participação popular para que os usuários destas políticas possam entrar em cena e tornarem-se os verdadeiros protagonistas neste cenário. Para isto, um outro desafio que não estaria restrito

[8] Lei Municipal n. 6.080, de 12 de fevereiro de 1996, art. 3º.
[9] Relação de composição do CMAS – Gestões: 1996/1998; 1998/2000; 2001/2003; 2003/2005.

apenas a este segmento, mas a todos os representantes da sociedade civil, é a formação política e a capacitação destes usuários para assumirem o seu lugar nos espaços dos conselhos.

A ausência de participação, sobretudo dos usuários da Política de Assistência Social nos espaços públicos das Conferências, dos Fóruns e principalmente dos Conselhos, não parece que esteja dissociada da prática estigmatizante em que o campo da Assistência Social sempre esteve mergulhado. Para Pereira, "O seu raio de ação [da Política de Assistência Social] torna-se extremamente focalizado e sua função de inclusão social prejudicada, pois muitos pobres que dela precisam ficam em total desamparo por não possuírem as credenciais de miséria para dela fazer jus" (PEREIRA, 1998, p. 68).

Historicamente, a Assistência Social tem sido utilizada como instrumento de reprodução da tutela e do controle sobre as camadas empobrecidas e discriminadas da sociedade. Com isto, não se estão menosprezando os efeitos políticos e ideológicos das políticas sociais, mas identificando que aí reside o espaço contraditório que permite o avanço das lutas populares.

Portanto, ao se discutirem os Conselhos gestores de Políticas Públicas, sobretudo os da Assistência Social, não se podem abstrair as suas contradições, muito menos a forma como estas políticas se estruturam, principalmente em países considerados de capitalismo tardio, como é o caso brasileiro.

Há que se ter também, não só o reconhecimento das contradições que permeiam este processo, mas também o seu devido tratamento, de forma que não sejam banalizadas as dificuldades para se avançar o debate, bem como a efetivação da cidadania.

Assim, ao mesmo tempo em que a política social encontra todo o acolhimento necessário numa Constituição - como aconteceu na Constituição Federal de 1988, aprovando, além desta, mecanismos democratizadores e descentralizadores destas mesmas políticas, que ampliam direitos sociais, fortalecendo, portanto a responsabilidade do Estado "[...] os modelos de Estado Social entram em crise no plano internacional, tanto os Estados de Bem-estar Social quanto o Estado Socialista. E deste processo emerge uma crise mais ampla que desemboca no chamado projeto neoliberal e nas propostas de redução do Estado e de seu papel social" (RAICHELIS, 2000, p. 41), caracterizando o que Vieira (1997) denomina de política social sem direitos sociais, ou seja, poucos desses direitos estão sendo efetivados.

Quando apresenta-se os limites e possibilidades de participação popular dos segmentos dos usuários das políticas sociais nos espaços dos Conselhos gestores, dando ênfase no Conselho da Assistência Social, um dos objetivos é compreender que:

> A classe não é apenas um relacionamento entre grupos, é também sua coexistência no interior de uma estrutura social, cultural e institucional estabelecida por aqueles que estão por cima. O mundo do pobre, embora elaborado, reservado e separado, é um mundo subalterno e, portanto, em alguns sentidos, um mundo incompleto [...] (HOBSBAWM *apud* YAZBEK, 1996, p. 18).

Destarte, o que se percebe é que apesar de "[...] práticas de enfrentamento e de busca de superação da subalternidade são observadas, nos movimentos sociais, nos partidos políticos, nas lutas sociais e políticas da maioria da população brasileira e em práticas cotidianas de contestação e resistência à dominação" (YAZBEK, 1996, p. 19), a cultura da tutela ainda permeia as políticas sociais, sobretudo à Assistência Social. Deste modo, Yazbek continua, "[...] em uma sociedade assentada na exploração de poucos sobre muitos, como é a sociedade brasileira, as políticas de corte social, ao regularem as relações sociais, não só favorecem a acumulação e oferecem bases para a legitimação do Estado, como reproduzem a dominação" (YAZBEK, 1996, p. 20).

Neste sentido, é importante pensar que a lógica engendrada na relação estabelecida pelo Estado com a sociedade civil – no que diz respeito ao controle e participação popular, principalmente dos usuários da Política de Assistência Social na conjuntura atual – é de desresponsabilização social. Ou seja, o Estado, por meio do estímulo a parcerias, estimula a expansão do "terceiro setor", compreendido por Fernandes (1994) como "privado, porém público", estimulando o discurso da participação comunitária, incentivando iniciativas privadas (mercantis e não-mercantis) e o reforço de uma versão *comunitarista* de conceber a sociedade civil.

A constatação do vazio existente de representação dos grupos populares nos espaços do Conselho Municipal de Assistência Social de Campos é corroborada com a pesquisa realizada por Raichelis (1998) no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e na análise de Sposati (2003), quando esta destaca "[...] que o processo de descentralização da gestão da assistência

social ainda não pactuou o efetivo espaço da presença da voz do usuário e sua influência [...]". Mais adiante ela continua "[...] a voz das ONGs sobre os usuários ainda abafa nossos ouvidos para com a voz do próprio usuário para quem, de fato e de direito, deve se orientar prioritariamente a política de assistência social" (SPOSATI, 2003, p. 61, 63).

Ao buscar compreender o "[...] efeito perverso entre a base material que constitui os movimentos sociais populares e as formas de representação política" (OLIVEIRA, 1990, p. 61) nos espaços dos Conselhos, percebe-se que "[...] as camadas mais baixas e mais pobres dos dominados no Brasil são permanentemente vítimas de suas próprias necessidades, as quais funcionam como sangue para o vampiro da não-representatividade, da negação da política" (OLIVEIRA, 1990, p. 61).

Na análise efetuada na composição do Conselho Municipal de Assistência Social de Campos dos Goytacazes, nas quatro gestões referentes a 1996-1998, 1998-2000, 2001-2003, 2003-2005[10], pode ser comprovada a questão do papel que as classes médias e seus diferentes técnicos vêm desempenhando, ou seja, sua atuação, na maioria das vezes, funciona como uma forma de *alter* desses segmentos que estão ausentes do espaço público, caracterizando uma espécie de substituísmo apontado por Francisco de Oliveira. Neste sentido pode-se afirmar que:

> É na *forma* de resolver *particularizando* que se encontra a raiz da metamorfose política das classes médias no Brasil. Pois quando a definição de uma política de habitação popular particularizou a questão do tamanho da casa e do número de cômodos, foi a organização dos arquitetos quem assumiu a tarefa de dizer o que era bom e o que era ruim; foi quando a política social se particularizou sob a forma de cozinhas comunitárias, [...] que antropólogos, sociólogos, assistentes sociais, assumiram a tarefa de um metro para essa necessidade, e na dissolução da carreira do funcionário público – pois não há mais razão do Estado – são as associações daqueles profissionais quem não apenas publiciza mas define o que é certo e o que é errado (OLIVEIRA, 1990, p. 63-64).

[10] Relação dos componentes do Conselho Municipal de Assistência Social de Campos dos Goytacazes-RJ, oferecida pelo CMAS, 2004.

Deste modo é preciso ter atenção para algumas questões com relação à formação e implementação desta nova forma de gestão, que são os conselhos criados a partir da Constituição Federal de 1988. A primeira delas, que já foi referida anteriormente, é com relação ao contexto histórico em que foram concebidos e criados estes conselhos, ou seja, numa conjuntura marcada pela abertura política e pelo processo de democratização do Estado e da sociedade dos anos 80.

Uma outra questão que se observa é a natureza dos conselhos e o seu caráter deliberativo. Deste modo "[...] o que incomoda os governos na questão dos conselhos não é a sua existência, mas exatamente a natureza das suas atribuições [...]" (RAICHELIS, 2000, p. 43).

Assim, torna-se necessário que os conselhos gestores de políticas públicas tenham uma ação mais efetiva e com mais capilaridade com os grupos populares, destinatários das políticas sociais e, em particular, os direitos preconizados na Lei Orgânica da Assistência Social. Afinal a setorialização e focalização das Políticas sociais já os segmentam e os caracterizam de diversas formas. O que parece ficar claro é que para o "[...] conjunto dos trabalhadores, 'com carteira e sem carteira', os rendimentos baixos são predominantes, o que já fornece um dos elementos constitutivos dos movimentos sociais populares. Mas a característica principal, [...] é que não são portadores de nenhum direito social" (OLIVEIRA, 1990, p. 60). Em outras palavras, Yazbek assegura:

> Nas relações clientelistas, não são reconhecidos direitos dos subalternizados e espera-se a lealdade dos que recebem os serviços. *Estes aparecem como inferiores e sem autonomia, não são interlocutores.* Trata-se de um padrão arcaico de relações que fragmenta e desorganiza os subalternos ao apresentar como favor ou como vantagem aquilo que é direito. Além disso as práticas clientelistas personalizam as relações com os dominados, o que acarreta sua adesão e cumplicidade, mesmo quando sua necessidade não é atendida (YAZBEK, 1996, p. 41).

## 2.3 CRIANÇA E ADOLESCENTE

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 13 de julho de 1990, pelo então Presidente Fernando Collor de Mello, organizou-se em Campos dos Goytacazes o primeiro Seminário: "Não basta ser legal, tem

que ser legítimo", que objetivava divulgar o Estatuto e mobilizar a sociedade civil organizada, bem como os dirigentes do poder público em nível municipal, estadual e federal envolvidos em programas voltados para a população infanto-juvenil, para a implementação do ECA. Naquele momento, o primeiro passo seria a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Fundo Especial, que aconteceram por meio da Lei n. 5.145, de 28 de dezembro de 1990.

Foi necessária a organização dos eventos, como: seminários, fóruns, conferências, dentre outros, voltados para a discussão da problemática da criança e do adolescente neste município, culminando com a discussão e aprovação da criação dos conselhos tutelares em 29 de dezembro de 1992, pela Lei n. 5.374. Em abril de 1993, realizou-se a seleção e posterior eleição de 30 conselheiros tutelares[11], distribuídos em seis conselhos, atuando em seis grandes regiões. Esta divisão levou em consideração o número de distritos do Município, bem como as zonas eleitorais trabalhadas pelo Cartório Eleitoral de Campos dos Goytacazes.

A partir daí, houve uma aproximação maior ainda desta problemática, até mesmo porque os seis conselhos criados foram distribuídos em toda a extensão territorial do município, possibilitando o acesso das famílias mais empobrecidas a esse espaço de busca de garantia de direitos para os seus filhos. Durante o primeiro mandato que terminou em abril de 1996, oportunizou-se a discussão das demandas trabalhadas pelos seis conselhos existentes, o que permitiu traçar um quadro bem aproximado das deficiências das políticas sociais no município, principalmente as voltadas para as famílias de baixa renda, pois, nelas encontra-se o maior número de crianças e adolescentes desassegurados do direito à saúde, à escola, ao lazer, à cultura, à creche, etc., e, conseqüentemente, com suas famílias sem acesso sequer a um trabalho que lhes garanta o mínimo necessário à sua sobrevivência: vida, saúde, alimentação.

Portanto, tem sido possível observar também a distância existente entre o que é proposto e o que está sendo executado pelas principais entidades governamentais e não-governamentais de Campos dos Goytacazes.

O ECA ao afirmar novos princípios e diretrizes de ação em relação à infância e juventude reconhece a função e o papel da família ao apontar o

[11] A autora foi conselheira tutelar no município de Campos dos Goytacazes no período de 1993-1996.

direito da criança e do adolescente à convivência familiar. Neste sentido, para que o direito fundamental se realize efetivamente, faz-se necessário que o poder público ofereça as condições sociais e econômicas aos pais, para que estes possam assistir, criar e educar seus filhos. De fato, "[...] a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do pátrio poder" (ECA, art. 23). Assim, Sposati afirma que "[...] romper a situação atual de miséria do povo brasileiro deve implicar um saldo que o fortaleça, que signifique um avanço na constituição de sua cidadania" (SPOSATI, 1986, p. 13).

Mas apesar deste quadro, a partir das décadas de 50 e 70, com o próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil, verificou-se a emergência de novos atores e agentes sociais que assinalaram sua presença por meio dos movimentos sociais e, após a abertura política na década de 80, ganharam visibilidade ainda maior, quando asseguraram a conquista de alguns avanços na sociedade, como a luta pela garantia de democracia e a conquista da cidadania.

