

GT08 – Trabalho, políticas e lutas sociais

Coordenador(a): Prof^ª. Dra. Patrícia Vieira Trópia (UFU); Prof. Dr. Davisson C. C. de Souza (UNIFESP)

Ementa: O objetivo do GT é estimular debates entre pesquisadores latino-americanos de diferentes áreas do conhecimento interessados em discutir o trabalho em suas mais variadas formas (trabalho formal, informal, precário, terceirizado), o desemprego e a política. As organizações políticas dos trabalhadores, suas formas, instrumentos de luta e reivindicações são temas bem vindos. Também seriam temáticas relevantes para o presente GT: o impacto das políticas governamentais na luta e nos direitos dos trabalhadores, o impacto das mudanças econômicas e políticas nas organizações dos trabalhadores (sobretudo nos sindicatos), a questão do desemprego e do movimento de desempregados, e a relação entre o movimento sindical e demais movimentos sociais. Interessa-nos atrair pesquisas que investiguem as lutas políticas das trabalhadoras no Brasil e na América Latina.

Apresentação Oral

Denise Bianca Maduro Silva

Rupturas e continuidades das políticas públicas para a educação profissional no Brasil entre 2003 e 2015

Guilherme Marconatto Modelli; Otávio Augusto Custódio de Lima

As relações entre facções clandestinas e a responsabilidade da marca empregadora

Gustavo Leite de Araujo da Silva; Eveline Bertino Algebaile

Os trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social – SUAS: uma nova força social em questão

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

Política de produção, formação dos trabalhadores e racionalização do trabalho

Marcos Augusto Castro Peres

A politização da aposentadoria: a COBAP entre o corporativismo e a representatividade

Mario Henrique Guedes Ladosky

Notas sobre a experiência da classe trabalhadora e alguns desafios à ação sindical dos metalúrgicos no polo automotivo de Goiana – Pernambuco

Thatiane Ruas

Relações de gênero em discursos de estudantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Minas Gerais

Thiago Boim

Relatos de resistência e autonomia: o controle sobre o trabalho docente segundo os professores de história

Apresentação em Pôster

Guilherme Augusto Barcello Costa; Luciana Ferraz; Luiza Ferraz
As (in) consequências da reforma do Ensino Médio

RUPTURAS E CONTINUIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ENTRE 2003 E 2015

MADURO SILVA, Denise Bianca¹ – denisebianca@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais, Pró-Reitoria de Extensão
Av. Antônio Carlos, 6627
CEP 31270-901 – Belo Horizonte– MG – Brasil

Resumo: No Brasil entre 2003 e 2015 tem-se um contexto de aposta pelo governo federal na educação profissional como motor do desenvolvimento social e econômico. Este trabalho visa apresentar e discutir as principais iniciativas em políticas públicas para a educação profissional no referido período, com especial atenção para o nível médio técnico. Em base à revisão documental e bibliográfica, são analisadas as lutas ideológicas e políticas na formulação e implementação das iniciativas educacionais, explicitando-se a ação dos grupos de poder na disputa pela direção do Estado. Conclui-se ressaltando as rupturas e continuidades históricas encontradas no tratamento dado à educação profissional de ensino médio técnico.

Palavras-chave: Educação profissional; Ensino médio técnico; Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

Conforme Castioni (2012, p. 48), nos períodos recentes de neoliberalismo e processos de globalização, a sociedade irá se assentar sobre os ganhos absurdos dos circuitos financeiros internacionais: “[...] em 1980, no Brasil, os salários representavam metade do Produto Interno Bruto (PIB) e hoje não passam de 1/3”. Este quadro, para o autor, teve sinais de redução apenas nos últimos anos em que se pôde observar a reintrodução na agenda governamental do enfoque de articulação federativa e da política de desenvolvimento regional: reestruturaram-se fundos constitucionais e começou-se a pensar projetos de cunho mais horizontal envolvendo diversos ministérios. Conforme Dore e Lüscher (2008), credita-se à gestão do presidente Lula

¹ Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-americano em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

o pagamento da dívida com o Fundo Monetário Internacional – FMI - que liberta o país do estrangulamento e aporta um considerável investimento em políticas de redução das desigualdades sociais como o Bolsa Família e o Fome Zero. Segundo Amorim (2013) o gasto público brasileiro com educação como percentual do PIB saiu de 3,5% em 2000 para 5,5% em 2008.

Entre 2002 e 2014, o mercado de trabalho brasileiro teve um desempenho positivo, em um cenário de inclusão produtiva. O desemprego diminuiu de 12,9% em 2002 para 4,9% em 2014, entre 2002 e 2014, a renda decorrente do trabalho cresceu em média 2,5% ao ano em termos reais, o emprego formal cresceu expressivamente, ultrapassando emprego informal a partir de 2007, e “a maioria do aumento da inserção no mercado de trabalho formal entre os mais pobres se concentrou em um grupo específico de trabalhadores: jovens que concluíram o Ensino Médio” (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015, p. 01). Nesse cenário, a educação profissional, vista como motor do desenvolvimento econômico, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2016²), recebeu massivos investimentos. O presente trabalho apresenta, em base à revisão documental e bibliográfica, as políticas públicas do governo federal dirigidas à educação profissional, em especial ao ensino médio técnico entre os anos de 2003 e 2015. Ao final analisa-se, sob a ótica da luta pela hegemonia no Estado (GRAMSCI, 2004), como as iniciativas encontradas nesse contexto representam mudanças e continuidades no tratamento dado à educação profissional, em especial ao ensino médio técnico, no país.

2. CARACTERÍSTICAS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

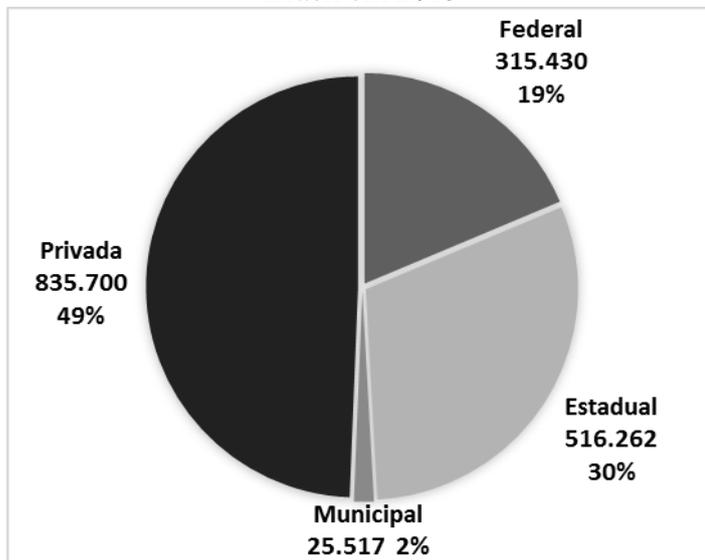
No Brasil, a educação profissional de nível médio é ofertada pelas redes federal, estadual, municipal e privada (responsáveis respectivamente por aproximadamente 19%, 30%, 2%, 49% das matrículas do ensino médio técnico em 2015³), sendo que, apesar da

² O segundo governo Dilma foi interrompido no primeiro semestre de 2016 por meio de um impeachment, o qual muitos intelectuais caracterizaram como um golpe de Estado. Ver posicionamento da Latin American Studies Association - LASA – em, <https://www.brasil247.com/pt/247/mundo/249088/Intelectuais-confirmam-Dilma-foi-v%C3%ADtima-de-golpe.htm>. Acesso: 25/12/2017.

³ Com base no número de Matrículas na Educação Profissional - Ensino Regular, sem contabilizar a Educação de Jovens e Adultos –EJA- e Normal/Magistério, por Etapa de Ensino (ensino médio) e Dependência Administrativa - 2015.

descentralização levada a cabo nos anos 1980 e 1990⁴, em todas essas esferas existem aportes de recursos da União.

Gráfico 1 - Matrícula Regular no Ensino Médio Técnico por Dependência Administrativa no Brasil em 2015



Fonte: Sinopse Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2016)

Apesar dos novos membros do Ministério da Educação a partir de 2003, incluindo acadêmicos, criticarem os formatos dos cursos concomitante e pós-médio, por terem como referencial o desenvolvimento de competências e serem assim considerados submissos aos interesses do mercado (RAMOS, 2002), os mesmos formatos se mantiveram na nova normativa, o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que revoga o Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997). Porém o novo decreto também retoma a educação profissional técnica de

⁴ Segundo Souza (2004), o desenho institucional condiciona o incentivo ou o constrangimento à descentralização (recompensas e sanções). Nessa linha de análise, nos anos 1990, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, Lei n. 9424/96 (BRASIL, 1996) é um exemplo, para a autora: lançado em 1996 e em vigor a partir de 1998 garantiu a distribuição dos recursos condicionado à matrícula, ou seja, o recurso acompanha o aluno. Souza (2004) destaca as regras do FUNDEF, de caráter redistributivo por teto mínimo a ser dispendido com cada aluno, e quando os recursos vinculados às esferas municipais e estaduais não atingem esse mínimo, o governo federal suplementa a diferença. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (BRASIL, 2007c) amplia o campo de atuação do fundo e atribui cotas estaduais e municipais distribuídas por número de aluno matriculado na rede pública, por tanto, continua a função redistributiva de recursos (ARAÚJO; 2015). Para Augusto Silva (2013, p. 64-65) o FUNDEF deu estabilidade à escola pública brasileira, devido à regularização de salários de professores, melhorias nos equipamentos e prédios e a elevação da quantidade e qualidade na merenda escolar. Ainda conforme o autor, no FUNDEB a maior parte (cerca de 60% do total) passou a ser consumido pelo pagamento a gestores, professores e funcionários; outros 27% devem ser destinados à manutenção e ao funcionamento das instituições de ensino; 6,6% para reformas e construções de novas escolas; 6% para os chamados encargos sociais (previdenciários e trabalhistas) e 0,4% no setor de pesquisa e desenvolvimento.

nível médio integrada, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da educação básica.

A volta dos cursos de formação profissional de nível médio integrada ao técnico foi duramente criticada por intelectuais como Castro (2008), políticos e gestores estaduais de educação, passando por diversos embates ideológicos e administrativos para sua implementação no território nacional apesar do respaldo legal fornecido pelo governo federal a partir de 2004 e de suas políticas de fomento, por exemplo por meio do Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007a) e da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPT, discutidos mais à frente.

Nos últimos anos, o MEC voltou a integrar os cursos acadêmicos aos profissionais. As razões parecem ser de duas naturezas. Uma delas é puramente ideológica. A secretaria do MEC incumbida de cuidar do ensino técnico passou a ser dominada por um grupo que, há muitos anos, defende as idéias criadas por Gramsci e englobadas sob o termo 'politecnia'. Seus defensores pregam uma escola técnica única e integrada, ensinando, ao mesmo tempo, as ciências, as humanidades e preparando para o trabalho.

[...]

A outra razão para a volta do curso integrado é a predisposição das escolas técnicas federais para ter alunos academicamente muito fortes, como os tinham antes. Tal como não havia bons dados antes, não os há agora. Mas tudo indica que as escolas não se conformaram com a queda de nível acadêmico inerente à separação, pois os cursos técnicos, sem o acadêmico junto, se teriam tornado menos atraentes para os alunos academicamente mais fortes.

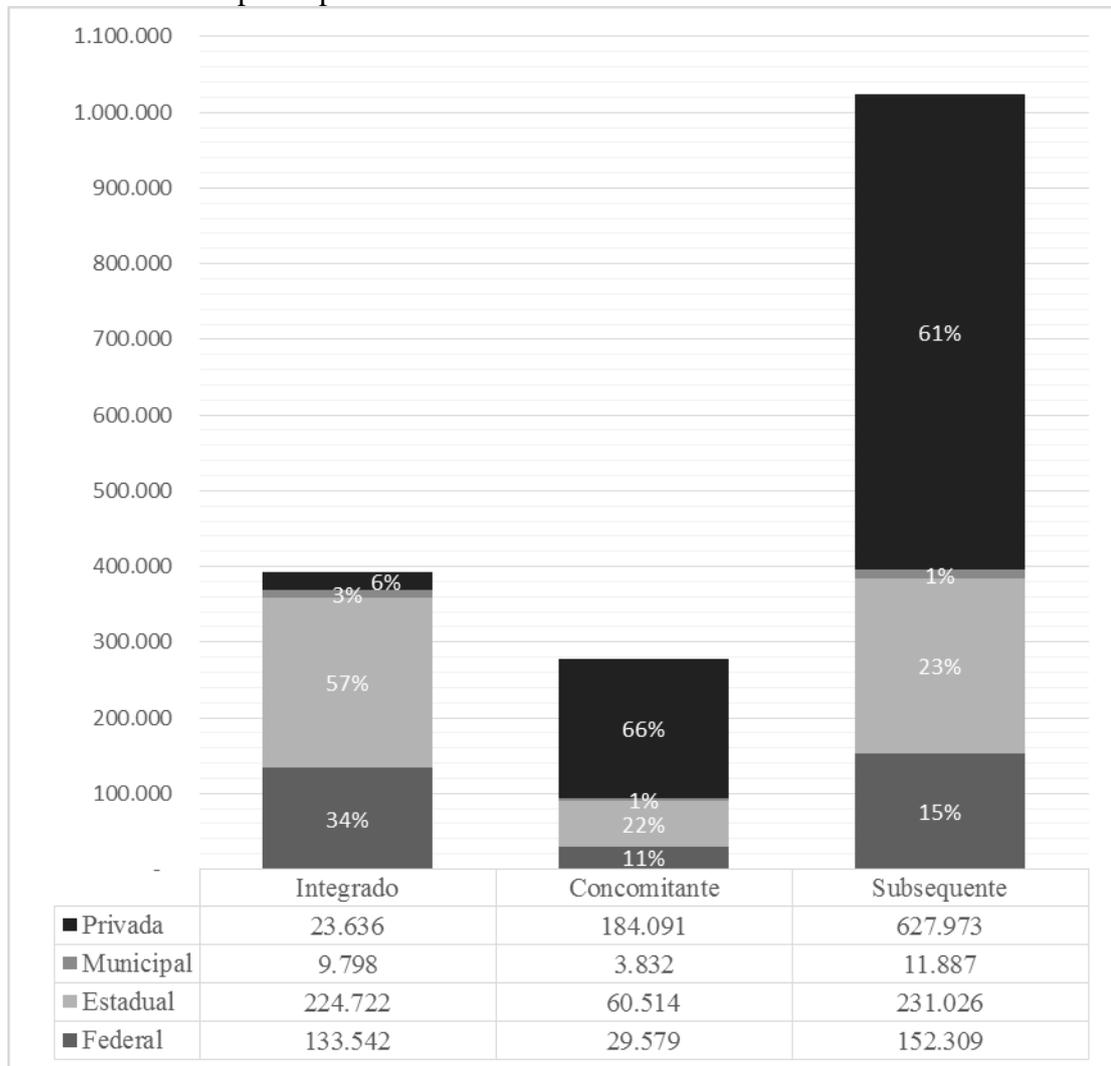
(CASTRO, 2008, p. 122)

Este último argumento de Castro, sem base científica como o mesmo admite, refere-se à afirmação de que as escolas da RFEPT seriam elitistas e prepararem para o ensino superior quando em realidade deveriam preparar para o mundo imediato do trabalho, um argumento que desconsidera a formação do trabalhador para sua transformação em dirigente e da sociedade capitalista desigual, mantendo sua dualidade estrutural. O autor também parece sugerir que a sociedade é naturalmente dividida entre os mais aptos, destinados à formação acadêmica e os menos aptos, destinados à formação profissional e ao mercado de trabalho, e proporcionar uma educação que integre a formação geral e técnica seria um desperdício de dinheiro. O autor diz que ao optar pela formação profissional no ensino médio integrada ao técnico: “[...] nem medimos corretamente o que sai no fim da linha, nem barramos a saída para os que não atingem um certo limiar de domínio dos conteúdos ensinados. Menos ainda, podemos avaliar o prejuízo resultante de tentar ensinar um mesmo currículo para alunos com aptidões e preparo muito diferentes.” (CASTRO, 2008, p. 123).