Dentre as conquistas podem-se elencar: a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993), entre outras, foram as mais relevantes com visibilidade na área da criança e do adolescente.

Pela aprovação de instrumentos legais como o ECA e a LOAS, e no caso do Estatuto, com sua implementação no município, criando o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1990, e dos conselhos tutelares, em 1992, em tese evidenciam-se tentativas e esforços de construção de uma política mais integrada e coerente com o Estatuto e principalmente com as crianças e adolescentes, embora esses esforços ainda não se tenham concretizado totalmente.

Desta forma, acredita-se que os conselhos já implementados e o conselho da Assistência Social, constituem-se numa significativa contribuição para os conselheiros, no momento de traçar políticas para estes segmentos, compreendendo que "[...] o traço do assistencial nas políticas sociais pode também ser analisado a partir da desarticulação dos órgãos prestadores de tais serviços, quando inexiste política governamental orientadora das ações e dos recursos aplicados" (SPOSATI, 1986, p. 79).

No trabalho desenvolvido junto aos conselhos gestores de políticas públicas e no conselho tutelar, percebem-se as contradições existentes entre o discurso dos governantes. Quando em suas plataformas políticas, em momento

de eleição, as propostas quase se igualam entre os setores progressistas e os conservadores e, no entanto quando se elegem, questões como combate à pobreza, criação de políticas públicas para população infanto-juvenil e suas famílias, ficam apenas no papel.

Mas como diz Vera Telles (1993), o que causa espanto é que essa pobreza persistente, conhecida, registrada e alvo do discurso político, não tenha sido suficiente para constituir uma opinião pública crítica capaz de mobilizar vontades políticas na defesa dos padrões mínimos de vida para que esse país mereça ser chamado de civilizado.

Nessa perspectiva explicitam-se as contradições internas desta problemática, pois percebe-se que o processo de inclusão de parcelas da sociedade que vivem historicamente à margem da sociedade do emprego, do trabalho, da renda, das políticas públicas, e no caso desta análise, à margem – principalmente – dos espaços de participação e decisão política, torna-se complexo, na medida em que as próprias ações desenvolvidas são excludentes. Para colocar o filho na creche a mãe tem que trabalhar fora, mas ela não tem onde deixar seus filhos para trabalhar. Este trabalho exige capacitação; nos cursos de capacitação ela tem que ter escolaridade e esta escolaridade a família não conseguiu garantir nem para o seu filho, pois ele tem que trabalhar para complementar a renda familiar. Se na inclusão às políticas públicas, esta população encontra obstáculos, com relação à questão da participação política, percebe-se uma limitação ainda maior.

Até porque, os processos e critérios para participação, no caso dos conselhos gestores, não têm lugar para os ditos "desorganizados da sociedade". Afinal, eles têm representantes que falam por eles. Neste sentido, para que escutá-los? Ou seja, as políticas ou ações desenvolvidas são contraditórias em sua concepção e na forma de efetivá-las, portanto, uma mudança de entendimento na elaboração dessas políticas passa necessariamente por um "[...] debate público sobre a justiça e igualdade, pondo em foco as iniqüidades inscritas na trama social" (TELLES, 1993, p. 9).

Este estudo teve como finalidade refletir os conselhos formuladores de políticas sociais públicas, como uma alternativa de ampliação da participação da sociedade civil, buscando compreender os limites e as possibilidades que este espaço apresenta e se esta relação contribui para a efetivação e ampliação

dos direitos de cidadania. Neste sentido, algumas indagações permearam a análise, em relação à perspectiva de sua instrumentalidade e representação, e a sua importância enquanto instrumento de controle da sociedade civil organizada, na formulação, fiscalização, implementação das ações e aplicação dos recursos destinados às políticas sociais públicas.

**REFERÊNCIAS**


ABREU, Haroldo Baptista. Interesses e valores em disputa na revisão constitucional. *Proposta,* Rio de Janeiro, n. 57, p. 45-54, jul. 1993.

_____. A trajetória e o significado das políticas públicas: um desafio democrático. *Proposta,* Rio de Janeiro, n. 59, p. 5-15, dez. 1993.

AFFONSO, Cláudia. *A Cut Conselheira*: tripartismo e formação profissional. Concepções e práticas sindicais nos anos 90. 2001. Dissertação Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *A Cidadania Ativa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

BOSCHETTI, Ivanete. Assistência Social: conceber a política para realizar o Direito: *In: Assistência Social como Política de Inclusão*: uma nova agenda para a cidadania – LOAS 10 ANOS, caderno de textos, IV Conferência Nacional de Assistência Social, p. 31-47, 2003.

CAMPOS, Marta Silva. A face interna dos modelos de intervenção do serviço social: a "tutela social" e a defesa dos direitos sociais. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 49, p. 43-56, nov. 1995.

CARDOSO, Ruth C. Leite. A trajetória dos movimentos sociais. *In*: DAGNINO, Evelina (Org.). *Anos 90 política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Antônio Ivo de. *Conselhos de saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: FASE/IBAM, 1995.

COELHO, Maria Clélia Pinto. *O Conselho municipal de saúde de Campos dos Goytacazes*: a gestão 1998/2000. 2003. Dissertação Mestrado em Políticas Sociais Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Democracia e Socialismo*: questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 51).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. V. 6. Tradução Carlos Nelson Coutinho *et al*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

_____. *Gramsci*: um estudo sobre seu pensamento político. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

_____. Cadernos 6, 7 e 8. *In*: *Cadernos do Cárcere*. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. *In*: *Praia Vermelha*. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-graduação da Escola de Serviço Social, v. 1, n. 1, 1 sem. 1997.

_____. Crise e redefinição do Estado brasileiro. *In*: PEPPE, A. M.; LESBAUPIN, Ivo (Orgs.). *Revisão constitucional e Estado democrático*. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: Centro João XXIII, 1993.

_____. *Gramsci*: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

DAGNINO, Evelina. (Org.). *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DANIEL, Celso. *Conselhos, Esfera Pública e Co-gestão*. Entrevista concedida em 7/11/2000 a Ana Claudia C. Teixeira e Maria do Carmo A. A. Carvalho (Instituto Polis) e Natalina Ribeiro (Núcleo de Participação Popular – Prefeitura municipal de Santo André). *In*: Conselhos Gestores de Políticas Públicas. São Paulo, Polis, n. 37, p. 123-133, 2000.

FERNANDES, Rubem César. *Privado porém público*: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOHN, Maria da Glória M. Conselhos populares e participação popular. *Serviço Social & Sociedade,* São Paulo, v. 11, n. 34, p. 65-89, dez. 1990.

HOUTART, François. A mundialização das resistências e das lutas contra o neoliberalismo. *In*: SEOANE, José; TADDEI, Emilio (Orgs.). *Resistências mundiais*: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JACOBI, Pedro. *Movimentos sociais e políticas públicas*: demandas por saneamento básico e saúde. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARSHALL, T. A. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. A questão judaica. *In*: *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: 70, 1989.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social*: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política*: idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação política: o totalitarismo neoliberal. *In*: _____; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Coleção Zero à Esquerda).

_____. Vulnerabilidade social e carência de direitos. *Cadernos Abong*, São Paulo: ABONG, out. 1995. Série Especial.

_____. A revolução dos Zés. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 8, n. 3, p. 3-5, jul./set. 1994.

_____. Os protagonistas do drama: Estado e sociedade no Brasil. *In*: LARANJEIRAS, Sônia (Org.). *Classes e movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: HUCITEC, 1990.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos Sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. *In*: HELLMANN, Michaela. *Movimentos Sociais e Democracia no Brasil "Sem a gente não tem jeito"*. São Paulo: Marco Zero, 1995.

PEREIRA, Potyara A. A política social no contexto da seguridade social e do welfare state: a particularidade da assistência social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 19, n. 56, p. 60-76, mar.1998.

RAICHELIS, Raquel. Sistematização: os conselhos de gestão no contexto internacional. *Conselhos Gestores de Políticas Públicas,* São Paulo: Pólis, n. 37, p. 41-46, 2000.

_____. *Esfera pública e conselhos de assistência social*: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 1998.

SADER, Emir. Para outras democracias. *In*: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). *Democratizando a democracia:* os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Quando novos personagens entram em cena*: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. *In*: *Crítica Marxista*. Perdizes, São Paulo: Boitempo, v. 16, p. 9-38, mar. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). *Democratizando a democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se "dirigentes": o projeto de Gramsci no mundo globalizado. Texto apresentado em mesa redonda do seminário internacional: *Ler Gramsci – ler a realidade*, Rio de Janeiro, 2001.

_____. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. *Revista brasileira de Educação,* n. 16, jan.-abr., p. 95-104, 2001.

_____. *Gramsci e a sociedade civil*: cultura e educação para a democracia. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Leda R. Barros. *O cenário contemporâneo e as políticas sociais governamentais*: desafios à esfera do local, 1998. Dissertação de Mestrado em Serviço Social, UFRJ, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, 1998.

SOUZA, Maria Luiza. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 1987.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. Democratização da organização e da gestão do Sistema Único Descentralizado e Participativo da Assistência Social: observações a partir da gestão local. *In: Assistência Social como Política de Inclusão*: uma Nova Agenda para a Cidadania – LOAS 10 ANOS, Caderno de textos, IV Conferência Nacional de Assistência Social, p. 49-64, 2003.

_____. A Menina LOAS. *Conferência de abertura da IV Conferência Nacional de Assistência Social.* Brasília: 2003.

_____ *et al. A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras*: uma questão em análise. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TATAGIBA, Luciana. Os Conselhos Gestores e a Democratização das Políticas Públicas no Brasil. *In*: DAGNINO, Evelina (Org.). *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Sistematização: efetividade e eficácia dos conselhos. *Conselhos Gestores de Políticas Públicas*, São Paulo, Polis, n. 37, p. 99-119, 2000.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: dilemas de um Brasil contemporâneo. *Caderno CRH,* Salvador, n. 9, 1993.

_____. Direitos sociais: afinal do que se trata? Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Texto apresentado como conferência proferida na Universidade de São Paulo, 1997, na abertura do Módulo Direitos Sociais do evento Direitos Humanos no Limiar do Século XXI, realizado no Centro Cultural Maria Antônia. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/biblio/txt/vera/html. Acesso em: 18 jun. 2004.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 19, n. 56, p. 9-22, mar.1998.

_____. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 53, p. 67-73, mar. 1997.

_____. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A política social brasileira nos anos 90: refilantropização da questão social. *Caderno do CEAS,* Salvador, n. 164, p. 37-51, jul/ago. 1996.

# Contradições do modelo de desenvolvimento do campo brasileiro e pequenos agricultores

*Hélio Júnior de Souza Crespo*

Este trabalho é uma tentativa de compreender a dinâmica de apropriação da riqueza do território brasileiro e de como as estruturas de poder instaladas, ao longo da história brasileira, perpetuaram a submissão da maioria à visão do grupo dominante. Para tanto, apresenta-se parte das contradições do modelo de desenvolvimento do país, em especial, o desenvolvimento proposto para o campo, sem desconsiderar o espaço urbano.

A discussão que se empreenderá aborda o projeto brasileiro de desenvolvimento, chegando às atuais propostas de desenvolvimento para uma região do interior do Estado do Rio de Janeiro, a Região Norte Fluminense.

Os pequenos agricultores têm sido envolvidos, ao longo da história de formação do campo brasileiro, em propostas de "desenvolvimento" que multiplicam a exploração de seu trabalho e dificultam sua permanência na terra.

A idéia de desenvolvimento sustentável foi pervertida pelo mundo dos negócios e encontra-se a serviço do capital. Apreende-se em Leff (2002, p. 59) que o desenvolvimento sustentável caracteriza-se pela gestão democrática sustentada na eqüidade social, na diversidade cultural, no equilíbrio regional, na autonomia, na distribuição de riqueza, na mudança das bases produtivas, na pluralidade de tipos de desenvolvimentos, na autogestão das comunidades. Para tanto, parte da sociedade enfrenta o projeto dominante, fomentando o pensamento crítico, reflexivo e propositivo, induzindo capacidades mentais que permitam ver o mundo como sistemas complexos.

A indústria alimentícia, com pertinência nesse estudo, põe em evidência temas como o consumismo, as desigualdades mundiais e o enfraquecimento dos poderes públicos, no intuito de criar argumentos para a continuidade

da concepção capitalista de industrialização e monetarização. A "abertura" do mercado mundial em nome do livre comércio, as regras da Organização Mundial do Comércio (OMC) e o controle dos subsídios agrícolas consolidam e centralizam o poder da produção mundial de alimentos nas mãos da indústria alimentícia: dez empresas controlam 60% desse setor (sementes, adubos, pesticidas, industrialização, expedição). Evidencia-se uma contradição no discurso de apoio ao "desenvolvimento" dessas empresas, na medida em que defendem a soberania da lógica de mercado, ao mesmo tempo em que deixam 800 milhões de pessoas sofrendo de desnutrição.

O desenvolvimento capitalista para os países da periferia, os tradicionais discursos sobre a superação das necessidades vitais e da luta contra a concentração de renda fracassaram, já que o número de pessoas que vivem na pobreza continua aumentando. Segundo a revista *Le Monde Diplomatique* (n. 35, 2002, p. 1), oitenta países têm renda per capita inferior àquela de dez anos atrás. O número de pessoas que vivem com menos de um dólar por dia definitivamente não diminui, são 1,2 bilhões de seres humanos e, nesta rota, está um contingente de 3 bilhões de indivíduos que ganham menos de dois dólares por dia.

O processo de mundialização da economia e a exigência tecnológica colocam os pequenos agricultores em posição subordinada em relação ao sistema de produção e reprodução da vida material hegemônica. Estes se encontram presos a práticas rudimentares, dependentes de hipotecas e de pequenas benfeitorias, sendo estimulados a incorporarem os pacotes tecnológicos representativos do sistema dominante. Nesta lógica, assimilam práticas inadequadas de irrigação, de adubação química, de agrotóxicos, de mecanizações específicas e monetarizam a vida pelo mercado. Trata-se do exercício cotidiano de um trabalho alienado em todos os sentidos, expropriação, não domínio do saber e não participação das decisões em torno do processo produtivo.

Não se tem a pretensão, com este texto, de estabelecer conclusões definitivas. Ele é um recorte para análise do processo e esta não está acabada. Segundo Kosik, "Todo agir é 'unilateral', já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros temporariamente" (KOSIK, 2001, p. 19).

A atividade agrícola de produção de alimentos, o processo de mundialização da economia e o atual estágio técnico-científico exigem qualificação específica para o trabalho rural tão ou mais complexa que a requerida pelo trabalho urbano. Dessa forma, parece legítimo pensar que não bastam aos agricultores políticas governamentais que disponibilizem recursos financeiros para programas regionais. É fundamental enveredar pelas questões complexas do mundo rural, contribuindo no debate sobre diversos temas. Neste estudo, abordar-se-á uma parte das propostas de "desenvolvimento" regional, o programa Frutificar, implementado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro.

A cana e o gado têm sido binômio de atividades complementares e alternativas. O uso da cana para ração animal em períodos de menor oferta de pasto, ou quando se pretende aumentar a produção de leite, assegura um rendimento diário e de maior solubilidade de capital. Por outro lado, a cana ainda se constitui uma cultura agrícola com influência na região. Outras culturas agrícolas, tais como, a mandioca e a banana têm ampliado suas áreas de plantio na região, constituindo-se como nova opção de rendimento para as famílias. A complexidade das relações sociais e as contradições no interior das unidades familiares sobre o modelo de produção a ser assumido estão em fase de transformação, tendo em vista que o padrão agrícola que dominou a região historicamente, a monocultura da cana, não polariza mais todos os envolvidos.

Neste sistema de posições internamente diferenciadas, o grupo social, formado por pequenos agricultores, possui conteúdos específicos, construídos por práticas econômicas diferenciadas, graus diversos de controle da produção e por formas distintas de padrões de reprodução familiar, embora estejam todos subordinados ao processo econômico e político dos demais setores da produção social.

Este texto pretende refletir sobre o discurso de desenvolvimento capitalista; examinar as armadilhas de desenvolvimento para o Brasil e a dinâmica de apropriação da riqueza nacional. A partir de tais questões, compreender em que medida a política de "desenvolvimento" regional, por meio do programa Frutificar, interfere na produção dos pequenos agricultores.

## 1 METODOLOGIA

A complexidade dos fenômenos envolve o cotidiano e muitas vezes assumem-se, como aspecto natural os objetos fixados que são resultados de atividades sociais dos homens. Neste estudo, pretende-se descrever a forma de organização do Frutificar e como isto afeta uma parcela da população, quais sejam, os pequenos agricultores, que historicamente têm sido explorados pelo modo de produção capitalista. Para Kosik (2001, p. 15) a pseudoconcreticidade é o mundo das aparências enganadoras, da *práxis* fetichizada, dos preconceitos, de um claro e escuro de verdade e engano. Penetra na consciência das pessoas, assumindo aspecto independente e natural.

A realidade movimenta-se e, por isso, exige que se esteja em exercício de uma *práxis* humana dinâmica, não como um ser abstrato, que analisa as coisas com um olhar externo, mas como sujeito que interage, e mergulha na aventura de produzir sentidos, com base em um horizonte histórico. O pensamento dialético exige um esforço pessoal e uma compreensão ampla da realidade. Segundo Kosik:

> A atitude primordial e imediata do homem, face à realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 2001, p. 13).

A percepção do universo social a ser estudado não se constitui tarefa simples, pois se estará sempre separando aspectos em essenciais e secundários, com o objetivo de evidenciar determinados momentos. Os fenômenos que estão associados à *práxis* cotidiana, criam o pensamento comum — em que são captados a familiaridade, o aspecto e o tratamento das coisas — como forma de existência e movimento. Os fenômenos associados à *práxis* revolucionária são o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". Kosik nos revela:

> O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de

> cada dia. (KOSIK, 2001, p. 20).

Dessa forma, olhar para além da pseudoconcreticidade é o exercício daqueles que buscam desvendar o mundo da aparência, olhando por trás do movimento visível, procurando a essência. O pensamento dialético não nega a existência ou a objetividade dos fenômenos, mas destrói sua pretensa independência. Na Região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, estamos diante de um imenso contingente de produtores familiares vivendo em pequenos estabelecimentos, com baixa produtividade, sem tecnologia, sem assistência técnica, desarticulados socialmente e economicamente frágeis. Por outro lado, observa-se um pequeno número de grandes proprietários, com estabelecimentos produtivos, com forte investimento e alta tecnologia — o agronegócio exportador.

## 2 ESTRUTURA FUNDIÁRIA BRASILEIRA

Este item e os seguintes, dedicar-se-ão à subordinação do campo brasileiro ao modelo dominante e às formas de resistência. A estrutura fundiária brasileira está caracterizada, desde o início da colonização, pelo latifúndio e, a partir dos anos 50 do século XX, avança sobre as terras demarcadas como indígenas. Segundo Oliveira:

> [...] a estrutura fundiária brasileira herdada do regime de capitanias/sesmarias, muito pouco foi alterada ao longo dos 400 anos de história do Brasil; e particularmente na segunda metade deste século o processo de incorporação de novos espaços — assaltados/tomados das nações indígenas — tem concentrado ainda mais as terras em mãos de poucos proprietários. (OLIVEIRA, 2001, p. 29).

Para início da discussão sobre esta estrutura, serão usadas duas fontes tradicionais que alimentam os estudos referentes à estrutura fundiária, sob diferentes perspectivas: os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que focalizam a distribuição do espaço entre seus *detentores ou proprietários,* e os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que retratam a ocupação desse espaço pelos *produtores rurais*.

A avaliação da estrutura agrária brasileira, tanto sob a ótica do INCRA, como sob a visão do IBGE apresenta dados que refletem a ocupação deste

espaço pelos produtores, evidenciando o elevado grau de concentração da terra em ambas as situações nas mãos de um reduzido grupo de proprietários. Ainda que pesem as diferenças conceituais, a tabela a seguir, permite confrontar os dados relativos ao número de imóveis rurais, estabelecimentos agrícolas e área ocupada, estando agrupados por intervalos de classe de área, segundo as duas fontes.

**TABELA 1**
**Distribuição dos dados cadastrais do INCRA (1992) e censo agropecuário do IBGE (1996)**

| Classes de áreas (ha) | Imóveis rurais (INCRA) | | | | Estabelecimentos agropecuários - IBGE | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Quantidade | | Área | | Quantidade | | Área | |
| | mil | % | milhões | % | mil | % | milhões | % |
| Até 10 | 908 | 31,1 | 4,4 | 1,4 | 2.402 | 49,4 | 7,8 | 2,2 |
| de 10 a 100 | 1.601 | 54,8 | 51,9 | 16,8 | 1.916 | 39,4 | 52,0 | 14,7 |
| de 100 a 1000 | 374 | 12,8 | 100,1 | 32,4 | 477 | 9,8 | 123,4 | 34,9 |
| 1000 e mais | 41 | 1,4 | 152,6 | 49,4 | 63 | 1,3 | 170,4 | 48,2 |
| Total | 2.924 | 100,0 | 309,0 | 100,0 | 4.858 | 100,0 | 353,6 | 100,0 |

Fonte: Censo agropecuário (IBGE, 2006) *apud* CARDIM *et al*., 2004.

De acordo com as informações do INCRA, verifica-se que 908 mil imóveis rurais, com área de até 10 hectares[1], ocupam 1,4% da área total cadastrada no país. Na outra extremidade, 41 mil imóveis rurais, com área de 1.000ha e mais, eleva-se para 49,4% da área cadastrada do país.

Os dados do IBGE indicam que os 2,4 milhões de estabelecimentos agropecuários com área de até 10ha ocupam apenas 2,2% da área total dos estabelecimentos agropecuários. Os 63 mil estabelecimentos, com área acima de 1.000ha e mais, ocupam 48,2% da área total. Isto mostra que tanto os dados do INCRA como os do IBGE apresentam panorama convergente no que diz

[1] *Hectare* deve ser entendida como medida agrícola de área de terra que corresponde a 10.000m², sendo representada pelo símbolo ha.

respeito à concentração fundiária brasileira.

Particularizando a observação dessa análise, no estado do Rio de Janeiro, segundo Oliveira, observa-se uma repetição desse processo de concentração fundiária. Ele diz: "[...] no estado do Rio de Janeiro 61% dos estabelecimentos com menos de 10 hectares ocupam apenas 5% da superfície do estado" (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

No campo brasileiro, encontramos a relação de trabalho típica do modo de produção capitalista, o trabalho assalariado. Entretanto, é possível identificar formas de relação não-capitalistas, como a parceria e o trabalho familiar que, por vezes, são utilizadas para acumular o capital. Segundo Oliveira:

> [...] a utilização dessas relações de trabalho não-capitalistas poupa ao capitalista, investimentos em mão-de-obra. Ao mesmo tempo, ele recebe parte do fruto do trabalho desses parceiros e camponeses, que converte em dinheiro. Assim, realizam a metamorfose da renda da terra em capital. (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

No que diz respeito a essa realidade é clara a imersão num processo de "desenvolvimento" contraditório e desigual do modo de produção capitalista, na medida em que, segundo o mesmo autor:

> [...] o capital não expande de forma absoluta o trabalho assalariado, sua relação de trabalho típica, por todo canto e lugar, destruindo de forma total e absoluta o trabalho familiar camponês. Ao contrário, ele, o capital, o cria e recria para que sua produção seja possível, e com ela possa haver também a criação, de novos capitalistas. (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

Neste momento, é necessário reconhecer que, na relação capitalista, o trabalhador não é dono, nem pode dispor do produto de seu trabalho. É uma relação de exploração do trabalho alheio. Na unidade familiar camponesa, segundo Oliveira, "[...] a família trabalha, em tese, para si própria" (OLIVEIRA, 2001, p. 21). Na relação parceira, segundo o mesmo autor, "[...] a produção é dividida entre o proprietário da terra e o trabalhador" (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

A padronização da dieta alimentar mundial em curso é uma estratégia do capital, implementada a partir do início do século XX. Os recursos genéticos

têm sido transformados gradualmente em propriedade de um reduzido grupo de empresas norte-americanas e européias. A respeito disso, Carvalho afirma:

> Se outrora as sementes constituíam um acervo comunitário e cultural dos povos camponeses e indígenas de todo o mundo, cuja obtenção, guarda e reprodução eram muitas vezes mediadas pelo sagrado e tinham na partilha desse bem comum um valor material e simbólico que as tornavam sinônimos da vida; contemporaneamente as sementes transformaram-se em mercadorias, em objetos de negócios cujo objetivo precípuo é o lucro através da exploração e submissão dos produtores rurais de todo mundo, não por potências estrangeiras, mas por corporações privadas capitalistas de âmbito multinacional. (CARVALHO *apud* STÉDILE, 2004, p. 25).