Para Vieira (2014), o formato final do Decreto 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004) e sua inserção no plano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB- demonstram tanto o embate de forças ideológicas e políticas presentes neste momento histórico do governo federal, dos intelectuais brasileiros marxistas de esquerda e neoliberais associados ao governo anterior, como o receio de que um novo governo pudesse retroceder nos ganhos já adquiridos. Assim, ainda na segunda metade dos anos 2000, a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) modifica os quatro artigos da LDB que tratavam da educação profissional, mudando o vocabulário para educação profissional e tecnológica, e criando uma nova seção e novos artigos, detalhando a oferta de ensino técnico associado ao ensino médio, incorporando à LDB o texto do Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004). A lei também dispõe sobre os tipos de cursos que a educação profissional e tecnológica abrangerá: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação. Sobre o ensino técnico de nível médio, mantêm-se a articulação à formação geral de forma integrada (matrícula única, na mesma escola) ou concomitante (matrículas distintas, na mesma ou em outra instituição, para quem ingressa ou já cursa o ensino médio) ou ainda na forma subsequente, para aqueles que já cursaram o ensino médio. Em 2012 foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁵ (BRASIL, 2012a), tendo em conta as modificações legais ocorridas no período.

⁵ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico de 1999 (BRASIL, 1999), o termo competência surge 69 vezes, enquanto que nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 (BRASIL, 2012a), o termo competência continua sendo usado, mas aparece apenas 8 vezes.

Gráfico 2 - Matrícula regular no ensino médio técnico integrado, concomitante e subsequente por dependência administrativa no Brasil em 2015



Fonte: Sinopse Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2016)

3 PROGRAMAS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Foram várias as iniciativas públicas entre 2003 e 2015 para fomentar a educação profissional nas diversas redes (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015; AUGUSTO SILVA, 2013; AMORIM, 2013), com destaque no ensino médio técnico para:

- A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada- Rede CERTIFIC, criada em 2007, que, dentre outras funções, elabora padrões nacionais de certificação profissional para serem utilizados obrigatoriamente pelas instituições de

Educação Profissional e Tecnológica – EPT - do sistema federal de ensino e das redes públicas estaduais, quando em processos de certificação.

- O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que consiste em uma política pública que agrega um conjunto de mais de 40 programas organizados em torno de quatro eixos, incluindo educação profissional⁶. O seu propósito é elevar o nível da educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos, com prazo para execução até 2022, tendo sido lançado em 2007. Para ser implementado, o PDE precisa ganhar a adesão de estados e municípios, por meio de termo de adesão voluntária a um plano de metas de qualidade. O seu regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal - DF - e municípios coloca à disposição instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. Dividido em eixos - educação básica, superior, profissional e alfabetização - o PDE apresenta uma visão sistêmica, com níveis, modalidades e etapas da educação como elos de uma cadeia que se deve reforçar mutuamente.
- O Programa Ensino Médio Inovador, oferece apoio aos estados e DF, que mediante parcerias com os colégios de aplicação (vinculados à Universidades Federais), o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFs- e o Sistema S⁷, incentiva a organização de currículos para o ensino médio que procurem superar as dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Apesar de se articular com a educação profissional, o Programa tem sua administração central na Secretaria da Educação Básica / Ministério da Educação - SEB/MEC.
- O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos⁸ –PROEJA –, que pelo Decreto nº

⁶ Especificamente, sobre a educação profissional, contempla as Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -IFETs- na articulação entre educação, território e desenvolvimento e a perspectiva de integração entre o ensino médio e a educação profissional, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária- PROJOVEM.

⁷ Nos anos 1940 também se dá início ao que é hoje o “Sistema S”, como um sistema privado, gerenciado pelo setor patronal, de formação da força de trabalho ligado às demandas produtivos, para atender o processo de desenvolvimento do país na era Vargas, com subvenção e tutoria estatal. Na atualidade, o Sistema S é o principal ente privado de formação profissional brasileiro e recebe repasses de receitas proveniente de impostos para fins de capacitação e formação da mão de obra.

⁸ A Portaria n. 2.080 de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b), já estabelecia metas de até 20% do total da oferta de educação de jovens e adultos sendo destinadas para o ensino médio técnico integrado à educação de jovens e adultos.

5.840/2006 (BRASIL, 2006) obriga a sua oferta pelas instituições federais de educação profissional, pelas públicas estaduais e municipais e pelo Sistema S.

- O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC⁹, criado em 2011 pela Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011b), e em parceria com outros Ministérios para identificação de demandas de formação técnica, ofertou 8,8 milhões de vagas em um intervalo de 4 anos (ainda que ofertando o técnico de nível médio, a grande maioria era de cursos de Formação Inicial e Continuada -FIC- de curta duração) e gastou cerca de 0,06% do PIB, investidos majoritariamente no setor privado, com destaque para o Sistema S.

O referido programa tem como principal propósito expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira. Para cumprir tal propósito, prevê um conjunto de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira entre os quais se destacam: a) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (EPT); b) o fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado; c) a consolidação da Rede e-Tec; d) a criação da Bolsa – Formação; e) a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Técnico – FIES técnico¹⁰. (AMORIM, 2013, p. 64)

Identifica-se que o PRONATEC será um “programa guarda-chuva” que abriga diversas iniciativas, muitas das quais já estavam em andamento antes de 2011. De forma geral o PRONATEC ficará conhecido principalmente pela ação Bolsa-Formação.

A Bolsa –Formação é apresentada como a principal novidade do Pronatec. Possibilitará a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social o acesso gratuito a cursos presenciais técnicos de Formação Inicial e Continuada, bem como alimentação, transporte e todos materiais escolares necessários. Os cursos serão ofertados por escolas de Educação Profissional da Rede Federal e Estadual, bem como por unidades de serviços nacionais de aprendizagem. (AMORIM, 2013, p. 64)

- A Rede e-Tec Brasil, conforme Decreto nº 6.301/ 2007 (BRASIL, 2007a) e Decreto nº 7.589/2011 (BRASIL, 2011a), baseada no ensino a distância, que oferece cursos na modalidade EPT gratuitos, realizados pelas escolas de ensino técnico (municipais, estaduais, federais) e universidades.

⁹ Conforme o portal do MEC: “O PRONATEC oferece cursos gratuitos em âmbito nacional. Em parceria com as redes federais, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S) e com as instituições privadas.” (Fonte: portal.mec.gov.br/pronatec/cursos-pronatec. Acesso em: 13/11/2016.)

¹⁰ Direcionado ao financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

- O Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto n. 6.302/2007 (BRASIL, 2007b), que visa fortalecer a oferta da formação técnica de nível médio por meio das redes estaduais, tem por objetivo estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. É o sucessor do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP, agora com financiamento exclusivamente nacional (VIEIRA, 2014).
- O plano de expansão da rede federal de educação profissional. Destaca-se nesse sentido a Lei 11.195 de 2005 (BRASIL, 2005a), que permite ao governo federal o protagonismo da expansão desta modalidade de ensino, ao contrário do governo anterior que centrava os investimentos pelos estados. Esta lei altera o dispositivo legal dos anos 1990 que impedia a rede federal de se expandir sem o estabelecimento de parcerias com outras esferas administrativas (BRASIL, 1998). O financiamento e manutenção dos Institutos Federais têm com fonte orçamentária o governo central.

Com relação a este último, de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas federais no país, entre 2003 e 2010 o MEC construiu 214 escolas técnicas e em 2014, a rede federal de escolas técnicas passou a contar com um total de 562 unidades em 512 Municípios e presença em todos os estados, com investimentos de R\$ 678 milhões apenas em 2014 (BRASIL, 2017).

Com a criação dos Institutos Federais, a função programática Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, que era da ordem de R\$1,2 bilhão, em 2003, passou para R\$ 2,3 bilhões, em 2009, e atingiu na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2012, a marca de R\$ 5.040 bilhões. A participação da educação profissional no orçamento do MEC em 2012 aproxima-se dos 8% do total do Ministério. Em 2003, essa participação era de 6%, representando um crescimento de 30%. (PACHECO, 2012, p. 14)

Em 2005 o novo programa de expansão da rede federal criou 60 novas unidades sob a forma de Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- ou unidades de ensino descentralizadas (VIEIRA, 2014). Também em 2005 o CEFET Paraná vira Universidade Tecnológica pela Lei n. 11.184/2005. O CEFET Minas e o CEFET Rio também tentaram

virar universidades tecnológicas¹¹, mas sem sucesso, mantendo-se como CEFETs até os dias atuais. Para Amorim (2013, p. 142) o “formato da Universidade Tecnológica foi recusado pelo governo pois, entre outros aspectos, negava a oferta de cursos de nível médio técnico e, assim, não contribuía para manter a “verticalização” (supostamente um bloco tecnológico inteiro de educação, em todos os níveis)”.

Segundo Pacheco (2012, p. 13), Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação – SETEC/MEC à época, a primeira fase desse processo de expansão implantou escolas federais de formação profissional e tecnológica em vários estados, com o intuito de fornecer cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Segundo a SETEC/MEC (BRASIL, 2013c, p. 11), a expansão ocorre “não apenas para a inclusão social e produtiva, mas também para o aumento da produtividade e competitividade da economia brasileira”.

No contexto da expansão da RFEPT, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) demarca uma nova etapa para a educação profissional no país, ao criar os IFs, que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica.

No bojo da expansão da rede federal de EPT, em termos de contratações¹², os IFs saltaram de 19.257 docentes efetivos¹³ (sem contar as contratações temporárias), em 2010, para 34.836 em abril de 2016, um aumento de aproximadamente 81%, e de 16.748 técnicos administrativos em educação, em 2010, para 31.295 em abril de 2016, um aumento de aproximadamente 87%.

Esta expansão física vem acompanhada pela contratação maciça de novos professores, cujos vencimentos foram equiparados ao do corpo docente das Universidades Federais. Em termos financeiros explorando os valores expressos nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA), verifica-se que o montante de recursos disponibilizados à REDE experimentou um acréscimo superior a 800% nesta década, beirando a inédita marca dos R\$10 bilhões em 2014. (MORAES, 2016, p. 3)

¹¹ Ainda que existam muitas controvérsias sobre o tema, Amorim (2013) sintetiza a diferença entre universidade tecnológica e universidade “comum”, como atrelada ao foco que a primeira daria a um conhecimento de caráter mais prático e aplicado, e que a segunda daria a um conhecimento mais “abstrato, enciclopédico”.

¹² Dados facilitados pela Coordenação Geral de Desenvolvimento de Pessoas da Rede, em base a consulta ao Sistema Integrado de Administração de Pessoal – SIAPE, em 25/01/2017.

¹³ A política de contratação e os planos de carreira enfatizavam a exigência de titulação de nível de pós-graduação para os docentes da RFEPT, o que para alguns analistas termina por tornar a formação ofertada “bacharelesca” em contraposição ao que seria uma formação técnica, alinhada à demanda produtiva e à prática, porém não foram encontrados estudos que confirmem essa hipótese de que a maior titulação influenciasse negativamente no tipo de formação ofertada. Ao contrário, os estudos demonstram que a qualidade da educação de nível médio técnico ofertada pelos IFs se destaca nos exames nacionais (SILVA FILHO; MORAES, 2017) e em relação ao atendimento das demandas regionais produtivas (ALKMIM, 2015).

Para Moraes (2016) os IFs foram a principal aposta educacional do Estado brasileiro nas últimas décadas, concebidos por inspiração desenvolvimentista, que enxerga na EPT, e em especial na oferta de cursos técnicos, um poderoso motor de desenvolvimento para a sociedade brasileira. Conforme Amorim (2013, p. 22) o novo modelo de educação profissional implantado no governo federal após as eleições de 2003, pauta-se na verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, na articulação com o ensino regular, no aumento da escolaridade do trabalhador, na interação com o mundo do trabalho, e no apoio à escola pública. No entanto, esses ideais presentes nos discursos oficiais do governo, encontram embates ideológicos e políticos para sua implementação.

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) e o Plano Nacional de Educação¹⁴ –PNE-2014-2024, Lei nº 13.005/14, (BRASIL, 2014) estabelecem prioridade para a oferta de educação profissional técnica de nível médio ao determinarem, respectivamente, que 50% das vagas das novas instituições devem ser para esse nível, prioritariamente de oferta integrada, e que, em sua Meta 11¹⁵, se tripliquem no Brasil as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e, ainda, que, destas, 50% estejam na educação pública. A Lei que cria os IFs também reserva 20% das vagas para os cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas a formação de professores para a educação básica com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Segundo a SETEC/MEC

¹⁴O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), avaliam Duarte e Santos (2015), define para educação diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, assegura a manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, e contém dispositivos normativos que instituem mecanismos de regulação por desempenho do sistema nacional, com abrangência e funcionamento territorial uniforme. A Lei do plano decenal dispõe quanto aos procedimentos de assistência técnica e financeira da União, mediante ênfase em políticas e programas distributivos, por sua vez monitorados por um sistema nacional de avaliação (ARAÚJO; 2015). O primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) no âmbito da redemocratização do país foi fruto de conferências que tiveram lugar nos anos 1990, constituindo novos espaços institucionais de deliberação. Para Duarte e Santos (2014a), os novos atores a partir dos anos 1986, produziram rupturas com as concepções autoritárias de planejamento, desagregando o planejamento tecnocrático mais usual no país e incorporando novas intermediações entre Estado e Sociedade. O I e II Congressos Nacionais de Educação e o projeto de Lei da “Sociedade Brasileira” -projeto de Lei 8.035-, que foi apoiado e organizado por entidades majoritariamente sindicais e por organizações de profissionais da educação e prefeituras do Partido dos Trabalhadores, foram, na percepção de Duarte e Santos (2014a), exemplos de planejamento e gestão pública “democrática-participativa”, sendo práticas discursivas que se deslocam da disputa partidária. Porém, apesar desse processo, a Lei 10.172 de 9/01/2001, que foi produzida por expertos em educação, mas alberga a existência de proposições antagônicas de planejamento que orientam as práticas discursivas, é que institui o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2011 (BRASIL, 2001), o qual na concepção de Duarte e Santos (2014b) é um projeto de um sistema nacional de educação como política de Estado. O processo de discussão do PNE refletiu uma explosão das diferenças e desconstrução do imaginário de um tratamento uniforme para nação.

¹⁵ O PNE lançado em 2014 (BRASIL, 2014) também define o indicador de 20 alunos presenciais por professor para os cursos técnicos.

(BRASIL, 2013c), de 2008 a 2012 o maior aumento de matrículas na rede federal de escolas técnicas ocorreu no ensino médio técnico: de 34 mil para 453,7 mil matrículas.

Alguns analistas acreditavam que a criação dos IFs geraria uma migração da RFEPT para cursos de nível superior e pós-graduação. Para Moraes (2016), a nova identidade dos IFs passava pelo dilema entre a tradição das escolas técnicas (com uma tradicional oferta de nível médio técnico), pautadas pela técnica e pela inclusão, mas também pelo desprestígio econômico, ou o caminho da inovação, marcado pelas luzes da ciência e pelas possibilidades de ascensão social (identificada com a oferta em graduação e pós-graduação). No entanto, Andrade (2014), por meio de análise quantitativa com base nos dados disponíveis no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC, concluiu que não houve decréscimo na oferta de cursos técnicos mediante a ampliação de cursos superiores a partir de 2008. A autora conclui que quanto maior o número de matrículas nos cursos de graduação, maior também será a oferta dos cursos técnicos. Desse modo, o aumento dos cursos de graduação não inibe a oferta de cursos técnicos.

De forma mais empírica, esta pesquisa traz importantes elementos, que por um lado, retiram a ênfase de que a oferta de educação superior, nos Institutos, seria predominante e danosa à oferta de curso técnicos e caminha mais na direção que reforça aspectos do peso de sua historicidade e tradição na oferta de cursos técnicos. Existe uma influência mútua entre a oferta de cursos técnicos e de graduação, com a predominância de seu matiz técnico. (ANDRADE, 2014, p. 186)

Para Vieira (2014) o investimento prioritário na educação profissional técnica de nível médio integrada, também fomentada no Brasil Profissionalizado, representou uma aposta inicial do governo Lula em um modelo que integrasse tanto a formação humanística como tecnológica, com promessa de inclusão social e não apenas de inserção profissional, mas que na prática enfrentou resistência para ser implementado pelos governos locais. Como relata Vieira (2014), os gestores estaduais de educação, protestaram no MEC, junto ao então ministro Haddad, em contra à exigência inicial do Brasil Profissionalizado de financiar apenas o modelo de formação profissional técnica de nível médio integrada, dado seu alto custo, dificuldades administrativas e de articulação das redes, reivindicações estas que foram aceitas, passando a ser considerado o financiamento para qualquer das formas de articulação do ensino médio à formação técnica. Diante da pouca adesão e apoio às suas proposições, o MEC viu desmoronar seu projeto de expansão nas distintas redes de um modelo de escola que oferecesse o ensino médio com currículo integrado à formação profissional (VIEIRA, 2014).