Se se compara a mesa do café da manhã até a última refeição do dia do passado recente e dos últimos dias, reconhece-se que, ao longo desta geração, os hábitos alimentares têm migrado de uma característica produtiva familiar natural para uma conformação industrializada. Exemplos facilmente identificáveis são o leite e seus derivados, o suco de frutas, o pão, os produtos vegetais, os produtos animais, que eram consumidos na sua forma *in natura* ou com preparação caseira e hoje são formas industrializadas. Isto revela um avanço da industrialização na agricultura, que postula o mercado interno. Nesta direção, observa-se que o capitalismo, como diz Oliveira, "[...] está contraditoriamente unificando o que ele separou no início de seu desenvolvimento: indústria e agricultura" (OLIVEIRA, 2001, p. 24) e subordinando aos interesses capitalistas à existência orgânica do homem pelo alimento de que necessita para sua sobrevivência.

Neste complexo processo social, parte dos camponeses perde sua identidade esterilizando sua matriz de produção com conseqüente alteração do consumo familiar. Entretanto, outros grupos de camponeses resistem às mudanças e sobrevivem alternativamente, segundo Carvalho, "[...] sob as mais diversas formas de resistência. A resistência à exclusão é um dos mais fortes comportamentos de reafirmação da cidadania" (CARVALHO *apud* STÉDILE, 2004, p. 31).

Os camponeses, ao absorverem a cultura urbana e migrarem para o uso de sementes híbridas, submergiram para uma matriz de produção capitalista que alterou a divisão do trabalho familiar, salvo pequenas exceções ainda interessadas no autoconsumo. Apesar desta matriz, os pequenos agricultores não ampliaram seus rendimentos. Isto tem contribuído para que seus filhos migrem para as

cidades. Segundo Carvalho, "[...] a assistência técnica rural governamental e a privada ao não apoiarem concepções de matrizes tecnológicas alternativas às dominantes sob controle das grandes corporações multinacionais contribuíram direta e indiretamente para esse desenraizamento dos camponeses" (CARVALHO *apud* STÉDILE, 2004, p. 34).

O Brasil, nas últimas décadas, tem assistido a uma larga expansão das culturas de produtos de exportação. Isto amplia  a balança comercial, contempla o aspecto econômico. Os rendimentos, porém, são canalizados para pagamento da brutal dívida externa brasileira, além do que, os preços pagos pelos produtos brasileiros sofrem a sujeição da política internacional dos países do núcleo orgânico. Por sua vez, os produtos destinados ao mercado interno estão pressionados pela industrialização crescente, que busca substituir os produtos *in natura* por produtos industrializados, o que tem contribuído para a ampliação da subordinação interna dos agricultores ao capital.

No Brasil, as usinas de açúcar e destilarias são exemplos desse processo que se iniciou desde o período colonial, pois os proprietários das indústrias também eram proprietários de terras. Neste caso, o capital fica territorializado, porque as unidades de produção e a produção agrícola são partes de um mesmo processo, ficando sob domínio de uma pessoa.

No caso, por exemplo, da produção de frutas e sucos industrializados da Região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2000, o processo produtivo adquiriu vários personagens: o agricultor, o dono da terra e o industrial. Nesse processo, o capital monopoliza o território, mas não está territorializado, o resultado da produção industrial não está acessível ao agricultor. Nessas condições, continua a contradição gerada pelo sistema capitalista especialmente para o campo. Segundo Oliveira, "[...] estamos diante da sujeição da renda da terra ao capital" (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

A pequena propriedade assume papel relevante na discussão que se está empreendendo. Assim é necessário compreender como os elementos da produção camponesa podem ser caracterizados e para isto recorre-se a Tavares dos Santos que diz:

> Na unidade produtiva camponesa, a força de trabalho é utilizada segundo seu valor-de-uso, pois é como atividade orientada de transformação de objetos que a capacidade de trabalho de cada membro possui significado para família. Não se realiza a separação do

> trabalho da pessoa do trabalhador nem a conseqüente conversão da força de trabalho em mercadoria. Cada pessoa da família desempenha um trabalho útil concreto, segundo momento e a necessidade. Desse modo estrutura-se no interior da família uma divisão técnica do trabalho, articulada pelo processo de cooperação, resultando numa jornada de trabalho combinada dos vários membros da família. Nesse sentido, a família camponesa transforma-se em um trabalhador coletivo. (SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 55-56).

Dentro desta visão, o trabalho familiar é a força motora da unidade camponesa, e as derivações possíveis, segundo Oliveira (2001, p. 56), são: o trabalho assalariado, a ajuda mútua e a parceria, estabelecidas a partir da hegemonia da família. O trabalho assalariado continuado é pouco utilizado, dada à pequena capacidade financeira do agricultor; a ajuda mútua é a solução encontrada pela família para completar sua necessidade de trabalho; a parceria é estabelecida para superar a dificuldade de capital, com o parceiro divide-se o custo e o ganho com esta relação de trabalho.

Ainda, para Oliveira, "[...] a presença do trabalho acessório do camponês é outro elemento componente da produção camponesa" (OLIVEIRA, 2001, p. 57) que se constitui fonte de renda monetária suplementar ao rendimento das culturas existentes em sua propriedade, ou quando as crianças, a partir dos 12 anos, passam a desempenhar tarefas dos adultos no seio da unidade camponesa. O modo capitalista é ambicioso e reduz as relações entre o homem e natureza a um custo.

## 3 A QUIMERA DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA E OS CUSTOS AMBIENTAIS

A partir de agora, o desafio será discutir parcialmente o desenvolvimento capitalista, enfocando o caso dos países periféricos e os custos da crise ambiental. Para tanto, foram escolhidos os autores Wallerstein e Arrighi na expectativa de se compreender, de forma mais global, a condição semiperiférica de nossa nação e as relações que ocorrem dentro do sistema interestatal capitalista.

O Brasil está inserido, em condição subordinada, na divisão social do trabalho da economia internacional capitalista. Segundo Wallerstein (2001, p. 13-15), o capitalismo é um sistema social histórico, centrado em si mesmo,

em que todas as relações sociais são possíveis de inclusão. Nesse sistema, a mercantilização impulsiona todos os processos, quer seja a troca, a produção, os investimentos ou o uso da força de trabalho.

Nesta perspectiva, para Wallerstein (2001, p. 16-17), uma das contradições do sistema capitalista é que, na medida que o capital[2] se acumula, mais os processos torna-se mercantilizados e mais mercadorias são produzidas, sendo necessários mais compradores. Contudo, esforços para reduzir os custos de produção inibem a expansão de compradores, fundamentais para o processo de acumulação.

Wallerstein (*apud* ARRIGHI, 1997, p. 140), ao analisar a economia mundial dialogou com a teoria da dependência[3] para explicar a posição dos países latino-americanos nas relações núcleo orgânico-periferia. Para tanto, compreendeu que nessa teoria as atividades de núcleo orgânico são as que controlam boa parte do excedente total das mercadorias[4]. As atividades de núcleos periféricos são as que controlam pouco ou nada do excedente de mercadorias. Portanto, países do núcleo orgânico tendem a ser o *locus* da acumulação e de poder. Por outro lado, países do núcleo periférico tendem a ser o *locus* da exploração e da impotência. Isto tem caracterizado um sistema desigual e colonizador, reforçado pela existência de países semiperiféricos, como o Brasil, que combinam, dentro de suas fronteiras, atividades de núcleo periférico e orgânico simultaneamente.

De acordo com Hopkins e Wallerstein (*apud* Arrighi, 1997, p. 140-141), a economia capitalista mundial está estruturada na tríade *núcleo orgânico*, *semiperiferia* e *periferia* de grupos de Estados com desenvolvimento ligado ao poder de controle do mercado. Desse modo, Wallerstein diz que:

> O fator-chave a observar é que, no interior da economia capitalista mundial, por definição, os Estados não podem todos "se desenvolver" simultaneamente, já que o sistema funciona graças à existência de

[2] Capital deve ser compreendido como riqueza acumulada usada primordialmente para auto-expansão do capitalismo (WALLERSTEIN, 2001, p. 13).

[3] A teoria da dependência é caracterizada por grupos de Estados que permanecem estacionados numa posição intermediária da economia mundial entre o "centro" e a "periferia" (ARRIGHI, 1997, p. 137).

[4] Mercadoria deve ser compreendida como forma adotada pelo produto do trabalho concreto, determinado, do operário, na medida em que desaparece sua determinalidade ou concreção para converter-se em partícula de um trabalho, em geral, abstrato (VASQUEZ, 1977, p. 444).

> regiões desiguais de núcleo orgânico e de periferia. (WALLERSTEIN *apud* ARRIGHI, 1997, p. 141).

Os Estados intermediários, nesta posição, países latinos, como o Brasil, compõem um grupo com estabilidade relativa, pois conseguiram resistir à tendência de periferização, embora não tenham alcançado força para superá-la, o que valida a defesa de Wallerstein sobre uma zona intermediária. Dessa forma, os países nesta situação conseguem industrializar-se, "crescer", porém não se desenvolvem porque permanecem no mesmo lugar na economia mundial.

O período de 1938 a 1983 foi caracterizado por forte industrialização e desruralização, principalmente nos países periféricos e semiperiféricos, com implicações sociais e políticas relevantes que, segundo a teoria da modernização[5], trouxeram certa equiparação para os Estados. Entretanto, na perspectiva da teoria da dependência, os diferenciais no comando econômico não foram afetados, o que significa que os Estados do núcleo orgânico continuam estabelecendo os padrões de riqueza da economia. Dessa forma, para Arrighi (1997, p. 190), um grupo de Estados intermediários, que corresponde a duas vezes o tamanho dos Estados do núcleo orgânico e a metade dos Estados periféricos, persistiu como zona de turbulência política, não se juntando aos padrões de pobreza, presos no espaço intermediário da economia capitalista internacional.

Arrighi descreveu a ilusão desenvolvimentista por meio de duas estratégias para os Estados semiperiféricos: a pró-sistêmica, experimentada pelos países da América Latina e sul da Europa; a anti-sistêmica, que prevaleceu na URSS e no leste Europeu. A primeira caracterizou-se pela manutenção e aprofundamento da extrema desigualdade de classe na distribuição da riqueza no interior de seu espaço físico, desempenhando função subordinada nos processos globais de acumulação de capital. A segunda buscou via inversa: nas relações intra-Estado, procurou distribuir a riqueza extensivamente; nas relações inter-Estado criou recusa, sustentada pela força, à subordinação dos processos globais de acumulação de capital.

Para Arrighi (1997, p. 208), os Estados intermediários colheram

[5] A Teoria da Modernização contrapõe-se aos teóricos da dependência dentro da economia mundial, pois consideram grupos de Estados estacionados em posição intermediária entre a "naturidade" e o "atraso". Ver (ARRIGHI, 1997, p. 137).

benefícios marginais quando estabeleceram relações de troca com Estados do núcleo orgânico, mas colheram a maioria dos benefícios líquidos quando estabeleceram relações de troca com os Estados periféricos. Portanto, a economia mundial constituiu-se de redes de "troca desigual", onde Estados industriais ou industrializados apropriam-se de uma parcela desproporcional dos benefícios da divisão internacional do trabalho.

Segundo Arrighi (1997, p. 208), os defensores das teorias da dependência e da modernização concordariam que industrialização é equivalente a desenvolvimento. Entretanto, nenhuma das duas escolas explica o movimento de grupos de países ricos em processo de desindustrialização e grupos de países não ricos em processo de industrialização e a não correspondência em atenuação entre riqueza, poder e bem-estar, dos países envolvidos nos processos. Desse modo, Arrighi defende que "[...] é necessário abandonar o postulado de que industrialização é equivalente a desenvolvimento" (ARRIGHI, 1997, p. 209). Para ele (1997, p. 210), o capital tem sido mais ágil que o trabalho, na economia capitalista, embora, a polarização núcleo orgânico-periferia tenha ocorrido por mecanismos igualmente importantes denominados transferências unilaterais de mão-de-obra por um lado e capital por outro, o que contribuiu para a reprodução da estrutura núcleo orgânico-periferia da economia mundial.