Mesmo em relação à formação profissional de nível médio técnico integrada nos IFs, constata-se, por meio de pesquisas acadêmicas, que as formações geral e técnica não chegam

realmente a dialogar, simplesmente sobrepoem-se os dois currículos, comprometendo uma formação realmente integral (OTRANTO, 2011). Na prática, a matrícula é integrada, mas o ensino não (AMORIM, 2013, p. 213-214).

Os IFs representam uma nova institucionalidade adquirida com a lei (AMORIM, 2013), mas remonta a uma história de longa data da educação profissional no país. Alguns IFs surgem a partir da fusão, por exemplo, com escolas de aprendizes artífices criadas em 1909¹⁶ que eram dirigida aos desvalidos da sorte, filhos de operários entre 10 e 13 anos, com o intuito de ocupar o tempo livre evitando a marginalidade e a ociosidade (BRASIL, 1909). Os IFs foram criados pela transformação ou integração de CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais ou escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais¹⁷. Além dos IFs, ainda compõem a rede federal atualmente remanescentes CEFETs, Minas e Rio, (com oferta a nível de qualificação, ensino médio, superior e pós-graduação) e 24 das 32 escolas técnicas vinculadas a Universidades, que não se transformaram em IFs, a Universidade Tecnológica do Paraná (antigo CEFET Paraná, transformado na primeira universidade tecnológica do país em 2005) e o Colégio Pedro II¹⁸ no Rio de Janeiro. Observa-se que com a criação dos IFs surge em 2009 o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que congrega os Reitores dos mesmos, sendo uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da educação profissional. A RFEPT e, nesta, os IFs distam de ser homogêneos em sua institucionalidade.

Nos termos da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), os Institutos Federais são autarquias que possuem autonomia administrativa e didático-pedagógica. Ainda que se constituam como autarquias, os IFs têm uma institucionalidade alinhada e submetida às diretrizes do governo central.

¹⁶ As escolas que compõem a RFEPT já foram denominadas: Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial e Técnica, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Isso sem contar com os Institutos Federais que não derivam das 19 primeiras escolas, tais como os derivados das Escolas Agrotécnicas, com base no modelo escola fazenda.

¹⁷ O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, que posteriormente serão denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF. As diretrizes indicam a formulação de um projeto de conformação do Instituto por parte dos proponentes, o qual seria avaliado e aprovado pela SETEC.

¹⁸ Em 2012, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais, para efeito de sua autonomia e instrumentos de gestão. Ainda que incluído, na Rede Federal desde 2012, o Colégio Pedro II não está nos indicadores da Rede até 2015, porque somente foi possível cadastrar todas as suas ofertas em educação infantil e educação fundamental no SISTEC no final de 2015.

Como o limite da autonomia das autarquias é definido pelos fins para os quais elas são criadas, a lei estabelece referenciais de atendimento em diferentes ofertas educativas, explicitando a atuação mínima requerida nas diferentes faces do serviço público prestado pela instituição. Tal ação tem como objetivo resguardar a proporcionalidade da oferta entre os diferentes cursos a fim de garantir a consecução de um projeto político educacional. (SILVA et al, 2009, p. 46)

A proposta dos IFs exposta nos documentos publicados pelo MEC e pelos gestores presentes na SETEC/MEC à época (SILVA et al, 2009; PACHECO, 2012) exprimem preocupação com a justiça social e com a competitividade e o desenvolvimento econômico. Longe de ser apenas uma política de expansão, trata-se de trazer ao embate na formulação e implementação de políticas públicas princípios ideológicos e discursivos ligados à assistência social e ao desenvolvimento econômico do país, que estiveram historicamente à frente dos debates sobre a educação profissional. Os argumentos ao redor da criação dos IFs, unem a promoção da educação profissional e a inclusão social, dentro de uma lógica econômica neodesenvolvimentista (REIS JUNIOR, 2017), que encontra nos limites do capital sua possibilidade de concretização.

O foco principal seria o mercado (FERRETI; 2010), pois há um estreito vínculo dos IF com o mercado (OTRANTO; 2010). Isso se mostra, evidente, em face das políticas de incentivo ao crescimento do país que têm início na gestão de Lula e se ampliam no governo Dilma – orientadas por um projeto de fortalecimento de todos os setores da economia, de valorização da indústria nacional e do aumento da competitividade brasileira. (AMORIM, 2013, P. 73)

A luta pela hegemonia dos sentidos da educação profissional no Brasil irá também passar pela construção de fóruns de debates com os diferentes setores da sociedade e atores sociais envolvidos com a definição e implementação das políticas. Está presente no período entre 2003 e 2010 a ideia de se discutir coletivamente as propostas para a educação profissional, como um esforço do MEC em promover oportunidades para o debate e a definição de um projeto nacional pensado por diversos segmentos que compõem a modalidade no país, a exemplo da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), promovida em 2007, com 10 mil participantes (AMORIM, 2013). “Buscou se validar, na disputa por hegemonia, por meio de seminários (2003), conferências (2006, 2010), fóruns (2005, 2006, 2007), disputas internas no âmbito do governo [...]” (VIEIRA, 2014, p. 175-176). Já a partir de 2011, ainda conforme Vieira (2014), esses debates e construções coletivas das políticas se tornam cada vez mais escassos, passando essas a serem elaboradas nos espaços burocrático-governamentais, com pouca ou nenhuma participação de outros setores. Uma das instâncias que foram ganhando maior relevância com

o passar dos anos de governo, no que se refere à avaliação das políticas públicas nacionais para a educação profissional, foi o Tribunal de Contas da União - TCU.

Com a justificativa dos altos investimentos nos últimos anos na Rede Federal de Educação Técnica e o seu caráter estratégico para o desenvolvimento do país, o TCU fez auditoria (TCU 026.062 / 2011–9) sobre as ações de estruturação e expansão da educação profissional, com ênfase na atuação dos IFs. Na análise do Tribunal de Contas da União - TCU- (BRASIL, 2012b), o investimento na Rede Federal a partir de 2003 foi motivado pelo crescimento econômico do Brasil que pressionou a demanda por mão de obra qualificada, e a preocupação com a diminuição das desigualdades regionais que impulsionou uma política de interiorização da rede federal para induzir o desenvolvimento das microrregiões por meio da melhoria da produtividade dos trabalhadores aptos a atuarem em diversos segmentos da economia e a participarem do mundo científico e tecnológico. Porém, segundo o TCU (BRASIL, 2012b), na prática há risco de baixa eficácia dessa medida, não só por questões administrativas (dificuldades com os tramites burocráticos, insegurança jurídica na interação iniciativa privada e pública), mas também dado aos níveis sociais e econômicos das regiões dos *campi* e a ausência de outras intervenções governamentais, o que gera o risco de tornar a presença dos Institutos pouco eficaz na promoção do desenvolvimento regional. O peso relativo do setor público nas economias locais coloca em risco a intenção inicial da proposta, já que não se encontra uma estrutura produtiva suficientemente dinâmica. O TCU destaca princípios econômicos em sua análise, desconsiderando a importância de se levar educação profissional à essas regiões e populações.

O elenco de políticas de educação profissional desenvolvidas no governo Lula indica que essa modalidade educativa é tomada como uma prioridade; ênfase que irá continuar no governo Dilma, como pode ser percebido pelas metas contidas no novo PNE e com a continuidade de determinadas políticas como a expansão da rede federal, ainda que também se percebam novos contornos nessa política de aposta na EPT, como o PRONATEC.

A partir de 2011, com o PRONATEC abriu-se para o Sistema S e escolas privadas a possibilidade de transferência de recursos públicos para o atendimento da demanda por capacitação profissional. Se educação é mercadoria, não importa quem a oferta, porque não é mais parte de um projeto de Estado educador. Para Viera (2014) o PRONATEC - implantado a partir de 2011 e com fortes investimentos até 2015 -, ativa lógicas de quase mercado no setor público. Os serviços públicos de interesse social guardam um grande potencial para a reprodução e acumulação do capital, explícito pela configuração no papel do Estado

brasileiro, que está subordinado aos processos de transnacionalização das políticas para a educação profissional, sob o direcionamento do Banco Mundial e outros organismos internacionais. Embora não de forma direta pela simples incorporação, subordina-se a política nacional para a educação profissional, principalmente no que se refere ao papel do Estado.

Há um aspecto contraditório na oferta de EPT quando se preconiza que os IFs devem investir preferencialmente na formação técnica de nível médio integrada, mas, em paralelo, o governo federal investe pesadamente na formação aligeirada de trabalhadores por meio do PRONATEC, ao qual os IFs aderiram por meio da remuneração extra adotada, mas que também sobrecarrega o trabalho do professor. Percebe-se no PRONATEC a privatização da educação profissional com o reforço do sistema S em detrimento de um reforço das instituições públicas de ensino e da formação técnica de nível médio integrada, representando uma contradição nas políticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutiram-se as mais recentes políticas governamentais destinadas à educação profissional no Brasil, em especial ao ensino médio técnico. A partir do novo governo de esquerda que sobe ao governo federal no Brasil em 2003, passou-se a investir no ensino profissionalizante, mas essas políticas encontram diversos embates para se estruturarem albergando ainda contradições internas como reflexo das disputas pela direção no Estado e na sociedade, vigorando a organização dualista, com a existência de um bloco de ensino profissionalizante em paralelo destinado à formação dos trabalhadores, e os desígnios neoliberais, com forte influência dos organismos internacionais e a transferência de recursos públicos para mãos privadas.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, G. V. **Empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia em diferentes regiões do estado de Minas Gerais: o caso do curso de análise e desenvolvimento de sistemas.** 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira.** 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ANDRADE, A. F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade.** 2014. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ARAÚJO, J. N. **Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia.** 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

AUGUSTO SILVA, W. **Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG):2007 A 2010.** 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 Jul. 2006.

_____. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o sistema escola técnica aberta do Brasil - e-tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007a.

_____. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007b.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909.

_____. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a rede e-tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011a.

_____. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007c.

_____. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2005a. (edição extra).

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007c.

_____. Lei nº 11.741 de 16 julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008a.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008b.

_____. Lei nº 12.513 de 26 de outubro 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011b.

_____. Lei nº 13.055 de 2 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. **Diário Oficial da União**, nº 112, Brasília, 14 de jun. seção 1, p. 12, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 5 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de nov. de 1999.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de set. de 2012a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de ação para o cumprimento das determinações do Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário**. Brasília, 13 set. 2013c.

_____. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Ensino profissional**. Disponível em:

<<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/educacao/ensino-profissional>>. Acesso em: 13 dez. 2017

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília: TCU/Seprog, 2012b.

CASTIONI, R. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais: os desafios a institucionalização**. Brasília: EDU-UNB, 2012. p. 45-56.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./ mar. 2008.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. C. Education and Training of 15-20 years-old in Brazil. **Revista Formazione & Insegnamento**. Ano VI, n. 1/2, Veneza, 2008, p.163-194.

DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. **Planejamento da educação nacional no Brasil: da educação do povo à regulação do sistema federativo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2015. Mimeografado.

_____.; _____. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. **Revista Educação (PUCRS)**, v. 37, p. 167-179, 2014a.

_____.; _____. Sistema Nacional de Educação e relações intergovernamentais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1115-1136. out.-dez. 2014b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 3^a. edição, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OTRANTO, C. R. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. In: da 34^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, RN, 2011. **Anais eletrônicos...** Natal, RN, 2011.

PACHECO, E. Prefácio: Institutos Federais: um futuro em aberto. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais: os desafios a institucionalização**. Brasília: EDU-UNB, 2012.

RAMOS, M. A **pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora. 2002.

REIS JUNIOR, R. de L. **Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais.** 2017. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA FILHO, G. A.; MORAES, G. H. Comparando desempenhos de diferentes tipos de escola de ensino médio: uma aproximação de medida de valor adicionado. **Boletim na medida.** Ano 6. nº 12. Brasília: INEP/MEC. ago. de 2017. p. 21-30.

SILVA, C. J. R.; et al. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Brasília: IFRN editora, 2009.

SILVA, J.; ALMEIDA, R.; STROKOVA, V. **Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil: uma agenda de competências e empregos.** Washington: The World Bank, 2015.

SOUZA, C. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 27-41, 2004.

RUPTURES AND CONTINUITIES OF PUBLIC POLICIES FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN BRAZIL BETWEEN 2003 AND 2015.

***Abstract:** In Brazil between 2003 and 2015 there is a context of commitment by the federal government in vocational education and training as the engine of social and economic development. This paper aims to present and discuss the main initiatives in public policies for vocational education and training in the mentioned period, with special attention to the technical high school level. Based on the documentary and bibliographical review, the ideological and political struggles in the formulation and implementation of the educational initiatives are analyzed, exploring the action of the power groups in the dispute for the direction of the State. It concludes by highlighting the ruptures and historical continuities found in the treatment given to technical high school level.*

Keywords: Vocational education and training; Technical high school; Public policy.

AS RELAÇÕES ENTRE FACÇÕES CLANDESTINAS E A RESPONSABILIDADE DA MARCA EMPREGADORA.

Modelli, Guilherme Marconatto. – gmarconattomodelli@hotmail.com
Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM)
Rua Campos Salles, n.º 446.
CEP 17.504-083 – Cidade de Marília – Estado de São Paulo – Brasil

Lima, Otávio Augusto Custódio de. otavio@otaviocustodio.com.br
Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM)
Av. Grevilhas, 390
CEP 17.552-450 – Cidade de Marília – Estado de São Paulo – Brasil

Resumo: *O presente trabalho tem a finalidade de analisar o tema das relações entre as facções clandestinas e a responsabilização civil da marca empregadora pelos danos materiais e morais, tendo por base duas principais teorias, a saber: a teoria da responsabilidade objetiva, prevista nos artigos 186 e 927 do Código Civil, e ainda na Teoria da Cegueira Deliberada, ou como também é conhecida “Teoria das Instruções do Avestruz”. O método utilizado foi o dedutivo e a técnica de pesquisa consiste em revisão bibliográfica, análise doutrinária, jurisprudencial e normativa. Na introdução são feitas breves considerações conceituais a respeito de temas pertinentes. O desenvolvimento aborda a responsabilidade da terceirização do serviço seguindo a responsabilização civil e a Teoria da Cegueira Deliberada, se expõem as medidas preventivas com relação ao ambiente laboral, bem como analisa a ofensa constitucional que as facções causam vez que afrontam diretamente princípios devidamente positivados, como por exemplo, o princípio da dignidade humana. Já na conclusão serão analisados, inicialmente, a proteção constitucional que é dada ao trabalhador, posteriormente ressalta-se às condições análogas à de escravo em que se encontram, bem como a responsabilidade da marca contratante e, por fim, as análises doutrinárias e jurisprudenciais a respeito do tema na aplicação da teoria mais condizente com a responsabilização do empregador na contratação de facções clandestinas.*

Palavras-chave: *Facções clandestinas. Trabalho escravo. Prevenção. Responsabilidade civil. Proteção aos trabalhadores.*

1 INTRODUÇÃO

À luz de uma análise histórica, verifica-se que a instituição da Constituição Federal de 1988 trouxe de forma ampla as garantias pertinentes às relações de trabalho e emprego. Estas passaram a ser compreendidas sob o rol de direitos e garantias constitucionalmente previstas, tratando todo e qualquer ser humano como real detentor de sua dignidade pessoal, recebendo amparo e previsão legal em uma maior diversidade de direitos, e inclusive nos pertinentes aos direitos sociais-trabalhistas.

No Brasil, “facção” é o nome dado às indústrias de confecções e vestuário que fazem seus serviços exclusivamente para outras empresas de confecções, seja indústria ou comércio. Em outras palavras, uma confecção que não possui marca própria, estilistas, desenhistas, lojas.

O objeto do contrato entre estas empresas é a compra e venda de produtos fabricados pela facção, que são confeccionadas no âmbito da própria empresa, por seus empregados, sem qualquer tipo de controle por parte da contratante, justamente por serem as empresas de facção dotadas de autonomia econômica e administrativa.

Com efeito, nessa modalidade de relação jurídica uma empresa contrata outra, não para o fornecimento de mão de obra, mas sim de produtos acabados, ou seja, para uma etapa específica do processo produtivo.

Diante desta inovação, aderiu-se ao modelo o contrato cujo nome se deu de “Contrato de Facção”, que consiste basicamente na contratação das mencionadas empresas.

Como forma de baratear o produto, abriu-se diversas “facções clandestinas”, que consistem no mesmo modelo da tradicional, porém, seus donos contratam imigrantes de países com população abaixo do nível da pobreza, oferecendo trabalho e, quando aqui chegam são presos e trabalham em condições análogas à de escravo.