Wallerstein (*apud* ARRIGHI, 1997, p. 217) ao analisar os sistemas mundiais, sustenta que a riqueza dos Estados do núcleo orgânico é comparada à riqueza oligárquica[6] e não pode ser generalizada, porque está sustentada em processos relacionais de exploração e processos relacionais de exclusão que culminam na reprodução contínua da pobreza da maioria da população mundial. Insiste Wallerstein "desenvolvimento nesse sentido é ilusão" (*apud* ARRIGHI, 1997, p. 217).

Segundo Arrighi, a exploração baseia-se na participação na divisão mundial do trabalho por meio de recompensas marginais que canalizam a maior parte dos benefícios para o núcleo orgânico. Complementarmente, "os processos de exclusão geram a pobreza necessária para induzir os dirigentes e

[6] Compreender como recursos que não têm qualquer relação com intensidade e eficiência dos esforços de seus receptores e nunca estão disponíveis para todos, não importa quão intensos e eficientes são seus esforços (ARRIGHI, 1986, p. 216).

cidadãos dos estados periféricos e semiperiféricos a buscar continuamente a re-entrada na divisão mundial do trabalho em condições favoráveis aos Estados do núcleo orgânico" (ARRIGHI, 1997, p. 218).

Arrighi (1997, p. 218) diz que a industrialização da semiperiferia e da periferia foi um canal não de subversão, mas de reprodução da hierarquia da economia mundial, ainda que o essencial da economia capitalista mundial seja a recompensa desigual por esforços humanos iguais e oportunidades desiguais de uso de recursos escassos.

As atividades do núcleo orgânico concentram-se na capacidade de transferir os entraves das atividades econômicas, isto é, as pressões da competição para as atividades periféricas. As recompensas agregadas em atividades típicas do núcleo orgânico tenderão a incorporar a maioria, se não todos, os benefícios globais da divisão mundial do trabalho.

As empresas capitalistas estão envolvidas em várias atividades, combinando atividades do núcleo orgânico e da periferia, buscando lucros máximos e altos, entrando em novos campos de operação e abandonando outros. A empresa capitalista é o *locus* da "acumulação", portanto sua eficácia está em manter-se transferindo continuamente a pressão da competição do seu domínio organizacional para atividades fora desse domínio.

A principal vantagem para o capital de o núcleo orgânico operar no núcleo orgânico é a proximidade dos grandes e estáveis mercados, o que confere altas recompensas. Uma dessas vantagens reflete-se em altos salários e remunerações, o que pressiona a re-localização do capital do núcleo orgânico para a periferia. Portanto, a polarização do espaço da economia mundial em zonas de núcleo orgânico e de periferia seria extremamente volátil, isto é, estaria mudando o tempo todo.

A industrialização da semiperiferia não trouxe o desenvolvimento esperado, pois, a estrutura núcleo orgânico e periferia não foi alterada. Contribuiu, porém, para mudanças sociais significativas. Ao ler Hobsbawn, apreende-se:

> O período de 1950 a 1975 [...] assistiu à mudança social mais espetacular, rápida, abrangente, profunda e global já registrada na história mundial [...] [Este é o período em que] o campesinato se tornou uma minoria, não apenas em países industriais desenvolvidos

> — em vários deles permaneceu muito forte — mas mesmo em países do Terceiro Mundo" (HOBSBAWM *apud* ARRIGHI, 1997, p. 232).

A partir de 1935, segundo Zamberlam e Froncheti (2002, p. 14-15), o capital e as indústrias química e mecânica acentuaram a subordinação da agricultura pela adoção de propostas de métodos produtivos que consideravam a lógica mercantil, maximizando os lucros; utilizando mecanização intensa, reduzindo mão-de-obra ao mínimo; incorporando produtos químicos, tanto para repor os nutrientes absorvidos pelas plantas, quanto para combater as pragas; com maciça aplicação de herbicidas, inseticidas, fungicidas que afetaram o meio ambiente; adotando monoculturas extensivas, aprofundaram a concentração de capital e recursos físicos.

Nesta lógica de sedução do agricultor, a tecnologia avança e segundo Belato "[...] é o período marcado por geração de conhecimentos tecnológicos destinados à agropecuária do mundo inteiro e sistematizados em pacotes tecnológicos[7] abrangendo a área de química, da mecânica e da biologia" (BELATO *apud* ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2002, p. 14).

O período citado é denominado de Programa da Revolução Verde que, atendendo aos interesses do capital foi, segundo Zamberlam e Froncheti (2002, p. 14), dividido em duas fases: a pioneira, de 1943 a 1965 e a de expansão, a partir de 1965. Na primeira fase, foram experimentados e aperfeiçoados os pacotes tecnológicos e na segunda, a difusão dos mesmos. A adoção dos pacotes compreende intervenção controlada no processo de produção agrícola que vai dos tratos culturais, uso de sementes, adubos e equipamentos até o controle da articulação dos produtores, por meio da assistência técnica, orientação e distribuição dos produtos.

O pacote tecnológico elimina as variedades tradicionais, introduzindo novas variedades. Segundo Hobblink:

> Quando se extinguem variedades tradicionais, as comunidades perdem um fragmento de sua história e de sua cultura. As espécies vegetais perdem um fragmento de sua diversidade genética. As gerações futuras perdem algumas opções e a geração presente perde

[7] Entender como conjunto de técnicas, práticas e procedimentos agronômicos que se articulam e são empregados indivisivelmente numa lavoura ou criação (AGUIAR *apud* ZAMBERLAM, 2002, p. 15).

> a confiança em si mesma (HOBBLINK *apud* ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2002, p. 16).

O Brasil, a partir de 1960, segundo Zamberlam e Froncheti (2002, p. 16-17), após intensa discussão do projeto de desenvolvimento para o meio rural, entra na busca da elevação da produção de alimentos, sem fazer a reforma agrária, portanto, sem mexer na estrutura da posse de terra. A chamada "modernização da agricultura" ocorreu pela adoção dos pacotes tecnológicos e as providências estruturais vieram por meio de financiamentos, concessão de espaços para organismos internacionais, envio de técnicos e pesquisadores para o exterior para serem treinados e criação de centros de pesquisas nacionais, além da abertura para entrada de empresas estrangeiras como a Ford, Du Pont, Bayer, Basf, Dow Química, Pfizer, Hoechst, Monsanto, e outras.

A partir de 1970, a extinção das espécies cresceu de forma acentuada, concentrando a produção de alimentos nas mãos de grupos econômicos dos países dominantes. Cepari afirma que, ainda que a:

> [...] luta do homem continue a mesma, produzir para sobrevivência, embora mercantilizando o consumo, o número de espécies nativas cultivadas reduziu-se drasticamente, fazendo com que sete culturas sejam responsáveis por 75% da produção de alimentos da humanidade. (CEPARI *apud* ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2002, p. 20).

Neste período, segundo Zamberlam e Froncheti, encontra-se a introdução de motivações e desafios para os agricultores pautados nos conceitos[8] de 'competitividade', 'eficiência', 'produtividade', 'modernização', 'cooperação'. Nesse contexto, esses autores dizem que a agricultura tem caminhado sob a tutela das chamadas, 'rodadas' de negociações do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), desde 1995 Organização Mundial do Comércio, que estabeleceram no período de 1966 a 1976, políticas de estímulo à produção de grãos, vinculadas aos pacotes tecnológicos; de 1976 a 1986, estímulo à produção de proteína animal, integrada à agroindústria; de 1986 a 2004,

[8] Ver sobre os conceitos de 'competitividade', 'eficiência', 'produtividade', 'modernização', 'cooperação' em Zamberlam e Froncheti (2002, p. 20).

redução gradual dos subsídios, com limitação das medidas de apoio à agricultura (ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2002, p. 23-30).

Os governos brasileiros, para Zamberlam e Froncheti (2002, p. 34-35), vêm colocando em prática as propostas definidas pela OMC, desde 1984, sendo impostas aos agricultores uma série de medidas. O governo Figueiredo, no acordo da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), em 1984, aceitou retirar subsídios internos e a proteção tarifária; em 1986, o governo Sarney reduziu as cotas de exportação de produtos agrícolas *in natura* e matérias-primas, favorecendo a industrialização interna em 15% do total das exportações. O plano cruzado, no mesmo ano, introduziu correção monetária plena ao crédito agrícola; a partir de 1987, os governos vêm reduzindo os recursos do crédito agrícola; em 1986 eram cerca de 27.500 milhões de dólares, em 1996 cerca de 6.200 milhões de dólares.

Neste sentido, segundo Zamberlam e Froncheti (2002, p. 36), a submissão do Brasil às regras da OMC faz surgir três situações: a de integração, à qual a produção agrícola fica subordinada aos ditames do mundo comercial; a de reconversão, diante da qual agricultores 'ineficientes' são pressionados para outras atividades de produção e expulsos do setor agrícola; a de nova regionalização, na qual a agricultura sofre um outro tipo de reconversão.

A racionalidade econômica dominante é conflitante e centralizadora. Novos atores sociais têm reivindicado melhoria da qualidade do ambiente e da qualidade de vida. Segundo Leff:

> [...] coloca-se assim a possibilidade de repensar a produção e o desenvolvimento das forças produtivas como um processo aberto à recuperação e melhoramento das práticas tradicionais de uso de recursos, integrando os saberes e valores nos quais se arraigam as identidades culturais dos povos ao conhecimento científico e aos avanços das tecnologias modernas. (LEFF, 2001, p. 64).

Segundo Leff (2001, p. 64), a América Latina constitui-se, com base nos princípios da gestão ambiental, como possibilidade para construção de um projeto histórico a partir de seus ecossistemas e suas etnias. Assim sendo, abre-se às primícias para mudar o destino das gerações futuras quando o projeto de desenvolvimento solidariza-se com a justiça social, a erradicação da pobreza e a melhoria da qualidade de vida das maiorias.

Os custos ambientais, segundo Leff (2001, p. 65), de conservação e de restauração da natureza na economia capitalista, foram traduzidos a valores de mercado. Aprendemos com este autor que:

> [...] a economia permaneceu desprovida de uma teoria do valor capaz de contabilizar de maneira racional, objetiva e quantitativa os custos ambientais e o valor dos recursos naturais. Estes dependem de percepções culturais, direitos comunais, e interesses sociais que se estabelecem fora do mercado (LEFF, 2001, p. 66).

Dessa forma, dentro do modo de produção capitalista, os custos ambientais devem ser negociados como uma mercadoria, desagregada da cultura e dos interesses não capitalistas.

Segundo Leff (2001, p. 66), o ambientalismo emergente pressiona a economia na direção do aumento de preços dos recursos e dos custos ambientais, transmite uma resistência à capitalização da natureza e, ainda, estimula as lutas sociais para melhorar a qualidade de vida e abrir um processo de reapropriação da natureza.

A seguir, serão discutidas a crise do projeto capitalista e a oposição crescente dos movimentos sociais sobre o uso indiscriminado dos recursos naturais.

## 4 A CRISE DE PARADIGMAS E OS DESAFIOS ATUAIS

Em meio à crise civilizatória gerada pela lógica capitalista, a questão ambiental vai ganhando espaço de discussão. Surgem dúvidas sobre as exigências de devastações para o chamado avanço civilizatório. O projeto civilizatório capitalista e a degradação ambiental crescente entraram em conflito. A racionalidade mecanicista, fragmentada, unidimensional, perverteu o processo, negando os valores e os potenciais da natureza.

Neste sentido, Leff diz que "[...] a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza" (LEFF, 2001, p. 17). Portanto, observa-se que, historicamente, o homem tem vivido a contradição entre crescimento

econômico e preservação da natureza.

O fracasso da racionalidade econômica, segundo Leff (2002, p. 58), tem agravado a estabilidade de sistemas sociais deixando de ser um fenômeno localizado e concentrado, passando a assumir dimensão planetária. Esses sistemas, que já são mantidos por um longo período, quanto à distribuição de benefícios e de custos, são extremamente injustos, especialmente quando parte da população está submetida a um debilitante e crônico estado de pobreza. No mundo, este contingente alcança cerca de 1 bilhão de pessoas.