O trabalho escravo no Brasil, atualmente, é um grande problema que ainda não encontrou uma forma de ser resolvido.

Segundo o último relatório fornecido pela Fundação Walk Free, realizado em 2016 o Brasil possuía aproximadamente 161.100 (cento e sessenta e um mil e cem) escravos, enquanto em 2014 a estatística mostrava em torno de 155.300 (cento e cinquenta e cinco mil e trezentos).

Para se entender a real proporção destes números, atualmente os Estados Unidos da América tem aproximadamente 57.700 (cinquenta e sete mil e setecentos) obreiros em situação análoga a de escravo.

Verifica-se, portanto, em comparação do Brasil com os Estados Unidos da América, o país sul-americano possui quase o triplo do número de servidores atuando nesta situação precária do que o norte-americano.

É cabível a menção neste momento que, o Ministério do Trabalho, por meio de seus auditores-fiscais, são os incumbidos de realizarem fiscalizações e operações para a deflagração do trabalho escravo no Brasil, seja em facções clandestinas, seja em ambiente laboral rural ou em qualquer outro.

Por conseqüente, quanto mais cresce a mão-de-obra escrava em indústrias têxteis, mais necessário se faz o trabalho para estes servidores, acarretando assim uma menor ofensividade em outras ações por parte do Ministério do Trabalho.

Desta forma, este artigo tem por objetivo identificar se a empresa contratante de uma facção clandestina poderá ser responsabilizada em caso de uma eventual contratação destas, inclusive demonstrando a contribuição que a contratação tem para o aumento do número de escravos em território brasileiro.

2 DESENVOLVIMENTO

A terceirização é “a transferência de certas atividades (periféricas) do tomador de serviços, passando a ser exercidas por empresas distintas e especializadas”. (GARCIA, 2014)

Como consequência, embora o trabalhador indiretamente preste serviço à empresa que o terceirizou, esta não responderá frente a ele, haja vista o seu tomador principal ser a própria empresa terceirizada, prestadora de serviço.

O contrato de trabalho é mantido, assim, entre o empregado e o empregador, que, no caso, é uma empresa prestadora de serviços (art. 442, *caput*, da CLT).

Diante disto, fica impossibilitado da empresa tomadora de serviços ser responsabilizada por ilícitos cometidos dentro da relação entre funcionário contratado e empresa contratante.

Sabe-se que a responsabilidade do tomador é subsidiária quando da terceirização, respondendo apenas quando esta estiver no evento danoso, tomemos como exemplo se uma empresa de engenharia terceiriza algum setor na construção de uma obra, e, o funcionário é hostilizado por outros servidores, caso aquele lesado venha ingressar com uma ação, a empresa tomadora responde de forma igual nestes autos.

Entretanto, conforme já discutido, caso haja um ilícito apenas no âmbito da relação entre o trabalhador e a empresa terceirizada, a tomadora não responderá.

Em uma análise um tanto quanto mais crítica, este pode ser um dos fatores do aumento quantitativo das facções clandestinas.

Ora, veja bem, se a empresa de grande porte pode contratar outra que, como forma de baratear o preço da produção, venha a explorar de seus funcionários condições análoga à de escravos, e não responderá por isso, por que assim não fazer? Afinal, os lucros serão maiores.

Como se pode notar a rigor, realizar tais contratos com estas empresas clandestinas é um prato cheio para as marcas.

Neste íterim, deve-se aumentar a responsabilidade das empresas contratantes no que concerne à fiscalização das condições de trabalho para com as facções que contratam.

Ainda assim, é válido invocar a teoria da cegueira deliberada.

A teoria da Cegueira Deliberada, ou Teoria das Instruções do Avestruz como também é conhecida, é proveniente dos Estados Unidos e que foi criada para as situações em que um agente finge não enxergar a ilicitude da procedência de bens, direitos e valores com o intuito de auferir vantagens.

Sendo assim, o agente age como um avestruz que enfia a cabeça na terra para não ter conhecimento do que está acontecendo, em outras palavras, o sujeito fingi não ver o ilícito para poder obter determinada vantagem de alguma situação.

No caso em comento, tal teoria é extremamente eficaz para possíveis condenações.

Afinal, é possível imaginar que não são assegurados os direitos trabalhistas, bem como salários dignos dos trabalhadores que ali exercem sua função, quando nestas facções se adquire uma peça de roupa totalmente pronta por preços muito abaixo do normal.

Deste modo, caso a empresa tomadora de serviço viesse a ser responsabilizada pela fiscalização da condição de trabalho das facções em que contrata, o problema do trabalho escravo no Brasil viria a ser diminuído de forma mastodôntica.

Não é demasiado afirmar que as facções clandestinas, junto com o trabalho rural, são as principais causas do trabalho escravo.

Desta forma, deve-se levar em consideração que eventual responsabilização da empresa tomadora de serviço, ajudaria tanto o Governo Federal no Plano de Erradicação do Trabalho Escravo, quanto o Ministério do Trabalho nas ações de fiscalização.

Nesta seara, é válido inclusive invocar o artigo 186 e 927 do Código Civil, vez o primeiro traduz que aquele que por omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito, e por sua vez, o 927 preceitua a obrigatoriedade em reparar o dano causado.

Como visto, há uma omissão voluntária da marca empregadora, pois, invocando a Teoria da Cegueira Deliberada, esta se escusa da responsabilidade de indenizar aqueles que indiretamente trabalhando pra ela em condições precárias, e diretamente a fizeram auferir lucros exorbitantes, apenas por não terem o dever de realizar uma fiscalização intensiva em relação à facção contratada.

Seguindo esta linha, os digníssimos autores Pablo Stolze Gagliano e Rodolfo Pamplona Filho (2015), pincelam de forma breve em sua obra:

“Mas e quando essa própria atividade econômica pode, por si só, gerar um risco maior de dano aos direitos dos empregados? Aí, sim, como uma situação supostamente excepcional, é possível responsabilizar objetivamente o empregador.”

Sabe-se hoje, que o Ministério do Trabalho encontra grande dificuldade na fiscalização de facções clandestinas, seja por falta de efetivo, seja por falta de identificação destas ou até mesmo em dificuldades em adentrá-las.

É de saber notório que hoje o efetivo disponibilizado pelo Ministério do Trabalho para o combate deste problema não satisfaz, vez que o aumento das facções clandestinas tem sido exorbitante, e o funcionalismo público continua sempre o mesmo.

Com a possível descentralização do serviço, saindo da Administração Pública, que encontra grandes dificuldades para realiza-lo, e repassando à empresa tomadora de serviços, tal fiscalização seria realizada de forma mais severa e segura, e ainda de forma justa, vez que fora está própria que contratou os serviços da facção, leia-se, esta deve saber quem está contratando.

Além de uma fiscalização mais funcional, o dano ao erário seria diminuído de forma eminente, haja vista que a fiscalização feita pela ministério do Trabalho seria somente às marcas, não sendo necessário uma dupla fiscalização, nas marcas e na produção fornecida às marcas, qual seja, as facções.

Afinal, o particular tomador de serviço é beneficiado com serviço das facções clandestinas, que vendem seus produtos por misérias, o mínimo é terem de cumprir uma intensa fiscalização do que “contratam”.

Desta forma, é cediço afirmar ser necessário que, em eventual apuração da clandestinidade de uma determinada facção, suas tomadoras devessem ser responsabilizadas por todas as verbas trabalhistas devidas aos escravos ali existentes, a fim de garantir o mínimo existencial destas pessoas, pelo menos para tentar amenizar todo o sofrimento que já passaram em prol destas.

Vejamos senão, que a Constituição brasileira de 1988 acolheu a dignidade da pessoa humana como um fundamento da República Federativa brasileira (art. 1, III), um princípio fundamental (incluído no Título I) e um direito fundamental (art. 5, III).

Segundo Maria Celina Bodin de Moraes, o princípio da dignidade humana possui raízes filosóficas e foi com o cristianismo que primeiro se concebeu a ideia de uma dignidade pessoal, atribuída a cada indivíduo.

Nesta seara, a doutrinadora complementa que Kant consolida filosoficamente a dignidade da pessoa humana com o primado de que o ser humano jamais seja visto, ou usado, como um meio para atingir outras finalidades, mas sempre como um fim em si mesmo.

Temos, portanto, que apesar ser um princípio de fácil compreensão, é um dos mais difíceis de ser fundamentado, vez que carrega em seu escopo um bojo de sentimentos.

Desta forma, conclui-se que tal preceito se traduz de alto valor do sistema jurídico, funcionando assim como paradigma, fundamento, limite e desiderato de um ordenamento jurídico, de um Estado e de uma sociedade aos quais confere legitimidade.

Apesar de difícil definição, depreende-se que o referido princípio traduz-se no que diz respeito ao atributo intrínseco a todo ser humano e que justifica o exercício da sua liberdade e a perfeita utilização de seu direito à uma vida plena e saudável.

Acredita-se que tal garantia constitucional signifique exaltar o ser humano ao patamar mais alto das considerações, com a finalidade de impedir a sua degradação e a sua redução a um mero objeto de manipulação, como feito em facções clandestinas.

Compreende a proteção e a promoção das condições fundamentais para uma vida adequada, o respeito à igualdade entre os indivíduos, a garantia da independência e de sua autonomia e a proibição de qualquer obstáculo que impeça o desenvolvimento do potencial de sua personalidade.

Seguindo tal análise, é muito claro que além de verbas trabalhistas, é de suma importância garantir o mínimo existencial do ser humano, para os obreiros que dentro destas facções passam horas, dias, meses e anos, sobrevivendo em situação indigna, literalmente presos, vivenciando situações degradantes.

A respeito da situação mencionada, é possível se ter ideia através da reportagem produzida pela Rede Record de televisão, em seu programa “Domingo Espetacular”.

No quadro, um dos funcionários consegue se infiltrar em uma casa de escravo, e o que se vê é os trabalhadores atuando por mais de 14 (quatorze) horas ininterruptas, incluindo finais de semanas, iniciando sua produção a partir das 06 (seis) horas da manhã, com a alimentação de apenas um pão seco e um copo de café, ganhando no máximo R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

Ressalta-se ainda, que o quadro comprova que todas as portas da casa se mantêm trancadas, à transformando em um verdadeiro cativo, realmente aprisionando seus funcionários.

Quando assim não é, os empregadores realizam intensas ameaças à integridade física do trabalhador e de sua família, bem como tomam todos seus documentos.

Diante da situação, os obreiros com medo de ser violada sua integridade física e de sua família, não ve outra forma a não ser ficar exercendo seu trabalho em condições extremamente precárias.

Nesta baila, denota-se a total e real necessidade da invocação da garantia do princípio da dignidade humana, e até uma invocação de Danos Morais, este também muito claro no caso em comento, vez que a Lei da Ação Civil Pública (Lei n.º 7.347/85), com as modificações impostas pela Lei n.º 8.884/94, estabeleceu expressamente a possibilidade de reparação por danos morais a direitos difusos.

Como muito bem colocado em seu livro, os Autores Pablo Stolze Gagliano e Rodolfo Pamplona Filho (2015) lecionam que:

“Assim sendo, nada impede que se configure uma lesão extra-patrimonial difusa neste sentido, em função de atos que afetem um espaço físico convertido em meio-ambiente de trabalho”.

Sabe-se que para configuração deste instituto, revela-se imprescindível a observância de três elementos essenciais, quais sejam: ação ou omissão, nexo de causalidade e dano.

A ação ou omissão demonstra-se de forma muito presente, no caso em comento verifica-se a ação de manter os funcionários trabalhando em condições análogas a de um escravo, bem

como omissão da marca empregadora em contratar estas facções, mesmo tendo ideia de que não são garantido os direitos trabalhistas à aqueles trabalhadores.

Quanto ao nexos de causalidade, o Autor Tepedino (2001) leciona que: “e de acordo com a teoria da causa adequada adotada em sede de responsabilidade civil, também chamada de causa direta ou imediata” (Ac. 1995,001.271), conclui, acertadamente que:

Por todas essas circunstâncias, pode-se considerar como prevalentes, no direito brasileiro, as posições doutrinárias que, com base no art. 1060, do Código Civil Brasileiro, autodenominando-se ora de Teoria da interrupção do nexos causal (Supremo Tribunal Federal), ora de Teoria da Causalidade Adequada (STJ E TJRJ), exigem a causalidade necessária entre a causa e o efeito danoso para a responsabilidade civil. (TEPEDINO, 2001)

Temos portanto, que apesar da causa ser indireta, configura-se o nexos de causalidade, vez que é por meio desta que o efeito danoso acontece.

Ainda com relação aos alegados danos morais, deve-se ressaltar que essa indenização se encontra assegurada, indistintamente, na Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que os direitos à vida privada, à integridade física e moral, à honra e à imagem das pessoas, são invioláveis, passíveis de serem indenizados em situações que evidenciem a presença de prejuízos efetivos, sendo que, da redação do artigo 5º, V e X da Carta Magna, verifica-se que o equilíbrio moral das pessoas foi equiparado a direitos fundamentais tais como, o direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, sempre tutelados pela ordem jurídica, o que permite concluir que se proíbe qualquer ação que importe em lesão a outrem, máxime em se tratando de ameaça a valores protegidos como aspectos basilares da personalidade humana.

Subtrai-se do transcrito "in retro" que o dano moral indenizável é aquele que, decorrente de uma conduta antijurídica, submete a vítima a uma dor íntima, ferindo-lhe a honra e a dignidade, abalando sua imagem e resultando em ofensa aos atributos pessoais que lhe são mais caros, donde se conclui que se exige que o prejuízo causado seja verdadeiramente relevante, ultrapassando a fronteira do simples desconforto, constrangimento ou incômodo passageiro, mesmo porque, se assim não fosse, a Lei Maior não o teria equiparado aos direitos fundamentais, que são de indiscutível relevância, alcançando o dano moral ao patamar dos interesses que, juridicamente, apresentam-se como indispensáveis à sobrevivência digna do cidadão.

No caso das facções clandestinas, que reduz o obreiro à condição análoga de escravo, é notório que fere sua honra, devendo surgir o Dano Moral, e ainda, ser indenizável, responsabilidade esta que deve ser imputada a empresa tomadora de serviço, por, como já dito, ser a beneficiada do serviço mais barato, e ainda, deveria ser responsabilizada pela fiscalização desta.

3 CONCLUSÃO

A Constituição Federal de 1988 consagrou uma ampla gama de direitos individuais, ampliando garantias já existentes e criando outras novas, relativamente ao mundo trabalhista.

O Trabalho, portanto, passa a integrar fundamentos de extrema importância previstos na constituição, como por exemplo, a proteção a dignidade humana, ressalta-se ainda que as normas referentes à proteção do trabalhador, individualmente considerado, e também aquelas referentes à representação sindical, à negociação coletiva e ao direito de greve encontram-se no Título II da Constituição de 1988, que cuida dos Direitos e Garantias Fundamentais.

De acordo com o observado no trabalho realizado nas facções clandestinas, é indiscutível a falta de direitos trabalhistas, sendo as condições de trabalho precárias, tornando-se análoga a de escravo.

Vale aqui mencionar, que similar um trabalhador a um vassalo configura crime, previsto no artigo 149 do código penal brasileiro, com pena de 2 (dois) a 8 (anos) e multa.

Através de toda discussão do presente trabalho, apesar de não esgotado o tema, leva a conclusão que a empresa tomadora de serviços, ou seja, a marca contratante das facções clandestinas deve ser totalmente responsabilizada quando constatado que contratou, seja com culpa ou não, uma facção clandestina.

Tal responsabilidade geraria benefícios de extrema importância, imputando a empresa tomadora de serviço o ônus de fiscalizar a facção contratada, garantindo assim os direitos trabalhistas aos que ali exercem suas funções, prevenindo o acréscimo da admissão de

funcionários com condições análogas à de escravos, e ainda geraria melhor qualidade do vestuário, afetando indiretamente o consumidor.

No que diz respeito às decisões jurisprudenciais, bem como posições doutrinárias, há certa precariedade na resolução do tema, haja vista a falta de julgamentos.

Em caso semelhante ocorrido em 2014, nos autos da Ação Cautelar nº 003937.2013.02.000/7, a juíza do Trabalho Adriana Prado Lima, da 54ª Vara do Trabalho de São Paulo, sentenciou que a empresa a empresa M5 Indústria e Comércio Ltda., que produz, industrializa e comercializa produtos da marca M. Officer condenando a empresa em diversas obrigações por manter trabalho com condições análoga a de escravo em sua produção, entretanto, como mencionado, mantinha estes funcionários em sua própria produção, e não contratados como facção clandestinas.