Leff afirma que "[...] o capitalismo global penetrou em todos os interstícios da individualidade, da subjetividade e do cotidiano, convertendo a ambição de ganho no valor mais alto do homem, em motivação para a inovação, em razão de ser no mundo"(LEFF, 2001, p. 58). Diante desta perspectiva, uma fração da sociedade tem se mobilizado na busca de um desenvolvimento sustentado na participação, na organização, na educação e no fortalecimento das pessoas. Segundo o mesmo autor:

> [...] como conseqüência dos conflitos socioambientais provocados pela racionalidade econômica dominante e pela centralização do poder, novos atores sociais têm vindo a cena política fazendo novas reivindicações de melhoria de qualidade do ambiente e da qualidade de vida, como também de espaços de autonomia cultural e autogestão produtiva. (LEFF, 2001, p. 62).

O desenvolvimento sustentável vinculou-se ao surgimento da consciência ecológica, que parte da constatação da ocorrência de grave crise ambiental global, implicando o atendimento de níveis críticos de esgotamento de processos e de recursos naturais não renováveis, com consideráveis conseqüências para a preservação da vida no planeta.

O desenvolvimento econômico e o bem-estar dos habitantes dependem dos recursos da Terra, que devem atender às necessidades de todos os seres vivos do planeta, porém, é preciso manejá-los de forma a não comprometer as próximas gerações.

Segundo Leff, "[...] o desenvolvimento sustentável vai além do propósito de capitalizar a natureza e de eclogizar a ordem econômica" (LEFF, 2001, p.

82). O desenvolvimento sustentável deve levar em conta a diversidade ecológica e cultural, revalorizando práticas tradicionais e estimulando a autogestão dos processos produtivos.

Na visão de Boff (*apud* ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2002, p. 80), a utopia de que melhores condições humanas sejam alcançadas, acaba por degradar a qualidade de vida, e o sonho do crescimento ilimitado acaba por produzir o subdesenvolvimento de dois terços (4,5 bilhões de pessoas) dos habitantes da Terra. Segundo Boff, novos valores, novos sonhos, novos comportamentos estão sendo assumidos por um grupo cada vez mais crescente de pessoas e de comunidades:

> Estávamos perdidos entre máquinas, fascinados por estruturas industriais, enclausurados em escritórios de ar refrigerado e flores ressequidas, aparelhos eletrodomésticos e de comunicações e absortos por mil imagens falantes. Agora estamos regressando à grande comunidade planetária e cósmica. Começamos a ficar fascinados com a floresta verde, paramos diante da majestade da montanha, envolvemo-nos com o céu estrelado e admiramos a vitalidade dos animais. Enchemo-nos de admiração pela diversidade das culturas, dos hábitos humanos, das formas de significar o mundo. Começamos a valorizar as diferenças [...] Recusamo-nos a rebaixar a Terra a um conjunto de recursos naturais ou a um reservatório físico-químico de matérias-primas. Queremos sentir o vento em nossa pele, mergulhar nas águas das montanha, penetrar na floresta virgem e captar as expressões da biodiversidade[...] Queremos saborear produtos naturais, não trabalhados pela indústria dos interesses humanos. (BOFF *apud* ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2002, p. 81).

O desafio a ser vencido é o do individualismo, e o do antropocentrismo em favor de um cosmocentrismo, que perceba o planeta Terra como morada, que necessita de cuidados e de expressões que se contraponham à ambição humana.

Segue uma discussão de um cenário que usa como ponto de partida o Brasil colônia. Segundo Benjamin:

> [...] nascemos colônia. A formação da sociedade brasileira não foi um processo autônomo, mas um episódio da expansão do moderno

> sistema mundial, centrado na Europa [...] nascemos como uma "não-nação", apenas, território colonizado para abastecer de produtos os mercados dos países centrais (BENJAMIN, 1998, p. 23).

A ocupação territorial do Brasil é iniciada de forma fragmentada, centrada na determinação das necessidades econômicas de Portugal. Porém com o passar dos anos a densidade populacional aumentou e o crescente mercado interno apresentou novas possibilidades de se constituir como nação. Tudo isso ocorreu, no entanto, dentro da estrutura centro-periferia.

## 5 AS IMPLICAÇÕES DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL

O modelo exploratório de desenvolvimento dos países do núcleo orgânico em relação aos países periféricos, difundido no Brasil desde sua descoberta, tem acentuado a pobreza da imensa massa da população. Vive-se a contradição entre as potencialidades de recursos internos e o baixo nível de desenvolvimento alcançado ao longo de história do Brasil. Cabe a reflexão feita por Furtado: "[...] houve desenvolvimento? Não: o Brasil não se desenvolveu; modernizou-se. O desenvolvimento verdadeiro só existe quando a população em seu conjunto é beneficiada." (FURTADO, 2002, p. 21).

Infelizmente, o que se pode constatar, ao longo do processo brasileiro de "desenvolvimento", é uma alta concentração de renda nas mãos de uma minoria, sem aumento de poupança que gerasse possibilidade de investimentos e conseqüente crescimento. Como seqüela desta situação, tem-se a marginalização de uma parcela significativa da sociedade que vive sem identidade social, alijada do direito ao trabalho, esvaziada de direitos sociais, dominada pelo discurso consumista, excluída dos processos de capacitação, inserida em áreas urbanas, periféricas e rurais. Neste sentido, Benjamin diz que: "[...] a solução permanece incerta, mas é certa a necessidade de transformação — temida ou desejada — das circunstâncias vigentes" (BENJAMIN, 1998, p. 16).

A sociedade brasileira e seus dirigentes vivem um impasse: aprofundar a reprodução da cultura material capitalista ou, com base na vontade coletiva e nos valores permanentes da cultura local, ir ao encontro das ansiedades e

aspirações das forças populares. A cultura capitalista priva uma imensa parte da população das condições básicas de vida digna, agravando as tensões sociais. Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA) sobre a pobreza brasileira mostram a dimensão da situação:

> [...] há no Brasil 53 milhões de pobres - cerca de 34% da população -, que vivem com uma renda insuficiente para atender às necessidades básicas de alimentação, vestuário, habitação e transporte. Nessa massa de pobres há um subconjunto de 22 milhões de indigentes - cerca de 14 % da população -, que não tem sequer como comprar os alimentos que lhe garantam o consumo mínimo calórico vital. (IPEA *apud* FURTADO, 2002, p. 11).

Vale ressaltar, segundo Furtado (2002, p. 11), que países com renda *per capita* semelhante à do Brasil, têm um contingente de pobres de cerca de 10% da população total, contra os 34% do Brasil.

Outra questão singular no Brasil é a concentração de renda pelos ricos, considerada uma das maiores do mundo. O rico brasileiro acompanha os padrões norte-americanos de consumo, caracterizados pelo desperdício e pela ostentação de gastos. Isso indica que a renda não se concentra para aumentar a taxa de poupança, mas para ampliar o consumo dos ricos. Na outra extremidade, o pobre vive em condições cada vez mais precárias, desprovido de meios físicos essenciais, embora corrompido pelo abuso de consumo de produtos desnecessários.

Para explicar a distribuição de renda no Brasil, pode-se recorrer a Furtado (2002, p. 13), que, sob o ponto de vista econômico, tomou a Índia como referência comparativa, dadas as dimensões territoriais e o Produto Interno Bruto (PIB) semelhantes aos do Brasil. Embora possua uma população cerca de cinco vezes maior que a do Brasil, "[...] na Índia, os 20% mais ricos têm em média uma renda quatro vezes maior que a dos 20% mais pobres; no Brasil essa relação é de um para trinta e três vezes" (FURTADO, 2002, p. 20).

Reverter esse quadro exige o amadurecimento de um projeto social que tenha base na vontade coletiva, em genuínos valores culturais e que os dirigentes brasileiros pautem suas ações na redução da transferência de juros ao exterior, criando condições de investimentos internos, não se deixando seduzir pelo poder e pela lógica de poucos. Nessa direção, Furtado alertou que:

> A ação de vanguarda requerida constitui uma das tarefas mais nobres a serem cumpridas pelos trabalhadores intelectuais nas épocas de crise. Cabe a estes aprofundar a percepção da realidade social para evitar que se alastrem as manchas de irracionalidade que alimentam o aventureirismo político; cabe-lhes projetar luz sobre os desvãos da história, onde se ocultam os crimes cometidos pelos que abusam do poder; cabe-lhes auscultar e traduzir as ansiedades e aspirações das forças sociais ainda sem meios próprios de expressão (FURTADO, 2002, p. 37).

A complexidade do Brasil exige reflexão sobre as raízes das dificuldades enfrentadas pelo povo. A crise presente tem sua origem histórica no rápido processo de acumulação das forças produtivas. O discurso da "necessidade de crescimento industrial" produzido entre 1930 e 1984, legou à nação brutais dívidas externa e interna. A prometida justiça social não alcançou o Brasil e os recursos naturais têm sido exauridos irracionalmente.

Os tempos atuais exigem mudanças nas organizações comprometidas com a autonomia nacional. É preciso favorecer a criatividade das pessoas, contribuindo para um desenvolvimento futuro que legitime os anseios da nação, superando métodos e técnicas que ao longo da história uniformizaram os padrões de comportamento. O gênero criativo do brasileiro trava confronto direto com esse modelo dominante que não respeita a cultura dos povos. Segundo Furtado:

> [...] necessitamos de instrumentos para remover os obstáculos à atividade criativa, venham estes de instituições venerandas que se dizem guardiãs da herança cultural, de comerciantes travestidos de mecenas ou do poder burocrático. Trata-se, em síntese, de defender a liberdade de criar, certamente a mais vigiada e coarctada de todas as formas de liberdade (FURTADO, 2002, p. 39).

O processo de acumulação tem atrofiado a criatividade humana, subordinando as pessoas ao consumo. O desenvolvimento como processo de mudança social está expresso nas palavras de Furtado: "[...] somente é apreendido em toda sua complexidade quando o relacionamos com a idéia de criatividade" (2002, p. 53).

A idéia de criatividade deve estar associada à de uma sociedade apoiada

numa economia que expresse os valores coletivos ligados à cultura do povo. À medida que a produção de bens culturais é transformada em negócio e que a mercantilização desses induz à uniformização dos padrões de comportamento, percebem-se as dificuldades de superação do conflito entre a racionalidade do mercado e os interesses sociais. Portanto, quando a preservação da identidade cultural representa resistência do povo brasileiro à sua transformação em consumidores de bens culturais de outros povos.

As razões do progresso tecnológico são contraditórias, porque ora estão orientadas para a destruição, caso da produção de armamentos; ora estão orientadas para preservação, caso da valorização das culturas dos povos. Deste modo, o avanço das técnicas reflete os interesses das culturas dominantes.

A industrialização do núcleo orgânico, na busca da modernização, superou a linha de produção fordista que operava de forma fragmentada e implantou a organização flexível que é sustentada por um aparato tecnológico sofisticado, possibilitando a redução dos custos de produção, gerando dispensa de trabalhadores e desarticulando o poder sindical.

Esses avanços tecnológicos associados às estratégias de mercado têm se constituído como o eixo do problema, porque exige das pessoas dos países com nível elevado de vida a diversificação crescente de consumo, elemento indispensável à manutenção do modo de produção capitalista. Esta compulsão pelo consumo pode ser ilustrada por Furtado ao afirmar que:

> [...] as inovações nas técnicas de *marketing* passaram a ter importância crescente. A sofisticação dos padrões de consumo dos países ricos tende a comandar a evolução tecnológica. Só assim se explica o desperdício frenético de bens descartados como obsoletos e as brutais agressões na fronteira ecológica. (FURTADO, 2002, p. 41).

A industrialização periférica, caso brasileiro, ocorreu em outra direção. Caracterizada por um esforço de adaptação das tecnologias superadas nas sociedades mais avançadas, não criou evidências que pudessem conduzir a formas sociais mais estáveis ou ainda gerar consciência crítica. O que se verificou foi um agravamento da heterogeneidade social, por meio de uma corrida de famílias inteiras com baixa formação escolar e profissional para as

cidades, na expectativa de melhoria de qualidade de vida. As cidades cresceram desordenadamente tornando o processo de favelização uma característica dos grandes centros urbanos. Diante da incerteza, as sociedades humanas são pressionadas a tomar decisões e buscar meios de adaptação e defesa.

Assim, deve-se ampliar a compreensão sobre os termos *subdesenvolvimento*, *modernização* e *desenvolvimento*. Pode-se encontrar, em Furtado, a explicação desses conceitos:

> [...] o subdesenvolvimento é um processo histórico autônomo, que nada tem a ver com atraso e com estagnação. Não é uma etapa pela qual tenham passado necessariamente as economias que já alcançaram grau superior de desenvolvimento. Com modernização, há a adoção de novas formas de vida, imitadas de outras sociedades que, estas, se beneficiam de autêntica elevação de produtividade física. É a partir do conceito de desenvolvimento que se pode afirmar que o homem é elemento de transformação, agindo tanto sobre o contexto social e ecológico como sobre si mesmo (FURTADO, 2002, p. 77).

A economia capitalista dos países desenvolvidos é marcada pelas inovações que se relacionam com um nível mais alto de gastos, tendendo a homogeneizar a sociedade e trazendo como conseqüência uma destruição ambiental sem precedentes. As economias subdesenvolvidas estão subordinadas ao processo globalizante, com a maioria da sociedade sem renda para consumo, mergulhada numa heterogeneidade social, com agravamento dos problemas ambientais.

Na contraposição destes padrões, é importante defender uma participação dos indivíduos na ordenação de seus espaços de forma sustentada, criando, construindo e adaptando seus ambientes, de maneira que estes sejam cada vez mais agradáveis e articulados com a realidade planetária em que se está inserido.

A elite brasileira e seus representantes, historicamente, difundiram a idéia de que um desenvolvimento com base nacional era inviável e, portanto, seria necessário seguir o modelo preconizado pelo processo globalizante das estruturas de poder, remetendo as questões sociais urgentes para um momento futuro. Neste sentido, observa-se uma tentativa de desqualificação das alternativas construídas em debates nacionais que expressam as lutas de

diversas lideranças, em resistência ao modelo vigente. Benjamin diz que "[...] as indagações passam a ser construídas de modo a confiscar a possibilidade de alternativas ao modelo atual, para depois se lamentar cinicamente a ausência dessas alternativas" (BENJAMIN, 1998, p. 11).

O Brasil buscou a modernização com a lógica do mercado. Viu crescer o sofrimento humano e, segundo Benjamin, "[...] a liberdade se reduz ao seu precário travestimento encontrado no mercado capitalista, a cultura se transforma em mercadoria da indústria do entretenimento, as pessoas valem pelo que podem comprar, o desenvolvimento nada tem a ver com uma existência melhor" (BENJAMIN, 1998, p. 12). Cada vez mais pessoas são remetidas ao estado da necessidade[9], perdeu-se o direito básico ao trabalho, o debate interno ficou empobrecido, apesar de uma poderosa economia e da existência de uma academia mais consolidada.

É preciso abandonar os indicativos de avaliação do modelo econômico que usa parâmetros dos países ricos, porque as carências básicas desses povos estão superadas, o que não se constitui uma realidade no Brasil. Um país, segundo Levy (2002, p. 17-19), com 51 milhões de hectares ocupados por lavouras anuais e culturas permanentes, dotado de imensas potencialidades para se constituir "celeiro do mundo", que aumentou sua safra de grãos de 51 milhões para 100 milhões de toneladas ano, entre 1980 e 2002 e cujo faturamento do *agribusiness* alcançou valores da ordem de US$ 100 bilhões/ano. No entanto, a população brasileira pobre continua a crescer, sem qualquer benefício desse processo.

O Brasil tem estado entre os dez maiores produtores de açúcar do mundo. Desde a safra 1995/1996 é o maior exportador mundial, participando com cerca de 11 milhões de toneladas para um consumo mundial de 130 milhões de toneladas no ano agrícola de 2001/2002. A produção de álcool brasileira, associada ao cultivo da cana-de-açúcar, é a maior do mundo desde 1978. Na safra agrícola de 2001/2002, a produção de álcool foi de 11,5 bilhões de litros, cerca de 1/3 da produção mundial. Porém, as exportações foram próximas de 0,5 bilhões de litros. Em 2001, o impacto do setor sucroalcooleiro na balança comercial foi de US$ 4,3 bilhões. Cabe destacar que o álcool é uma energia

[9] O estado de necessidade deve ser entendido como condição de parcela da sociedade marginalizada, sem acesso às necessidades mínimas de dignidade. Ver mais em Benjamin (1998, p. 13-14).

limpa e renovável.

O Brasil possui, segundo Graziano (2001, p. 5), 4.500 municípios rurais, nos quais viviam 52 milhões de habitantes no último ano do século passado. Segundo o Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) (*apud* AZEVEDO, 2002, p. 6), o investimento no setor agroindustrial gera 182 empregos para cada R$ 1 milhão aplicado, enquanto o setor da construção civil gera 48 empregos para o mesmo investimento. Os dados apontam a resposta que um maior investimento na agricultura poderia proporcionar na ampliação da produção de alimentos, senão como política social, numa tentativa de fixar o agricultor no campo. Observa-se que um plano de desenvolvimento deve promover maior articulação entre agricultura e os setores terciários e secundários das economias locais e nacionais.

Ao falar de desenvolvimento, é preciso cuidar para não cair na visão reducionista que associa adjetivos à palavra. Neste sentido, dizer desenvolvimento local, regional, urbano, rural, agrícola, não-agrícola dificulta a visão ampla de desenvolvimento. É importante compartilhar a defesa de um desenvolvimento que vise à criação de oportunidades para muitos, por isso a discussão não pode excluir outras categorias. Deste modo, ao falar de desenvolvimento rural, não se pode deixar de falar do "[...] urbano, seu espaço contíguo e, cada vez mais, fonte de seu dinamismo" (GRAZIANO, 2001, p. 7).

A questão de fundo colocada é que o desenvolvimento local para as famílias rurais deverá estar articulado com a política nacional de desenvolvimento. Segundo Graziano (2001, p. 8), existem dois projetos com estratégias singulares na proposta de desenvolvimento para o campo brasileiro: o do *agribusiness* e o da agricultura familiar. No primeiro, estão os grandes agricultores e as empresas agrícolas ligadas às políticas de exportação, utilizando alta tecnologia, alcançando grande produtividade e forte aplicação de capital. No segundo grupo, encontram-se os pequenos e médios agricultores, ligados à política de produção de alimentos voltada para o mercado interno. Estes últimos são caracterizados por baixa produtividade, em seus estabelecimentos, precária modernização, descapitalizados, com pequena quantidade de terra, baixa escolaridade e sem assistência técnica.

As dificuldades enfrentadas historicamente pelo setor açucareiro brasileiro tornaram-no o mais competitivo do mundo. Segundo Neves (*apud* AZEVEDO, 2002, p. 7), os produtores de açúcar mais eficientes do Brasil têm

custo de produção de US$ 170,00 por tonelada de açúcar, e em São Paulo este custo médio é de US$ 190,00. Na Austrália, o custo de produção é de US$ 270,00, na Tailândia o custo é de US$ 310,00 por tonelada de açúcar. Na Europa e Estados Unidos este custo é de US$ 500,00 por tonelada de açúcar. Dessa forma, vale mencionar a forma subsidiada de produção de açúcar nestes países para sustentação da atividade.

Percebe-se a complexidade das relações sociais e as contradições, no interior das unidades familiares, sobre o modelo de produção a ser assumido, tendo em vista que o padrão agrícola que dominou, por exemplo, a Região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, historicamente, a monocultura da cana, está em processo de transformação. Neste espaço, surgem propostas de desenvolvimento, entre as quais a que será examinada a seguir, que tem base em estudos feitos por solicitação do capital industrial, de modo a 'minimizar' o empobrecimento dos agricultores e o agravamento da situação econômica do Norte e Noroeste Fluminenses. Dessa forma, tentou-se compreender uma das propostas assumidas pelo Governo do Estado para o campo do Norte Fluminense, o projeto Frutificar.

## 6 FRUTIFICAR: ALTERNATIVA DE "DESENVOLVIMENTO" DO GOVERNO DO ESTADO PARA AS REGIÕES NORTE E NOROESTE FLUMINENSES

A Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) solicitou estudos sobre a criação de um pólo de Fruticultura Irrigada para as regiões Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Apresentou como justificativa a busca de alternativas para a diversificação da produção agrícola da região, o crescimento do setor agro-industrial e a conseqüente elevação da oferta de empregos.

O Governo do Estado do Rio de Janeiro, pelo Programa Moeda Verde, criou o Frutificar, pelo Decreto n. 26.278, de 04 de maio de 2000, por meio do qual o agricultor interessado na produção de frutas passou a ter linha de crédito com juros de 2% ao ano, sem correção monetária, com prazos de até 5 anos para pagamento, desde que sua propriedade atendesse aos requisitos previstos, entre os quais, aptidão de solo e disponibilidade de água para irrigação.

Os escritórios do Grupo Executivo do Pólo de Fruticultura do Norte Noroeste Fluminenses operacionalizam o programa. Estão localizados nas cidades de Campos dos Goytacazes e do Rio de Janeiro. O produtor interessado deverá ter o contrato assinado com a empresa integradora e submeter-se à análise cadastral. Em seguida, dois técnicos do programa visitaram a propriedade para verificar as condições de solo, água e outras exigências técnicas. A aprovação desta etapa implica solicitação de documentação complementar e estudo de viabilidade. Só, então, o produtor encaminhará os estudos técnicos e econômicos ao agente financeiro, o Banco do Brasil, para contratação. O contrato é assinado entre o Governo do Estado e o produtor.

O produtor, ao conseguir o financiamento do projeto e o custeio da lavoura irrigada, deverá direcionar 50% da produção à integradora, que se obriga a adquirir a totalidade da safra, caso haja interesse do produtor. O agente financeiro — Banco do Brasil — estabelece o limite de crédito de R$150.000,00 (cento e cinqüenta mil reais) por produtor. A garantia do financiamento é a safra da lavoura e os equipamentos adquiridos com o crédito.

Paralelamente às ações no campo, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, utilizando o Fundo de Desenvolvimento Econômico e Social (FUNDES), financiou a instalação da fábrica de sucos e frutas Bela Joana Ltda, inaugurada em março de 2000. A capacidade de processamento instalada inicialmente foi de 15 toneladas por hora para abacaxi e maracujá. A unidade industrial está localizada na divisa dos municípios de Campos e São Fidélis, tendo o compromisso de ser a empresa integradora na região.

A produção da indústria Bela Joana está essencialmente voltada para a exportação e, em junho de 2001, a fábrica aprovou, junto ao BNDES, a duplicação da unidade. No município de Campos dos Goytacazes, segundo dados da Fundação CIDE sobre a produção agropecuária, em 2002 apenas 47,5 hectares foram contemplados com o plantio de abacaxi e 66,4 hectares com o de maracujá.

Recorreu-se à avaliação econômica da implantação da cultura do maracujá irrigado na Região Norte Fluminense feita por Oliveira *et al.* (2004, p. 3-4), na tentativa de compreender a baixa incorporação dos produtores agrícolas à atividade frutícola. O resultado constatou que os preços praticados pela integradora — R$ 0,29 por quilo de maracujá — inviabilizam o investimento se toda a produção for comercializada com esta unidade instalada na região.

Porém, o cultivo do maracujá é viável, desde que o preço pago pelo produto seja revisto ou que o agricultor comercialize sua produção em outros centros consumidores, tais como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo.

Percebe-se na proposta do projeto Frutificar que a destinação básica da produção, a fábrica de suco local, opera com preços ao produtor abaixo do que este pode alcançar em outros mercados; porém, do produtor é exigido, para aprovação do financiamento, em contrato, o fornecimento de pelo menos 50% de sua produção à empresa integradora, comprometendo sua rentabilidade.

O Grupo Executivo do Projeto Frutificar apresentou dados atuais sobre o cultivo agrícola de maracujá, abacaxi, coco e outras culturas no Estado do Rio de Janeiro. O programa financiou projetos em pequenas áreas de agricultores envolvidos nos assentamentos do INCRA e demais estabelecimentos rurais. Serão apresentados, a seguir, os resultados até fevereiro de 2004.