Ressalta-se que, até onde se tem notícia, a produção de roupas da mencionada marca fora devidamente regulada pela própria empresa, de forma que atualmente não mantém mais o trabalho escravo em sua produção, e assim, garante os direitos pertinentes a estes trabalhadores.

Seguindo esta linha, nota-se que a responsabilização da marca empregadora é medida imprescindível, vez que, como já mencionado, auferir diretamente lucros advindos do trabalho de pessoas reduzidas à condições análogas a de escravo.

Ainda assim, ao que tudo indica, a responsabilização da marca causa uma maior e mais efetiva fiscalização da própria contratante, de acordo com o precedente evocado acima.

O resultado desta melhor fiscalização é o falimento e o conseqüente fechamento em massa das facções clandestinas, com a libertação da massante classe obreira que tem suas condições análogas a de um escravo.

Por fim, é válido esclarecer que não há nenhum posicionamento em súmulas ou textos legais a respeito do tema em discussão, o que há é posicionamento acerca da responsabilidade nos contratos de terceirização, que o Tribunal Superior do Trabalho já decidiu não confundir com os contratos de facções.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Flávia. **Direito Constitucional**. 3ª Edição. Recife/PE: Armador, 2017.

BODIN DE MORAES, Maria Celina. **Danos à Pessoa Humana: Uma Leitura Civil Constitucional dos Danos Morais**. São Paulo/Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p. 76-93.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. **Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 dez. 1940

_____. **Lei n.º 7.347, de 24 de julho de 1985**. Lei das Ações Cíveis Públicas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 1985.

_____. **Lei n.º 8.884, de 09 de junho de 1996**. Lei do Conselho Administrativo de Defesa Econômica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 1996.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2002

_____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula nº 331**. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html>. Acesso em: 29 nov 2017.

GAGLIANO, Pablo Stolze; FILHO, Rodolfo Pamplona. **Novo Curso de Direito Civil. Volume 3; Responsabilidade Civil** – 13ª Edição. – São Paulo; Saraiva, 2015.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Contrato de Fação e Responsabilidade por Terceirização de Serviços**. Disponível em <www.genjuridico.com.br> Acesso em: 15 out 2017.

_____. **Curso de direito do trabalho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

LINZMEYER, C. Não **Responsabilidade Subsidiária da Empresa Contratante de Fação**. Disponível em <www.phmp.com.br> Acesso em: 20 out 2017

REDE RECORD. “Conheça as vítimas do trabalho escravo em confecções na grande reportagem” produzido pelo Domingo Espetacular, da Rede Record, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JqxrhYQJUMg>> Acesso em: 07 out 2017

TEPEDINO, Gustavo. **Notas Sobre o Nexo de Causalidade**. Revista Trimestral de Direito Civil, Rio de Janeiro: PADMA, ano , jun 2001. V. 6

WALK FREE. Disponível em <<https://www.globallaveryindex.org/region/the-america/>> Acesso em: 18 out 2017

THE RELATIONS BETWEEN CLANDESTINE FACES AND THE RESPONSIBILITY OF THE EMPLOYER TRADEMARK.

Abstract: *This paper aims to analyze the relationship between illegal factions and civil liability of the employer trademark for material and moral damages, based on two main theories: The Theory of Objective Liability, provided in Articles 186 and 927 of the Civil Code, and also in the Willful Blindness Theory, or as it is also known "Theory of Ostrich's Instructions". The method used was the deductive one and the research technique consists of bibliographical review, doctrinal, jurisprudential and normative analysis. In the introduction, brief conceptual considerations are made on relevant topics. The development addresses the responsibility of service outsourcing following civil liability and the Willful Blindness Theory; the preventive measures are exposed concerning the work environment, as well as it analyzes the constitutional offense that the factions cause instead facing directly duly positive principles, such as the principle of human dignity. In the conclusion, the constitutional protection given to the worker will be analyzed initially; later similar slavery conditions under which they are submitted will be emphasized, as well as the responsibility of the contracting trademark and, finally, the doctrinal and jurisprudential analyzes concerning the theme, applying the most compatible theory to the employer's responsibility in hiring clandestine factions.*

Keywords: *illegal factions. Slavery. Prevention. Civil liability. Protection of workers*

OS TRABALHADORES DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SUAS: UMA NOVA FORÇA SOCIAL EM QUESTÃO.

SILVA, Gustavo Leite de Araujo da¹ – gustavoleite1992@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Rua São Francisco Xavier, 524.
CEP - 20550-900. Cidade: Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

ALGEBAIL, Eveline² – ealgebaile@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Rua São Francisco Xavier, 524.
CEP - 20550-900. Cidade: Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

***Resumo:** A implantação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, a partir da Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004, vem resultando em alterações significativas no campo social, inclusive nas relações de trabalho desse setor de atuação do Estado. A estrutura sistêmica desenhada possui bases institucionais e corpo técnico próprios, atuando em ampla escala no contexto das acentuadas desigualdades socioterritoriais do Brasil. Desta forma, tendo um aporte teórico de autores de perspectiva crítica, com destaque para Antônio Gramsci e análise de documentos normativos, este trabalho pretende trazer contribuições para o debate sobre as relações que se dão no âmbito dessa nova força social composta pelos trabalhadores do SUAS, que vem também se constituindo como uma importante força política em termos de defesa do Sistema.*

***Palavras-chave:** Estado, Assistência Social, Força Social .*

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 apresentou dispositivos importantes em termos de acesso aos diferentes direitos sociais no Brasil, como a elaboração do tripé social, constituído pela saúde,

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Educação Básica. Mestrando em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Educação (PPFH) e Procientista da UERJ.

previdência social e assistência social. Nesse sentido, Yazbeck (2014) compreende a seguridade social³ como um dispositivo com ampla cobertura e que não depende do custeio individual direto dos cidadãos.

Na esteira dos avanços do texto constitucional, a Assistência Social passa a ser um direito e responsabilidade do Estado. Diante disso, em 1993 é promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social -LOAS que, baseada na Constituição, traz importantes elementos balizadores em termos de organização do campo da assistência social brasileiro. No entanto, durante a década de 1990 o cenário passa a ser marcado por uma perspectiva de cortes de gastos sociais e pela “crescente subordinação das políticas sociais às políticas de ajuste da economia” (YASBECK, 2014, p.80)

Historicamente a assistência social é marcada por constantes disputas política e econômica, com isso, no início dos anos 2000, o conteúdo da LOAS se materializa e as políticas públicas desse campo de atuação estatal sofrem profundos redirecionamentos, com a organização da Política Nacional da Assistência Social – PNAS (2004).

Com isso, o presente artigo tem como objetivo manifesto discutir a implantação do Sistema Único da Assistência Social – SUAS e seus impactos nas relações de trabalho no campo da assistência, que vem demandando cada vez mais um corpo técnico profissional para atuar na gestão e execução das políticas do setor. Para isso, ressaltamos a importância de aprofundarmos nossa análise a luz dos conceitos de forças social e política do filósofo Antônio Gramsci⁴.

A metodologia utilizada baseou-se em revisão bibliográfica e levantamento, catalogação e análise de documentos normativos. Autores de perspectiva crítica foram fundamentais para o aprofundamento do debate teórico sobre os elementos aqui apresentados e analisados.

A partir dos nexos estabelecidos entre as relações laborais que se dão com a implantação do SUAS e os referenciais teóricos utilizados, esse trabalho busca aprofundar a análise sobre o campo da assistência social, apontando os limites, as potencialidades e contradições presentes nas mudanças promovidas ao longo dos anos 2000.

³ A Seguridade social brasileira pode ser compreendida, a partir do texto constitucional de 1988, como um amplo sistema que envolve os setores da saúde, previdência social e assistência social. Trata-se de uma cobertura que não depende diretamente das contribuições individuais.

⁴ Gramsci foi condenado e encarcerado em 1926, em um processo de perseguição política por parte do governo italiano autoritário e fascista de Mussolini. No entanto, dentro da prisão, o filósofo registrou seus pensamentos nos chamados cadernos do cárcere e todos esses escritos significam a base do pensamento político gramsciano, pautada na análise de teor crítico sobre a realidade social e as relações de forças quem compõem tal realidade.

2 O ESTADO BRASILEIRO E O CAMPO SOCIAL – ELEMENTOS HISTÓRICOS.

A discussão sobre a Proteção Social no Brasil vem ganhando ênfase nos últimos anos devido ao intenso debate que está em curso sobre a forma de atuação do Estado no campo social, em um contexto de lutas sociais contra retrocesso no campo dos direitos.

Em termos históricos, a proteção social como âmbito de política pública no Brasil começa a ganhar maior expressão a partir do projeto de sociedade industrial no país, adensado no Governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945), com a criação de órgãos gestores de políticas sociais e com a formulação de leis trabalhistas, com o objetivo de administrar de elementos sociais resultantes de uma sociedade capitalista desigual.

Durante o contexto de avanço da atuação estatal no campo social, começou-se a delimitar a concepção de cidadania, na qual Santos (1979) em suas formulações sobre essa questão, defendeu a ideia de “cidadania regulada”, que se constitui como uma cidadania restrita, em que o sujeito é reconhecido como cidadão a partir de sua inserção em ocupações reconhecidas legalmente e a extensão dessa cidadania depende da regulamentação do Estado.

Na esteira dessa contextualização histórica, Yaszbeck (2014) sinaliza que apesar de direitos ainda muito restritos, a garantia dos mesmos significou avanços importantes e as pressões realizadas por diferentes segmentos de trabalhadores foram fundamentais para a criação dos serviços sociais no país.

Entretanto, no período da Ditadura Civil-Militar instaurada com o golpe de 1964, a desigualdade social no Brasil se acentua, em um contexto no qual as restrições à participação política contêm em limites estreitos as lutas sociais referidas à direitos, resultando em uma expansão restrita da política social.

O início da década de 1960 acirra as contradições do capitalismo periférico trazendo consigo o golpe militar e a instalação do Estado autoritário. A opção pelo crescimento econômico acelerado, a partir de fontes de investimento externas, como base do desenvolvimento, abriu o país ao capital monopolista. O Estado amplia seu nível de intervenção, tornando-se o eixo político da recomposição do poder burguês, com a implantação de novas estratégias de desenvolvimento concentradoras de capital, intensificando o nível de exploração da classe operária. A desigualdade social se acentua em um clima repressivo e autoritário. (YASBECK, 2010, p. 82)

Com o processo de redemocratização do país, com forte apelo popular e com a reorganização das forças sociais em novas associações civis e políticas, a Constituição de 1988 sinaliza para a criação de um sistema de Proteção Social integrado e universal, através da concepção de seguridade social, formada pela saúde, assistência social e previdência.

Nesse ambiente, ainda que com uma predominante presença de forças políticas conservadoras instituídas, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) é promulgada em 1993, garantindo a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, sendo definida como uma política de seguridade social não contributiva.

Apesar dos avanços na legislação em termos da atuação do Estado no campo social, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, o período desses dispositivos constitucionais foi marcado por um forte ideário neoliberal e com conseqüente regressão do Estado em termos de garantia dos direitos sociais. Anderson (1995) afirma que esse ideário se afirmou através de graves ataques aos direitos trabalhistas e aos movimentos sociais, com uma política econômica pautada em privatizações, redirecionamento das políticas sociais e cortes em investimentos públicos, ampliando com isso os espaços privados e diminuindo os públicos.

Diante desse cenário de regressão da atuação do Estado no campo social, nos anos 2000 vários governos progressistas foram eleitos na América Latina. No Brasil, a eleição do petista Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 resultou em alterações na formulação e implantação das políticas sociais. É importante lembrar que ao longo da década de 1990, com atuação focalizada em determinados segmentos populacionais, inúmeros programas sociais foram criados e eram operacionalizados, na sua grande maioria, por equipes e espaços pertencentes a outras áreas de atuação estatal, como a educação.

Ao longo do Governo Lula, Aguiar (2015) lembra que a partir de 2004, com a implantação da Política Nacional de Assistência, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) começa a ganhar forma, a partir do delineamento de “procedimentos técnicos e políticos em termos de organização e prestação de medidas socioassistenciais” (AGUIAR, 2015, p.6).

3 A IMPLANTAÇÃO DO SUAS: O QUE MUDA PARA O TRABALHADOR?

A implantação de um Sistema único que organiza toda a atuação da Assistência Social no Brasil se constitui como um importante avanço em termos de políticas públicas e na garantia dos direitos sociais desenhados no texto constitucional de 1988, a partir da ideia de seguridade social.

No entanto, no contexto da década de 1990, as políticas de cunho neoliberal dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) fomentaram uma desorganização institucional do campo da Assistência Social, negando dispositivos importantes da LOAS de 1993. Para além da conjuntura relatada, Paiva (2006) aponta que historicamente as estruturas de poder político

e econômico no Brasil estabelecem uma organização injusta de usufruto da riqueza coletivamente construída.

Diante desses desafios complexos aqui mencionados, o SUAS se apresenta como uma forma de materializar “o conteúdo da LOAS, cumprindo no tempo histórico dessa política as exigências para a realização dos objetivos e resultados esperados que devem consagrar direitos de cidadania e inclusão social” (PNAS, 2004, p. 39).

O SUAS se constitui como um sistema descentralizado e participativo, envolvendo a União, estados e municípios, com ações voltadas para o enfrentamento das grandes e crescentes demandas sociais. Durante a análise da PNAS (2004), é possível observar também que essa organização sistêmica vem reforçando que a assistência social é um direito social e de responsabilidade do Estado.

Na esteira dessa caracterização geral, além do quadro profissional do Sistema envolver trabalhadores de diversas áreas, como advogados, psicólogos e assistentes sociais, a questão da intersectorialidade⁵ é central em termos de operacionalização do SUAS, principalmente entre os setores da saúde e educação.

Desta forma, Sposati (2001) afirma que a Assistência Social deve-se constituir com ações voltadas para a garantia de acesso aos direitos sociais universais por parte de diferentes segmentos da sociedade. Assim, o SUAS, a partir das Normas de Operacionalização Básica – NOB, deve ser implantado levando em conta os diferentes contextos socioterritoriais brasileiros, possuindo uma proximidade com as relações coletivas desenvolvidas em diferentes territórios, sendo preciso pensar a política pública a partir de revista à história, ao universo cultural e ao cotidiano da população presente em uma dada base territorial.

Para atender tais intenções relacionadas nos parágrafos anteriores, o SUAS passa a contar com uma arquitetura institucional e corpo técnico próprios, com atuação ampliada, presente nos diferentes territórios brasileiros e pautando-se na proximidade com os segmentos populacionais que são beneficiados das ações do sistema⁶.

⁵ A ideia de intersectorialidade não é apresentada como foco de análise desse trabalho, no entanto, de forma genérica, entendemos, a partir de Junqueira (1997), que trabalhar na perspectiva intersectorial significa uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação dos diferentes serviços, alterando todas as articulações realizadas pelos diversos segmentos governamentais, abrindo espaço para estratégias de gestão integrada.

⁶ A NOB – SUAS leva em conta o porte dos municípios para a implantação do Sistema. A organização se dá da seguinte forma: Pequeno Porte I – mínimo de 1 CRAS para até 2.500 famílias referenciadas; Pequeno Porte II – mínimo de 1 CRAS para até 3.500 famílias referenciadas; Médio Porte – mínimo de 2 CRAS, cada um para até 5.000 famílias referenciadas; Grande Porte – mínimo de 4 CRAS, cada um para até 5.000 famílias referenciadas; Metrópoles – mínimo de 8 CRAS, cada um para até 5.000 famílias referenciadas.

No âmbito da PNAS (Brasil, 2004), são criados os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que são bases institucionais constituídas com a função de executar serviços de proteção social básica.

De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social, os CRAS são definidos como:

uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). O Cras atua como a principal porta de entrada do Sistema Único de Assistência Social (Suas), dada sua capilaridade nos territórios e é responsável pela organização e oferta de serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. (Apresentação institucional disponível no site do MDS)⁷

No mesmo documento, encontra-se a seguinte definição do CREAS:

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) configura-se como uma unidade pública e estatal, que oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos (violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas, cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, etc.). (Apresentação institucional disponível no site do MDS)⁸

É importante destacar que as bases institucionais conceituadas acima compõem uma malha institucional presente em maior escala no território brasileiro. Segundo dados do Censo – SUAS 2016⁹, levantamento realizado anualmente pelo Governo Federal, há no país 8.240 CRAS e 2.521 CREAS.

3.1 Os trabalhadores do SUAS: uma nova força social?

Historicamente a assistência social no Brasil é ligada a ideia do assistencialismo e da filantropia, diante disso a ação assistencial não é vista como uma ação profissional, que acaba trazendo limites a esse campo laboral.

Yasbeck (2010) afirma que as políticas sociais no contexto de hegemonia neoliberal assumem características seletivas e filantrópicas, resultando na desmontagem e retração dos direitos e impactando no fortalecimento da ideia de desprofissionalização do campo da assistência social, além da dispersão de seus profissionais no interior das relações de trabalho.

Aguiar (2015) sinaliza que a PNAS (2004) é lançada com importantes elementos em termos de garantia de acesso por diversos segmentos sociais a direitos básicos universais. No entanto,

⁷Definição de Cras. Disponível em < <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras/centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>> . Acesso em: 28/11/2017

⁸Definição de Creas. Disponível em <[ww.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas/centro-de-referencia-especializado-de-assistencia-social-creas](http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas/centro-de-referencia-especializado-de-assistencia-social-creas)>. Acesso em: 28/11/2017

⁹ Censo SUAS/2016. Disponível em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmsps/portal-censo/>. Acesso em 20/11/2017

a desprofissionalização histórica dos trabalhadores da assistência social se constitui como um desafio complexo na implantação do SUAS no Brasil.

Na esteira dessa discussão, Aguiar (2015) diz que em 2006, no contexto de aperfeiçoamento da implantação do SUAS, é aprovada a NOB – Recursos Humanos¹⁰. Esse conjunto de normas é importante pois

estabelece parâmetros gerais para a gestão do trabalho a ser implementada na área da assistência social, englobando todos os trabalhadores do SUAS, órgãos gestores e executores de ações, serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social. (AGUIAR, 2015, p.07)

A NOB – RH organiza a operacionalização do SUAS a partir das chamadas equipes de referência, que são servidores que atuam na organização e oferta das ações de proteção social básica e especial dentro das bases institucionais do Sistema.

Quadro 01 -Organização das equipes dos CRAS a partir do porte dos municípios.

| Pequeno Porte I | Pequeno Porte II | Médio, Grande, MetrÓpole e DF. |
|--|---|---|
| Até 2.500 famílias referenciadas | Até 3.500 famílias referenciadas | A cada 5.000 família referenciadas. |
| 2 técnicos de nível superior, sendo um profissional assistente social e outro preferencialmente psicólogo, | 03 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais e preferencialmente um psicólogo. | 04 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS |
| 2 técnicos de nível médio. | 3 técnicos nível médio. | 04 técnicos de nível médio |

Fonte: NOB/RH – SUAS (2006)

Quadro 02 – Organização das equipes dos CREAS

| Municípios de pequeno e médio porte | Municípios de Grande porte, metrópoles e Estados com Serviços Regionais. |
|--|--|
| Capacidade de atendimento de 50 pessoas/ individuais | Capacidade de atendimento de 80 pessoas/ individuais |
| 01 coordenador | 1 coordenador |
| 01 assistente social | 2 assistentes sociais |
| 01 psicólogo | 2 psicólogos |
| 01 advogado | 1 advogado |
| 02 profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários) | 4 profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários) |
| 01 auxiliar administrativo | 2 auxiliares administrativos |

Fonte: NOB/RH – SUAS (2006)

¹⁰NOB/RH. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/ Acesso em: 25/11/2017.

Diante desse conjunto de informações apresentadas, é possível trabalhar com a ideia de que a implantação do SUAS vem exigindo da gestão do Sistema a ampliação dos quadros de trabalhadores para compor as equipes das diferentes esferas governamentais, principalmente as que atuam nas bases institucionais próximas aos beneficiários das ações assistenciais.

A implantação do Suas exige novas formas de regulação, organização e gestão do trabalho e, certamente, a ampliação do número de trabalhadores com estabilidade funcional é condição essencial, ao lado de processos continuados de formação e qualificação, a partir do ingresso via concurso público, definição de cargos e carreiras e de processos de avaliação e progressão, caracterização de perfis das equipes e dos serviços, além de remuneração compatível e segurança no trabalho. (RAICHELIS, 2010, p. 761)

Nesse sentido, é perceptível observar, em termos normativos, a organização profissional de um campo da ação do estado marcado pela desprofissionalização e dispersão histórica de seus quadros.

Com o objetivo de aprofundar a análise, buscamos nas obras de Antônio Gramsci, importante filósofo italiano de inegável atuação política no contexto dominado pelo fascismo, conceitos fundamentais para refletir sobre as novas relações de trabalho que estão em curso com a implantação do SUAS.

Em face aos inúmeros conceitos elaborados por Gramsci, os de forças social e política se constituem como importantes elementos na análise do processo que vem sendo descrito com a implantação do SUAS, marcado por avanços, limites e contradições.

A luz da análise gramsciana, força social está ligada à

[...] estrutura, objetiva, independentes da vontade dos homens, que pode ser mensurada com os sistemas de ciências exatas ou físicas. Com base no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, têm-se os agrupamentos sociais, cada um dos quais representa uma função e ocupa uma posição determinada na própria produção. (GRAMSCI, 2012, p.40)

Diante da conceituação de força social, Gramsci (2012) sinaliza que essa força é uma realidade rebelde, que vai se constituindo a partir do desenvolvimento das forças materiais de produção. Nesse sentido, a organização desenhada para os profissionais do SUAS, anteriormente dispersos com a ausência de uma estrutura sistêmica, pode-se apresentar como uma nova força social, resultante de um histórico processo de lutas entre forças dominantes instituídas e outros grupos sociais

Essa nova força social composta pelos trabalhadores do SUAS vem apresentando grande potencial para se constituir também como uma importante força política, a partir da

organização de espaços de reflexão e discussão coletiva, pautando-se na atuação política em defesa do fortalecimento do SUAS no âmbito nacional.

Em relação as forças políticas, Gramsci (2012, p.41) aponta que são forças com um determinado grau de

[...] homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. Este momento, por sua vez, pode ser analisado e diferenciado em vários graus, que correspondem aos diversos momentos de consciência política e coletiva, tal como se manifestaram na história até agora.

Os profissionais das áreas que atualmente compõem o SUAS contam com representações políticas históricas e consolidadas na luta por melhores condições de trabalho. No entanto, com esses trabalhadores organizados dentro de uma estrutura pública sistêmica, essa nova força social começa, a partir de 2009, a organizar movimentos coletivos democráticos de enfrentamento político.

3.2 Limites e potencialidades da nova força social.

Os trabalhadores do SUAS, desde a implantação do Sistema, vêm se organizando a partir de movimentos políticos com a intenção de colocar em pauta as demandas crescentes, visando fortalecer a atuação dessa nova arquitetura institucional pública em expansão.

Durante a VII Conferência Nacional de Assistência Social, em sessão plenária nacional dos/as trabalhadores/as do SUAS, em 2009, foi concebido o Fórum Nacional dos Trabalhadores/ as do Sistema Único da Assistência Social (FNTSUAS)¹¹, que atualmente se constitui como um espaço coletivo de organização política de maior expressão em termos de escala do campo dos trabalhadores do Sistema.

Durante o contexto de criação do Fórum, foi lançada uma carta que estabelece as diretrizes de atuação do FNTSUAS que possui um caráter permanente, formado por meio de

representações de entidades nacionais (de natureza sindical, acadêmica-científica, de fiscalização do exercício profissional, de representação/categoria profissional) e de representações dos Fóruns estaduais dos Trabalhadores do SUAS – FETSUASs”(Carta Institucional com apresentação das diretrizes de atuação do FNTSUAS)¹².

¹¹ Sinalizamos que o FNTSUAS é utilizado nesse texto como uma organização concreta de representação política em desenvolvimento composta por trabalhadores do SUAS de múltiplas áreas e diversos níveis de escolaridade, com atuação em escala nacional. É válido ressaltar também que trata-se de um olhar sobre o Fórum que se enquadra dentro dos limites de uma pesquisa documental.

¹² Formação do FNTSUAS. Disponível em: <http://fntsuas.blogspot.com.br/p/estrutura-do-fntsuas.html>. Acesso em: 21/10/2017

O FNTSUAS reúne entidades políticas nacionais, como a Central Única dos Trabalhadores – CUT; Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB; Confederação Nacional dos Trabalhadores da Seguridade Social – CNTSS; Federação Nacional dos Assistentes Sociais – FNAS e a Federação Nacional dos Psicólogos – FENAPSI. Além disso, estabelece importantes objetivos voltados para as relações de trabalho no âmbito do Sistema, como:

- a) manter um diálogo junto aos Conselhos Nacional, estaduais e municipais de Assistência Social;
- b) construir de forma permanente um canal de comunicação com a Comissão Intergestora Tripartite (CIT), autoridades públicas e gestores das diferentes esferas governamentais;
- c) estabelecer permanentes diálogos com entidades e fóruns estaduais, com o objetivo de construir um conteúdo programático em comum;
- d) promover e estimular a formação política e acadêmica dos trabalhadores/as do SUAS;
- e) fomentar o debate sobre as condições de trabalho no cotidiano do SUAS.

No caminhar da análise, a partir das informações aqui colocadas sobre a organização do FNTSUAS, sinalizamos que os trabalhadores do SUAS começam a ter uma atuação política com pautas que circunscrevem as relações laborais que se dão no cotidiano da Assistência Social. O Fórum vem intensificando campanhas e encontros, de cunho político e acadêmico, para pensar e debater os desafios do SUAS, que na atual conjuntura brasileira, vem sendo atacado por previsões de grandes cortes orçamentários.

Retornando a Gramsci (2012), apontamos que as forças políticas possuem um determinado grau de autoconsciência e organização, se apresentando como forças programáticas e que trazem elementos de intencionalidade. Assim, a organização política dos trabalhadores em um Fórum Nacional apresenta-se como uma força política em formação, com potencial de tensionar a agenda pública em relação ao campo da Assistência Social.

Na esteira dessa questão, Aguiar (2010) faz importantes apontamentos sobre as relações de trabalho que se dão no âmbito do SUAS, sinalizando que os trabalhadores ganharam um papel relevante com a operacionalização do Sistema, no entanto, em um país marcado por práticas que se constituem como limites históricos da ação política, juntamente com o não rompimento de um ideário neoliberal, reforçado no cenário atual, muitos trabalhadores do SUAS acabam sendo inseridos pela via da precarização, resultando em um possível enfraquecimento da Força Social composta por esses profissionais e causando instabilidades na oferta dos serviços socioassistenciais.

Para ser executada, a referida política passou a requisitar em seus quadros, profissionais tecnicamente qualificados, sendo este um grande desafio a ser enfrentado, uma vez que: a) historicamente os gestores não se preocupavam em formar quadros técnicos para operacionalização da assistência social; b) forte participação do voluntariado; c) presença do primeiro damismo; d) cultura do improviso; e) ser esta uma política financeiramente pouco atrativa aos trabalhadores; f) ausência na formação acadêmica desta temática (AGUIAR, p.10, 2015)

Com objetivo traçar um quadro das relações de trabalhos desenvolvidas no Sistema, consultamos o Censo SUAS - 2016, onde é possível verificar os tipos de vínculos que marcam a composição do quadro profissional presente nos CRAS e CREAS.

Tabela 01 – Tipos de vínculos dos trabalhadores do SUAS

| Tipo de Vínculo | Quantidade de trabalhadores- CRAS | Quantidade de Trabalhadores - CREAS |
|--|--------------------------------------|--|
| Estatutário | 30.507 | 2.521 |
| Emprego público - CLT | 5.842 | 1559 |
| Comissionado | 8.380 | 1.867 |
| Contrato Temporário | 27.543 | 5.906 |
| Terceirizados | 9.876 | 1.235 |
| Outros vínculos não permanentes ¹³ | 6.890 | 2.880 |
| TOTAL | 89.038 | 22.680 |

Fonte: CENSO SUAS - 2016

Os dados apresentados elucidam que há um grande quantitativo de vínculos considerados não permanentes e/ou indiretos, principalmente via contratos temporários e terceirizações. Essa questão se mostra contraditória em relação ao que é colocado no texto da NOB – RH/SUAS, pois segundo as normas, os profissionais das equipes que compõem as bases institucionais do Sistema devem ser servidores efetivos.

Para além disso, os dados atuais reforçam a tendência sinalizada por Silveira (2011) no início da implantação do SUAS, em que nos primeiros anos de operacionalização, entre 2005 e 2009, a partir de consulta ao MUNIC/IBGE (2010), houve aumentos de 30,7% de trabalhadores permanentes e 73,1% sem vínculo permanente, ou seja, a maioria dos novos trabalhadores vêm se inserindo via contratos precarizados.

¹³ Segundo o Censo Suas 2016, a categoria “outros vínculos” referência trabalhadores cooperativados e voluntários.

Desta forma, mesmo com avanços da última década na área da Assistência Social, o SUAS vem sendo marcado por uma “ausência e/ou insuficiência de admissão por concursos públicos, com número significativo de profissionais contratados por tempo determinado e com baixos salários” (AGUIAR, 11, 2010).

Nesse sentido, podemos relacionar algumas questões importantes e que trazem elementos resultantes da intensificação da precarização das condições de trabalho, como a:

- a) produção de uma vulnerabilidade estrutural com a construção de formas precárias de inserção laboral;
- b) produção de desvalorização e intensificação do descarte das pessoas, fragilizando as identidades individual e coletiva;
- c) ampliação de ritmos de trabalho e da rotatividade de trabalhadores, afetando diretamente a continuidade, o padrão dos serviços prestados pelas bases institucionais do Sistema e o potencial de mobilização dessa força social;
- d) fragilização da representação política dos trabalhadores.

Dentro das consequências geradas com a precarização das relações de trabalho no SUAS, chamamos a atenção para a questão da representação política, elemento central na análise desenvolvida nesse trabalho. Pois segundo Silveira (2011), todo esse quadro amplia a fragilidade da força política dos trabalhadores, pois gera um ambiente de instabilidade e competição entre os profissionais

A partir do quadro apontado, sinalizamos que os trabalhadores do SUAS, dentro de seus espaços coletivos políticos, constroem pautas voltadas para o fortalecimento das condições de trabalho no Sistema, ganhando destaque na esfera pública temas como:

- a) a realização de concursos públicos para a admissão de servidores, ampliando o quadro de trabalhadores permanentes;
- b) a implantação ou adequação dos Planos de Cargos e Carreiras, garantindo condições de permanência aos trabalhadores;
- c) a implantação de uma política nacional permanente voltada para a capacitação de servidores, estando relacionada com os Planos de Capacitação dos entes federados;
- d) a criação de mecanismos voltados para a garantia de condições éticas e técnicas de trabalho, bem como fortalecer a luta pelo aumento orçamentário para a manutenção e ampliação do Sistema;

e) a criação de um canal permanente de negociação nas diferentes esferas governamentais, com acompanhamento da efetivação dos princípios e das diretrizes oriundas do Governo Central.

Diante das questões apresentadas nesse trabalho, observamos os avanços constituídos com a operacionalização do SUAS e a construção de uma força social que vem tendo uma importante atuação política, entretanto o caminho à ser trilhado com o objetivo de vencer as limitações que vêm marcando a implantação do Sistema da Assistência Social é longo, exigindo permanentes mobilizações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova força social constituída com a organização do SUAS e seus avanços em termos de força política, são elementos importantes para o tensionamento da agenda pública, principalmente no contexto atual marcado por graves ataques aos direitos sociais.

A assistência social expandiu-se em termos de equipamentos públicos e contratação de profissionais. No entanto, para efetivar a implantação do SUAS é preciso construir condições com o objetivo de superar a lógica da precarização e da minimização orçamentária, para tal, a mobilização política é fundamental.

Finalizamos, sinalizando que esse trabalho, dentro dos limites de uma pesquisa bibliográfica e documental, trouxe elementos do novo quadro do campo da assistência social no Brasil e seus impactos para os profissionais do setor. Assim, diante do contexto atual de organização política dos trabalhadores do SUAS e ao mesmo tempo de graves retrocessos na atuação estatal no campo social, é preciso fortalecer a luta pelo projeto de democratização do Estado, com a intenção de superar a retração das forças políticas e fortalecer a coletividade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. L.. As transformações no mundo do trabalho e seus impactos para o trabalhador do Sistema Único de Assistência Social. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015, São Luis. **Anais...** São Luís: UFMA, 2015.

ALGEBAIL, E.; SILVA, G. L. A.; FAGUNDES, T. . Referenciamento Territorial de Políticas Sociais e Reconfiguração do Sistema Educativo no Brasil. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRITICA, 13., 2014, Barcelona. **Anais...** Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.



ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir (org); GENTILI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25/11/2017

_____. Ministério da Previdência Social. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Miséria (MDS), **Política Nacional de Assistência Social/ Sistema Único de Assistência Social-SUAS**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social/MDS, 2005.

FÓRUM NACIONAL DOS TRABALHADORES DA ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Regimento Interno do FNTSUAS**. Disponível em <<http://fntsuas.blogspot.com.br/p/carta-de-principios-e-regimento-interno.html>>. Acesso em: 01/12/2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Volume 3**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersectorialidade. **Rev. Saúde e Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 31-46, 1997.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Da Seguridade Social à intersectorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. **Revista Katálysis** (Impresso), Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2011.

PAIVA, Beatriz Augusto de. O SUAS e os direitos socioassistenciais: a universalização em debate. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 87, p. 05-24, 2006.

RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 750-772, 2010.

_____. O Trabalho e os Trabalhadores do SUAS: o enfrentamento necessário na assistência social. In: José Crus. (Org.). **Gestão do Trabalho no Âmbito do SUAS: uma contribuição necessária para ressignificar as ofertas e consolidar o direito socioassistencial**. 1ªed. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, 2011, v. 1, p. 41-66.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça: a política social na ordem Brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVEIRA, J. I. Gestão do Trabalho: concepção e significado para o SUAS. In: José Crus. (Org.). **Gestão do Trabalho no âmbito do SUAS: uma contribuição necessária para ressignificar as ofertas e consolidar o direito socioassistencial**. 1ªed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, 2011, v.01, p. 09-38.

SPOSATI, A. Desafios para fazer avançar a política de assistência social no Brasil. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 68., p. 54-82, 2001

YAZBEK, Maria Carmelita. Sistemas de proteção social, intersetorialidade e integração de políticas. In: ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.); MONNERAT, Giselle (Org.); SOUZA, R. G. (Org.) . **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. 1ª. ed. São Paulo: Papel Social, p. 77-104, 2014.

THE WORKERS OF THE SINGLE SYSTEM OF SOCIAL ASSISTANCE - SUAS: A NEW SOCIAL FORCE IN QUESTION.

***Abstract:** The implementation of the Single Social Assistance System - SUAS, based on the National Social Assistance Policy - PNAS / 2004, has resulted in significant changes in the social field, including in the labor relations of this sector of State performance. The designed systemic structure has its own institutional bases and technical staff, acting on a large scale in the context of the marked socio-territorial inequalities in Brazil. In this way, with a theoretical contribution of authors from a critical perspective, with emphasis on Antônio Gramsci and analysis of normative documents, this paper intends to bring contributions to the debate about the relations that take place within the scope of this new social force composed by SUAS workers, which is also becoming an important political force in terms of defense of the System.*

***Keywords:** State. Social Assistance. Social force.*

POLÍTICA DE PRODUÇÃO, FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO

Hugo Leonardo Fonseca da Silva¹ – hgleofs@gmail.com
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança
Av. Esperança, s/n - Chácaras de Recreio Samambaia,
74690-900– Goiânia – Goiás – Brasil

***Resumo:** O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre os processos de trabalho e a formação humana no contexto das metamorfoses do mundo do trabalho em que emerge o regime de acumulação flexível. Para isso, apoia-se, sobretudo, na revisão de literatura. Baseado nos conceitos de hegemonia, processo de trabalho, políticas de produção e regimes fabris, analisa-se as maneiras pelas quais os modos emergentes de gestão e organização do trabalho se constituem em formas renovadas da pedagogia fabril com desdobramentos e implicações sobre a individualidade do trabalhador.*

***Palavras-chave:** processo de trabalho; formação humana; política de produção*

1 - INTRODUÇÃO

Neste trabalho tematizo as relações entre processos de trabalho e formação humana nas condições do mundo do trabalho contemporâneo sob as determinações do capitalismo mundializado. Parte-se do pressuposto de que os modos de organização do processo de trabalho implicam em determinados processos formativos, em ações intencionais de formar um tipo de trabalhador adaptado às necessidades da produção do capital (KUENZER, 2002), com desdobramentos sobre sua subjetividade e corporalidade. Nesse sentido, busco elucidar as relações, processos e estruturas que envolvem as determinações recíprocas entre trabalho e a formação de um determinado tipo de personalidade (GRAMSCI, 2004), uma subjetividade do trabalho.

¹ - Doutor em Ciências Sociais na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Num primeiro momento apresento os elementos constitutivos da relação trabalho e formação humana sob as condições de produção e reprodução do capital. Na segunda parte do texto aponto os traços característicos dos processos educacionais investidos sobre os trabalhadores no interior do processo de trabalho capitalista a partir da consideração dos conceitos de política de produção e de regime fabril como elementos de uma pedagogia da hegemonia próprios ao modelo de acumulação fordista-taylorista. E, posteriormente, exponho aspectos fundamentais do conteúdo dos valores, regras e dispositivos organizacionais das novas formas de organização e de gestão do trabalho determinadas pelo modelo de acumulação flexível e suas implicações sobre a formação da subjetividade do indivíduo trabalhador.

2 - TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

É significativo o fato de que as investigações que analisam a formação humana de trabalhadores e trabalhadoras realizada no interior dos processos de trabalho tendem a identificar como elemento central da desqualificação e degradação do trabalhador a expropriação do seu saber e do conhecimento, assentada na divisão sócio-técnica hierárquica do trabalho, no parcelamento das tarefas, na transferência do conhecimento para a gerência e de parte da capacidade de trabalho para a máquina-ferramenta, bem como pelos regimes despóticos de gestão e organização do trabalho. Se de fato a produção de capital desde a cooperação simples, passando pela manufatura até a maquinaria e grande indústria (MARX, 2013) expressa o movimento histórico de expropriação do trabalhador em relação aos meios de produção – portanto, não apenas das ferramentas ou das chamadas condições materiais de produção, mas também dos saberes, habilidades e valores – e da subsunção formal e real do trabalho ao capital, a separação entre saber e fazer, entre cérebro e mãos, é apenas um aspecto “captura”/manipulação da subjetividade do trabalho, como analisam Alves (2000) e Heloani (2011).

Nessa mesma processualidade histórica, o trabalhador não é apenas despojado dos seus saberes e habilidades, mas a própria vida se torna estranhada diante da alienação de sua atividade vital (MARX, 2004). Por isso, a análise da formação humana no interior dos processos e relações de trabalho exige, além das tradicionais apreciações e críticas sociológicas, psicológicas e educacionais sobre a qualificação do trabalho e dos trabalhadores,

a compreensão da dinâmica de socialização e educação como expressão da relação contraditória entre humanização e alienação/estranhamento.

Deste modo faz sentido desenvolver reflexões que problematizem a própria noção de precarização do trabalho, tão presente hoje em análises teóricas e empíricas, que caracterizam esse fenômeno como a perda da razão social do trabalho, ou seja, a desconstrução da relação salarial construída no pós-guerra, especialmente no centro do capitalismo avançado. Embora essa seja a forma mais visível da precarização em escala global, as análises sobre este elemento do mundo do trabalho contemporâneo tendem ser desenvolvidas a partir da categoria força de trabalho, compreendida como mercadoria – elemento heurístico das relações sociais de produção capitalistas – negligenciando que a capacidade de trabalho é apenas um aspecto da personalidade viva humana.

Como observa Marx (2013, p. 242), “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*Inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo.”. Nesse sentido, a força de trabalho ou a sua capacidade é uma propriedade (geralmente a única) que possui o trabalhador para dispor na sociedade de mercado para que tenha condições de reproduzir sua vida material.

Porém, essa capacidade não suprime a personalidade viva do homem e da mulher que trabalham, a condição de trabalho vivo. Por trabalho vivo compreende-se “[...] a dimensão do *gênero vivo*, que segundo Marx, está presente na pessoa, “na medida em que [ela] se relaciona consigo mesma como um ser [*Wesen*] *universal* e por isto *livre*.”” Trata-se, portanto, da “[...] dimensão humano-genérica da individualidade pessoal é o *principium movens* da socialidade humano-genérica.” (ALVES, 2013, p. 106).

A cisão entre força-de-trabalho como mercadoria e trabalho vivo resulta das determinações histórico-ontológicas que constituem as individualidades pessoais de classe próprias da particularidade da sociedade do capital, fazendo do trabalhador assalariado, por um lado, mercadoria força-de-trabalho, por outro, ser humano-genérico. Nesse sentido, o que hoje é considerado como precarização do trabalho, resultante das metamorfoses do sistema do capital ante sua crise estrutural, não é somente a desregulação do mercado de trabalho e as refrações disto sobre a força de trabalho. Significa, fundamentalmente, a precarização de

homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho, a desefetivação da humanidade como ser genérico (ALVES, 2013)

Ao tomar a precarização do trabalho como elemento constitutivo da formação de trabalhadores e trabalhadoras como ser humano-genérico e, contraditoriamente, sob as mediações do capital, como força-de-trabalho, procuro ilustrar as condições contemporâneas de formação humana ante o aprofundamento dos modos de estranhamento implicado nas relações sociais do capitalismo mundializado, financeirizado e em crise estrutural.

Marx (2011), já nas condições de desenvolvimento da grande indústria capitalista no século XIX, expôs o duplo caráter do trabalho e identificou que a *atividade vital humana* é tanto “condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (120), como também, sob determinadas circunstâncias históricas, é rebaixado o trabalho “à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria”, uma atividade estranhada em que o homem “mortifica sua *physis* e arruína seu espírito” (MARX, 2004, p. 79 e 82).

A partir dessa análise é possível apreender as relações, processos e estruturas sociais nas quais a formação humana se realiza – seja o desenvolvimento do ser social ou do indivíduo humano –, entendendo-a como resultante do trabalho como protoforma do ser social, uma vez que “No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social”. (LUKÁCS, 2013, p. 44)

Porém, a análise concreta do mundo do trabalho exige também a apreensão das determinações históricas das chamadas *mediações de segunda ordem* como dinâmica, modo e meio totalizante e dominante de controle da mediação reprodutiva que subordina o trabalho à valorização do valor e converte a produção do capital em propósito da humanidade. A formação humana, portanto, se constitui como um problema fundamental quando se interroga, analisa e explica o mundo do trabalho.

Se o que os homens são coincide com o *resultado* da produção e com o *modo* como produzem, se sua reprodução como indivíduo social efetivada no trabalho significa a exteriorização de um *modo de vida*, a compreensão das metamorfoses do mundo do trabalho

exige a articulação de análises que apreendam e expliquem as alterações e mudanças na regulação social do trabalho (a relação salarial), portanto, dos modos em que capital e Estado se articulam para reordenar as determinações do uso, contratação e remuneração do trabalho (KREIN, 2007) com as formas nas quais os homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho vivenciam na cotidianidade as dimensão da precarização do trabalho nas condições do capitalismo flexível e em crise.

Nesse sentido, é possível verificar que nos diferentes modos de produção pelos quais o sistema do capital produziu revolucionamentos nos processos produtivos procurou-se, de diferentes maneiras, adequar o trabalhador, coletivo e individual, à produção de valor, buscando educar o homem inteiro dedicado à valorização do capital por meio de uma pedagogia para a docilização, a submissão e a subserviência. A formação de um “novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”, observado naquilo que Gramsci (2001, p. 248) caracterizou como o bloco histórico hegemônico cimentado na concepção do mundo denominada por ele como “americanismo e fordismo”, a civilização industrial do século XX, exemplifica o modo como são articuladas as esferas da produção e do Estado na regulação das relações e processos produtivos bem como das condições de reprodução da força de trabalho necessárias, com implicações sobre o modo de vida das classes trabalhadoras e, conseqüentemente, sobre a formação de individualidades pessoais de classe.

É nesse mesmo sentido que Burawoy (1990) elabora a noção de *política de produção* para compreender os elementos políticos e ideológicos em disputa no interior dos *aparelhos ideológicos da produção* que constituem o conceito de *regime fabril*. Este autor procura estabelecer uma leitura relacional entre Estado e produção, identificando no conceito de regime fabril elementos para estabelecer uma leitura concreta da periodização do desenvolvimento do sistema do capital. Para este autor, a *política de produção* é o que determina a intervenção do Estado na criação de políticas sociais e regulação social do trabalho, de acordo com as necessidades de produção de hegemonia de uma determinada conformação histórica do capital. Esta tese coincide com a compreensão de Gramsci (2001, p. 247) de que “A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”.

Por isto, em momentos de crise de capacidade de acumulação e de manutenção da hegemonia, o sistema do capital produz modificações no interior da política de produção, tais como, as diversas formas de reestruturação produtiva, de inovação tecnológica na produção, de reengenharia organizacional etc. Tais modificações, por sua vez, exigem novas formas de regulação social do trabalho e da própria alteração do modo de vida da classe trabalhadora. Conforme observa Souza (2009), ao buscar recompor suas bases de acumulação e de hegemonia, o capital produz novas culturas de trabalho e da produção no sentido de recriar a conformação psicofísica do trabalhador e, ao mesmo tempo, reconfigura os mecanismos de mediação do conflito entre trabalho e capital, propondo mecanismos de amoldamento ético-político da classe trabalhadora.

Cumprir um papel importante na política de produção os quadros técnico-científicos envolvidos na produção de ideias, noções e representações, bem como em práticas, métodos e desenhos de gerenciamento e organização da produção. Embora não sejam desprezíveis os investimentos em tecnologia produtiva (mecânica, elétrica, eletrônica, microeletrônica, biogenética etc) ao longo do desenvolvimento do capital, o cerne dos processos denominados de racionalização e modernização do trabalho se constitui em um complexo diversificado e multiforme de tecnologias de controle social do trabalho, com o objetivo de ampliar o domínio do capital sobre os trabalhadores e ampliar as formas de extração de valor (GOMES e SILVA, 2004; HELOANI, 2011; SEGNINI, 1988).

Daí a necessidade permanente de revolucionar as forças produtivas, do investimento em techno-ciência produtiva e organizacional (diria formativa/educativa, também) capaz de disciplinar, controlar e submeter o trabalhador às necessidades do capital, “capturando” a subjetividade do trabalho (ALVES, 2000; 2005) ou a manipulando conforme os registros de Heloani (2011) e Gomes e Silva (2004).

Como o capital se impõe sobre o trabalho vivo, efetivando-se numa relação social de poder e dominação, a forma como esse processo se concretiza envolve não apenas uma dinâmica de coerção, mas também de persuasão e, portanto, de consentimento; isto é, de gestação de um tipo de individualidade, constituída no interior da sociabilidade do metabolismo social do capital. As formas de produção do consentimento são realizadas em diversas esferas da vida social, notadamente no Estado e no processo de produção como analisam Gramsci (2004) e Burawoy (1990).

Desde o taylorismo-fordismo até as formas recentes de regulação da organização do trabalho, as históricas abordagens de racionalização do trabalho se manifestam como um “reordenamento da subjetividade no interior do processo produtivo”, ou seja, “um projeto de poder, ou manipulação da subjetividade da classe trabalhadora, pelo que denominamos ‘reprocessamento da percepção do espaço produtivo’.” (HELOANI, 2011, p. 13). Para isto, fora necessário, ora fragmentar, ora tentar reatar o nexos psicofísico que compõe o trabalho (ALVES, 2005).

Ao tomar como referência o *toyotismo* como momento predominante do complexo de reestruturação produtiva (ALVES, 2000), pode-se verificar que as mudanças dos padrões produtivos e as alterações nas formas de gestão do trabalho investem, sobretudo, na expropriação da dimensão intelectual do trabalho vivo, em virtude da aparente intelectualização do trabalho operada pela incorporação da microeletrônica e das tecnologias da informação e comunicação no processo produtivo, conforme apontam Antunes (2003) e Kuenzer (2002a). Isto significa uma nova conformação do nexos psicofísico do trabalhador como parte da política de produção de um regime fabril flexível.

Nesse sentido, a fábrica (e mesmo as demais organizações como bancos, comércios, escolas, hospitais) se constitui como agência educativa (GOMES e SILVA, 2004), cuja organização e gestão do processo de trabalho expressam modos intencionais de conformar hábitos, valores, habilidades e identidades, ou seja, uma pedagogia da fábrica (KUENZER, 2002) ou pedagogia fabril (MACHADO, 1996).