Considerando, segundo dados da Fundação CIDE, que mais de 28 mil estabelecimentos possuem área de até 10 hectares, verifica-se que o projeto Frutificar tem atendido a esta classe de produtores, porém em apenas 2% do contingente deste grupo de agricultores no Estado. A Tabela 2 mostra que 565 produtores foram contemplados com o programa Frutificar no Estado do Rio de Janeiro nas diversas modalidades de culturas frutícolas, com aplicação média de recursos de R$ 12.150,00 por hectare, sendo a área média das propriedades financiadas de 4 hectares.

**TABELA 2**
**Número de estabelecimentos contemplados pelo Frutificar por tipo de cultura, área e valores (Estado do Rio de Janeiro e Município de Campos dos Goytacazes)**

| Região | Cultivo | Número | Área (ha) | Valor (R$) |
|---|---|---|---|---|
| Campos dos Goytacazes | Maracujá | 38 | 172,40 | 2.072.430,15 |
| | Abacaxi | 50 | 267,56 | 3.460.504,72 |
| | Coco | 1 | 3,70 | 34.232,94 |
| Estado do Rio | Fruticultura | 565 | 2.277,24 | 27.678.226,58 |

Fonte: Grupo Executivo Frutificar – Campos dos Goytacazes, 2004.

No município de Campos dos Goytacazes, 89 produtores foram contemplados com financiamento do Frutificar envolvendo o plantio de maracujá, abacaxi e coco. O abacaxi é a cultura mais adotada pelos agricultores, perfazendo 50 produtores, com aplicação média de recursos de R$ 12.930,00 por hectare, 6,4 % acima da média do Estado. Neste município, do total dos 4.300 pequenos agricultores existentes, também encontram-se 2% contemplados com o projeto.

Assim, a subordinação dos agricultores ao sistema dominante constitui uma problemática recorrente, na medida em que o cultivo de fruta oferecido ao agricultor, como alternativa ao plantio de cana, caracteriza-se como atividade especializada, tipicamente familiar e que a expropriação do trabalho continua sob a égide do capital industrial e financeiro.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica crescente do modo de produção capitalista levou a mundialização do deslocamento do poder político, econômico e social do campo para a cidade. Reduziu as pessoas e a natureza a mercadorias negociáveis. Dessa forma, a proposta de "desenvolvimento no modo de produção capitalista" é um discurso ilusório porque deixa à margem um imenso contingente populacional, entre eles, os pequenos agricultores.

As relações no campo estão marcadas hegemonicamente por conflitos do modo de produção capitalista em que se está imerso. Observam-se, porém, formas não capitalistas de atividades produtivas convivendo em meio à cultura capitalista, o que torna evidente, a cada momento, um pensar diferente da luta pela terra e da permanência de famílias camponesas interessadas em superar os mecanismos estruturais hoje existentes. Os processos produtivos estão impregnados pelo trabalho corpóreo, voltado, por vezes, ao mercado dominante e, por outras, às simples trocas de seus excedentes.

O desenvolvimento sustentado não pode centrar-se na produção, mas,

nas pessoas. Deve ser apropriado não só aos recursos e ao meio ambiente, mas também à cultura, histórias e sistemas sociais do local para o qual ele é proposto.

Somente 2% dos estabelecimentos foram beneficiados pelo Frutificar, tanto no âmbito do município de Campos dos Goytacazes, como do Estado do Rio de Janeiro. Nesta perspectiva, o número de estabelecimentos é baixo para considerá-lo como programa de desenvolvimento, tomando como base a reflexão já citada neste estudo por Furtado que "o desenvolvimento verdadeiro, só existe quando a população em seu conjunto é beneficiada" (FURTADO, 2002, p. 21). Somado a tudo isto as agroindústrias continuam tutelando o processo de produção agrícola, acumulando unilateralmente o capital, na medida em que a política espoliadora de preços praticada na região pela empresa integradora — Bela Joana — não permite avanço de áreas do projeto. Dessa forma, constitui-se como fundamental, na busca pela autonomia dos pequenos agricultores, a associação destes em cooperativas ou noutras formas de representação.

Dessa forma, parece conexo motivar que as comunidades organizadas, empenhadas em resistir ou não ao modo de produção capitalista, busquem apoio nas instituições de ensino, tais como o CEFET Campos, e em outras instituições locais, ligadas ao setor, para ampliar seus conhecimentos sobre a gestão de seus espaços.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira. *O Serviço Social na relação Estado/ Pequenos Produtores Rurais*: uma práxis em busca da participação popular. Campos dos Goytacazes, 1988. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social de Campos da Universidade Federal Fluminense (UFF) para obtenção do título de Assistente Social.

ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

ARRIGHI, Giovani *et al*. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes,

1997.

BENJAMIN, César *et al. A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

CAMPOS, R. S. Meio Ambiente. *Le Monde Diplomatique*, Ed. Brasileira, v. 3, n. 35, p. 1-14, 2002. Disponível em: <http://www.diplo.com.br/fechado/matéria.php?id=494>.
CARDIM, Sílvia Elisabeth de C. S. *et al. Análise da estrutura fundiária brasileira.* Disponível em: <http://www.maurolemes.hpg.ig.com.br/analiseestruturafundiaria.htm#1INCRA>. Acesso em: 02/04/2004.

DECCA, Edgar Salvadori de. *O nascimento das fábricas*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FURTADO, Celso. *Em busca de novo modelo*: sobre a crise contemporânea. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRAZIANO, José *et al*. *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, série n. 2, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. *Educadores ambientais em uma perspectiva crítica:* reflexões em Xerém. Rio de Janeiro, 2003.Tese de Doutorado em Ciências Sociais — Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções*. Europa de 1718-1848. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IBGE, Censo agropecuário (1995-1996). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuária/censoagro/default.shtm>. Acesso em: 27/05/2004.

IGLÉSIAS, Francisco. *A Industrialização Brasileira*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental*: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LEVY, Luis Fernando. *O novo Brasil*. São Paulo: Gazeta Mercantil; Nobel, 2002.

NEVES, Delma Pessanha. *Lavradores e pequenos produtores de cana:* estudo das formas de subordinação dos pequenos produtores agrícolas ao capital. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci.* São Paulo: NUE, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A agricultura camponesa no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Vicente de Paulo Santos *et al*. *Avaliação econômica da implantação da cultura do maracujá irrigado na Região Norte Fluminense.* Trabalho escrito para apresentação no XXXIII Congresso de Engenharia Agrícola. São Pedro, São Paulo, 2004.

STÉDILE, João Pedro *et al*. *A situação internacional da Agricultura*. Brasília: Via Campesina, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do capitalismo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ZAMBERLAM, Jurandir; FRONCHETI, Alceu. *Agricultura ecológica*: preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente. Petrópolis: Vozes, 2001.

# Os autores

### Ana Maria Almeida da Costa

Assistente Social. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Assistente da Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional-ESR/SSC. Membro do Núcleo de Estudos em Trabalho, Cidadania e Desenvolvimento (NETRAD) do ESR/UFF. Atualmente Coordenadora de Extensão do ESR-UFF.

### Gaudêncio Frigotto (Organizador)

Doutor em Ciências Humanas (Educação). Professor Titular Visitante no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Titular Associado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador A1 do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Membro do Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO).

### Guiomar do Rosário Barros Valdez

Professora do CEFET Campos desde 1982. Professora das Licenciaturas de Geografia e Ciências da Natureza e Matemática. Foi presidente da ASSETEC do CEFET Campos nos anos de 1996 e 1997. Coordenadora de Formação Política do SINASEFE - Seção Campos dos Goytacazes (RJ) desde 2002. Militante do MST em Campos dos Goytacazes desde 1997. Graduada em História e Especialista em História do Brasil pela Faculdade de Filosofia de Campos (RJ). Especialista em História Moderna e Contemporânea pela PUC-BH. Mestre em Educação pela UFF.

### Hélio Júnior de Souza Crespo

Bacharelado e Licenciatura em Engenharia Química. Especialização em Problemas Ambientais Regionais. Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor do ensino médio, técnico e superior do CEFET Campos. Atuou como Gerente Educacional das Áreas de Construção Civil, Química, Saúde e Meio Ambiente. Experiência em unidades industriais de processamento e controle de fabricação de açúcar e álcool, e vivência em manutenção industrial.

**Judith Maria Daniel de Araújo**

Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia de Campos (RJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pedagoga pela Universidade Federal do Acre. Especialista em História Contemporânea pela Faculdade de Filosofia de Campos. Especialista em Reengenharia e Recursos Humanos pela Universidade Candido Mendes. Especialista em Docência Superior pela Universidade Candido Mendes. Professora de História do CEFET Campos.

**Luiz Claudio Gonçalves Gomes**

Bacharel em Comunicação Visual e Desenho Industrial pela UFRJ. Mestre em Educação pela UFF. Coordenador do Curso de Design Gráfico do CEFET Campos. Coordenador do Núcleo de Pesquias em Artes, Design e Comunicação (ARTDECO). Coordenador do Laboratório Experimental de Design Gráfico do CEFET Campos. Tem trabalhos apresentados e publicados no Brasil e no exterior nas áreas de Educação, Design e Comunicação.

**Marcos Antonio Esquef Maciel**

Doutorando em Educação (UFF). Mestre em Educação (UFF). Especialista em Tecnologia Educacional (FAFIC). Licenciado em Desenho (CEFET PR). Bacharel em Desenho Industrial (UFRJ). Professor do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico do CEFET Campos. Coordenador de Projetos e Imagem Institucional.

**Maria Luisa Oliveira Abrunhosa**

Licenciada em Pedagogia pela UERJ. Mestre em Educação pela UFF. Atuou 16 anos como professora do 1° segmento do ensino fundamental no Colégio Pedro II e há 6 anos ministra disciplinas nos cursos de ensino médio e técnico no CEFET Campos/ UNED Macaé.

**Pierre Schwartz Augé**

Graduado em Física pela UFRJ. Mestre em Educação pela UFF. Professor do CEFET Campos nos níveis médio e superior. Leciona Física e disciplinas na área de Didática das Ciências para o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, modalidade Física.

**Roberto José**

Engenheiro Elétrico em Telecomunicações pela Faculdade de Engenharia General Roberto Lisboa. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Gerente de Telemática do CEFET Campos. Professor da Área Profissional de Telecomunicações do CEFET Campos.

### Rosane Candelária

Especialização em Planejamento Educacional pela UNIVERSO. Especialização em Análise de Sistemas pela UCAM Campos. Mestre em Educação Pela UFF, no campo Trabalho e Educação. Professora Aposentada pelo CEFET Campos, tendo trabalhado durante 28 anos nessa instituição, nas áreas técnicas de Eletrotécnica, Mecânica, Informática e Telecomunicações, onde desenvolveu pesquisa sobre o Estágio e o Emprego dos Profissionais da Área Tecnológica. Participação em vários seminários e congressos na área de Educação Profissional e de Tecnologias de Ponta.

### Rosângela Araújo Ábido de Assis

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense com pesquisa no campo Ciência, Sociedade e Educação. Especialista em Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Matemática pela Faculdade de Filosofia de Campos. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, tendo atuado como coordenadora da disciplina de Física e Coordenadora de Laboratórios da Área de Ciências Naturais e Matemática. Atualmente é presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente. Áreas de atuação: ensino médio e licenciaturas em Física e Matemática.

### Walter Cardoso de Freitas

Especialista em Educação pela Faculdade de Filosofia de Campos. Mestre em Educação pela UFF. Licenciado Pleno em Disciplinas Específicas – Esquema II, pela UFPa. Graduado em Física pela UFPa. Graduado em Filosofia pela FAFIC. Professor do Ex-Território Federal do Amapá, desde 1977 até 1991. Ex-Diretor do Centro Inter-Escolar Graziela Reis de Souza em Macapá. Coordenador dos Cursos profissionalizantes do CIGRS, no Amapá. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos desde 1992.

Rua Dr. Siqueira Campos, 273 - Bloco A - Sala 25
Parque Dom Bosco - Campos dos Goytacazes - RJ - CEP: 28030-130
Tel: (22) 2733-3255 ramal 4215 - Fax: (22) 2733-3079

grafband
gráfica & editora

Gráfica e Editora Bandeira Ltda.
Av. Cristiano Dias Lopes, 35 – Bairro Gilberto Machado
Cachoeiro de Itapemirim / ES
CEP: 29303 – 320
Tel: (28) 3522 – 8900
*E-mail*: grafband@grafband.com.br

TIPOLOGIA: Adobe Garamond Pro
PAPEL: Polen 75g/m²
TIRAGEM: 1.500