3 - A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES SOB A RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO FORDISTA-TAYLORISTA

Parte significativa dos estudos sobre a relação entre trabalho, educação e formação humana trata das implicações que os modelos de organização da produção e de sua gestão, oriundas de mudanças nas bases técnico-científicas e de processos de reestruturação produtiva, produzem sobre as políticas educacionais, a qualificação profissional, a educação escolar e o trabalho pedagógico (KUENZER, 2002; FERRETI *et.al.*, 2003; FRIGOTTO, 2002), ou mesmo análises sobre como a nova morfologia do mundo do trabalho (complexo, heterogêneo,

fragmentado e precarizado) provoca mudanças, tanto no estatuto teórico de análise das relações entre trabalho, economia e educação, como também na reconfiguração do sistema de ensino público. Essa tendência de investigar os impactos das metamorfoses do mundo do trabalho na educação escolar (em suas diferentes modalidades e etapas) acaba por secundarizar, ou tornar menos recorrentes, investigações que problematizam as dinâmicas formativas presentes no interior do próprio processo produtivo.

A concepção de educação compreendida como formação humana compreende um campo imensamente mais amplo do que o da escola ou da instrução, embora estas a componha.

Tomando como referência as análises gramscianas (GRAMSCI, 2001) de que a hegemonia nasce na produção, isto é, na fábrica, e se estende para as dimensões sócio-reprodutivas como determinações recíprocas, entende-se aqui que o processo de trabalho capitalista engendra um determinado processo educativo que procura efetivar o trabalhador como força de trabalho a serviço do capital.

No interior da fábrica os quadros técnico-científicos e educacionais (intelectuais orgânicos do capital) mobilizam as forças produtivas, o conhecimento científico e os modelos organizacionais com o objetivo de efetivar a hegemonia, articulando coerção e consenso e materializando àquilo que Kuenzer (2002) categoriza como pedagogia da fábrica ou pedagogia do trabalho capitalista. Institui-se no interior do aparelho produtivo um processo pedagógico “[...] que se fundamenta na articulação entre política e produção e cujo objetivo é educar o homem capaz de ajustar-se à produção racionalizada, constituindo-se em uma das formas pelas quais a classe burguesa busca concretizar o seu projeto hegemônico” (*ibidem*, p. 60).

Desta forma, a política de produção é entendida como uma política cultural que ativa o conflito entre capital e trabalho no interior das relações *na* produção (BUROWAY, 1990; ESTANQUE, 2005) no sentido de definir não apenas o controle sobre o processo e o produto do trabalho, mas também as identidades e práticas dos sujeitos envolvidos na produção. A política de produção como uma política cultural que se efetiva como “reprocessamento da percepção do espaço produtivo”, conforme Heloani (2011), objetiva fundamentalmente deslocar os interesses, motivações, disposições emocional-afetivas, conhecimentos e saberes dos trabalhadores para as metas de qualidade e competitividade da organização empresarial no contexto do capitalismo mundializado.

É necessário entender, portanto, que as organizações não são apenas locais em que se processa a produção de modo técnico, impessoal e racional, cujas análises podem se esgotar num panorama de microrrelações ou numa orientação sistêmico-funcionalista em que se vislumbram os chamados "impactos" de relações exteriores no interior da empresa. É preciso considerar a empresa não apenas como lugar de produção de bens e serviço, mas como sistema de relações sociais dotados de potencial criativo no plano econômico, sociocultural, identitário e político, o que constitui a noção de "cultura de empresa" na linguagem dos gestores. (ESTANQUE, 2012).

Deste modo, as relações e processos de produção não se constituem apenas como estruturas de produção econômica, mas também como um complexo de relações sociais que, numa sociedade de classes, se manifesta a partir das clivagens e conflitos em torno de relações de poder e dominação. Essa noção de "cultura de empresa" se configura como um importante aspecto quando se pretende analisar e compreender a formação que ocorre no interior do processo de produção. Sobretudo, porque ela revela as estratégias de envolvimento e de fabricação do consentimento junto aos trabalhadores.

Como observa Gramsci (2001, p. 398-399), nos seus vários níveis, a cultura unifica "uma maior ou menor quantidade de indivíduos em extratos numerosos, mais ou menos em contato expressivo, que se entendem entre si em diversos graus, etc.". Portanto, a formação do trabalhador coletivo *pele/para* o capital possui no "momento cultural" um modo de cimentar a "unidade "cultural-social" pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção do mundo". É neste sentido que Gramsci afirma que toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica.

Ao incorporar as narrativas e os registros antropológicos para criar a noção de "cultura de empresa", as teorias e práticas da gestão do trabalho desenvolvem uma política cultural no interior da organização de modo a unificar as noções de "cultura" e "identidade" capazes de mobilizar o envolvimento da força de trabalho com a marca, os objetivos e metas de produção e competitividade e qualidade com base na produção e disseminação de códigos, comportamentos e gestos, cujo simbolismo se constitui como a base de uma coesão e sentido coletivo (ESTANQUE, 2012). É este investimento da gestão dos processos de trabalho com

base na criação de uma “cultura de empresa” que tem garantido, não sem resistência, a conjugação de flexibilidade com coesão e de mudança com identificação e autoestima.

Esse quadro analítico é propício à recuperação do conceito de “relações *na* produção” de Burawoy face ao conceito de relações *de* produção. Esse conceito pode ser caracterizado do seguinte modo: “[...] todo um conjunto dinâmico de processos de estruturação identitária entre grupos distintos, de diferentes gerações, culturas, categorias profissionais, sexos, etc.” (ESTANQUE, 2005, p. 134)

O conceito de relações *na* produção permite captar a emergência de uma pluralidade de “microideologias”, formas de ação de natureza distinta, redes de relações de poder advinda de diferentes espaços e relações e com quadros hierárquicos verticais e horizontais, autocráticas e despóticas, rebeldias tácitas, formas de consentimento e aceitação que são forjadas no pela “cultura de empresa” (ou mesmo contra ela).

A organização e gestão do processo de trabalho entendidas como relações socioculturais que ocorrem *na* produção, são mediadas por mecanismos e ações educativas intencionais, institucionalizadas e difundidas pelos termos de racionalização (GOMES e SILVA, 2004) e modernização da produção (LINHART, 2000).

Portanto, no espaço das relações *na* produção se processam acordos, disputas e conflitos entre capital e trabalho em torno do projeto de formação que ali se processa. Esses conflitos em torno de um projeto de formação são difíceis de serem percebidos na superfície do cotidiano do trabalho fabril. Porém, as formas de absenteísmo, *turnover*, sabotagem, descumprimento das diretrizes determinadas pelo quadro técnico-científico, ou seja, as “táticas de resistência e de farsa” (ESTANQUE, 2005) produzidas no interior da produção, podem ser compreendidas como enfrentamento do trabalho em relação às formas despóticas, violentas e totalitárias de regime de trabalho impostas pelo capital, em razão não apenas da espoliação e do sentimento de injustiça diante da troca desigual da mercadoria força de trabalho, mas também em razão do conteúdo desumanizante presente na processualidade produtiva de conversão do trabalho vivo em mercadoria força-de-trabalho.

Diante das formas de resistência e de conflito que as forças *do* trabalho materializou ante as formas crescentes de exploração do trabalho – especialmente por meio das organizações sindicais e das inúmeras tentativas históricas de criação das comissões de fábrica –, o capital

buscou responder com a alteração na política de produção, articulada a mudanças na regulação salarial por meio da intervenção do Estado, criando meios de evitar os conflitos e submeter a força de trabalho a formas mais intensivas e extensivas de extração do valor.

De acordo com Segnini (1988, p. 56) a organização busca antecipar conflitos e os controlar e, para isto, “o ideário da organização revela que o processo educacional é entendido como ‘valioso instrumento’ a serviço do capital. Por esta razão, a educação torna-se investimento: objetiva a formação de trabalhadores docilizados, não questionadores da realidade por eles vivenciadas, produtivos e de baixo custo.”.

Pode-se verificar isto ao longo do próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista, especialmente nos séculos XX e nas primeiras décadas deste, quando foram elaboradas inúmeras escolas e teorias de organização e gestão do processo de trabalho que expressam diferentes políticas de produção e arranjos de aparelhos produtivos que caracterizam os regimes fabris (BURAWOY, 1990).

Nos diferentes regimes fabris constituídos ao longo da história do capitalismo desenvolveram-se formas necessárias de educar as individualidades pessoais de classe para a composição da ordem produtiva e sócio-reprodutiva do metabolismo social do capital. Pode-se observar esta processualidade nas análises desenvolvidas por Kuenzer (2002, p 50) a respeito da pedagogia do trabalho capitalista no interior da fábrica taylorista-fordista:

Em função de novo tipo de produção racionalizada surgiu a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para o que eram insuficientes os mecanismos de coerção social. Por isto, ela deve ser combinada com a persuasão e como o consentimento, o que se dá, entre outras coisas, pela remuneração mais alta da força de trabalho que lhe permita alcançar o nível de vida adequado aos novos modos de produção que exigem uma forma particular de dispêndio de energias musculares e nervosas. (KUENZER, idem, p.51)

O caráter educativo dos processos de organização e gestão do trabalho determina-se não apenas pelo desenvolvimento de habilidades técnicas e de conhecimentos que tornem o operário capaz de desempenhar sua tarefa na produção, mas significa a conformação do homem inteiro ao processo de produção do capital, isto é, o processo de valorização.

O fordismo-taylorismo considerado como um regime fabril de caráter hegemônico (BURAWOY, 1990), pressupõe seu quadro técnico-científico gerencial atue no sentido de persuadir os operários a cooperarem, coordenando os interesses de capital e trabalho. Um

regime fabril se baseia na articulação entre formas do processo de trabalho, concorrência entre empresas e a intervenção estatal e possui variações² que estão relacionadas à formação socioeconômica onde a empresa se localiza, às características e peculiaridades do setor produtivo e ao inter-relacionamento com o Estado no que diz respeito à reprodução da força de trabalho.

O fordismo-taylorismo se constitui como um modo de organização das relações de produção e circulação da mercadoria ajustadas às condições do capital monopolista (BRAVERMAN, 1987). Porém, associa a esta afirmação à prerrogativa analítica de Burawoy (1990) de que o processo de produção contém elementos políticos e ideológicos e inclui, também, *aparelhos políticos* (conceituado pelo autor como regime fabril) que reproduzem as relações de trabalho através da regulação dos conflitos, isto é, a política de produção. Portanto, além de forma de organização do processo de trabalho, o fordismo-taylorismo se caracteriza como uma política de produção própria dos regimes hegemônicos.

A contradição entre domínio, controle, resistência e luta no interior da produção revela que o processo de formação que aí se desenrola apanha essas clivagens. A educação na organização, seja fabril ou não, se manifesta como qualificação e desqualificação do trabalhador

A constatação de que as formas de organização e gestão do trabalho no interior do processo produtivo fabril engendra uma atividade educativa, expressa a problemática de que as mudanças das formas de organização e controle do trabalho determinadas pelo sociometabolismo do capital alteram também o conteúdo e a forma da educação que acontece no trabalho. Isto significa que cada novo complexo de reestruturação produtiva tende a significar mudanças na objetividade e na subjetividade do trabalho e, portanto, do homem que trabalha.

4 - A “CENTRALIDADE” DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NA POLÍTICA DE PRODUÇÃO TOYOTISTA

² - Burawoy (1990) por exemplo chama a atenção sobre como determinadas peculiaridades sociais, culturais, econômicas e geográficas geram regimes de produção marcados pelo despotismo patriarcal e paternalista. Um exemplo bastante elucidativo disto é o estudo de Elísio Estanque sobre os trabalhadores do setor calçadista de São João da Madeira em Portugal que identifica que a conjugação entre região, tradição socioeconômica rural, comunidade e formas de regulação do trabalho industrial criou as condições de efetivação de um regime despótico paternalista no caso da organização estudada (ESTANQUE, 2000; 2005).

Embora Kuenzer (2002) tenha identificado que as determinações do processo produtivo mediado pelas formas de organização e gestão inerentes ao modelo fordista-taylorista de acumulação (re)produza uma determinada pedagogia, processos formativos que tem gênese e se desenvolvem desde o chão da fábrica, as investigações sobre como as mudanças nos padrões de acumulação e nos modelos produtivos afetam a formação humana do trabalhador geralmente reproduzem a separação ou a predominância de um dos polos da relação entre indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, próprias à disciplinarização e especialização do conhecimento científico.

No entanto, percebe-se na literatura que os recentes processos de mudanças no mundo do trabalho alteram não apenas a objetividade dos processos de produção, as dinâmicas de emprego e desemprego e as relações salariais, mas também reverberam sobre o trabalho vivo, a subjetividade do trabalhador, dados os mecanismos internos à lógica consensual, envolvente, participativa e manipulatória do toytismo e de suas regras, valores e dispositivos organizacionais (ALVES, 2008; ANTUNES, 2002, 2003).

Sob as condições de crise de acumulação do capital, opera-se uma nova ofensiva na política de produção procurando alterar a cultura organizacional, os arranjos produtivos e as formas de uso da força de trabalho. Na busca de aumento de produtividade e de competitividade no mercado mundializado de mercadorias, no atual estágio de desenvolvimento o capital procura eliminar tempos mortos, porosidade na produção, por meio do uso intensivo de ciência e tecnologia no processo produtivo. Porém o elemento central na política de produção continua sendo a mobilização do “fator humano”. O avanço científico acaba não substituindo a força de trabalho, mas controlando-a.

Essa conjugação de inovações organizacionais e tecnológicas colocou no centro do processo de trabalho o problema da formação e da qualificação do trabalhador. Tanguy (2002) demonstra essa questão ao analisar como a ideia de formação se configurou em um elemento central dos processos de modernização dos setores produtivos na França. A formação é então definida, por dirigentes políticos e empresariais, como vetor de mudanças e reformas a serem instituídas nas empresas e nas demais instituições políticas e culturais. Investigações, missões de produtividade e investimentos privados e públicos são realizados por empresários, engenheiros, dirigentes, representantes sindicais, funcionários do Estado e acadêmicos, no sentido de alterar as políticas de produção. A principal descoberta realizada nestas

empreitadas é a de que a “fonte de produtividade reside menos na racionalização do trabalho que na mobilização do fator humano.”. As teorias e métodos articuladas em torno da noção de “relações humanas” e a identificação da formação como elemento necessário à mudança na produção se configuraram em elementos centrais das políticas de modernização na produção (TANGUY, 2002, p. 20)

Na disputa entre capital e trabalho sobre a formação do trabalhador, o primeiro incorpora essa demanda como um instrumento de mudança de relações de trabalho nas grandes empresas. Na perspectiva do capital, o conteúdo da formação compreende um combate pela produtividade e pela antecipação aos conflitos de classe. Os complexos de reestruturação produtiva que possuem no toyotismo o seu momento predominante, estabelecem um novo nexos no interior da relação entre processos de trabalho, políticas de gestão e qualificação humana. Trata-se de novos conteúdos e formas do processo de trabalho e de requisitos de capacidade humana de trabalho, bem como da exigência de uma nova conformação subjetiva do trabalhador à produção. Funda-se, portanto, uma nova “cultura fabril” (MACHADO, 1996) intermediada pela tecnologia, organização e gestão do trabalho que conforma uma nova conformação psicofísica do trabalhador.

O problema da hegemonia no interior da produção é recolocado como uma questão pedagógica. Forja-se uma “cultura de empresa” assentada na participação e envolvimento do trabalhador, na individualização das relações de trabalho baseada no discurso da valorização do mérito individual e do respeito às diferenças (LINHART, 2000) e na aparência democráticas das relações de trabalho horizontalizadas (ESTANQUE, 2012). Para isso, é necessário recriar os modos intencionais de formar um novo tipo de trabalhador, por meio da pedagogia *just-in-time*.

A nova pedagogia fabril realiza no cotidiano da produção três objetivos fundamentais: o aumento da produtividade, a formação técnica e a conformação normativa de comportamentos, atitudes e valores. Sua lógica se baseia na intensificação do trabalho e eliminação do espaço entre aprendizagem e execução no interior da produção.

Neste processo, há uma dessubjetivação de classe que se processa pela decomposição dos coletivos de trabalho e a recomposição de coletivos do capital (Círculos de Controle de Qualidade, *Kaizen*, etc) por meio da individualização do trabalhador (ALVES, 2013).

A eficácia técnico-econômica no contexto da acumulação flexível está assentada em comportamentos individuais e coletivos, tais como honestidade, lealdade, capacidade de manter a confiança, aptidão para estabelecer diálogo e cooperar de forma desinteressada. Os trabalhadores devem se identificar com a empresa, assumindo seus interesses e defendendo-a.

Nesta nova conformação do nexos psicofísico do trabalhador a captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital se configura como elemento estratégico do novo tipo de ofensiva do capital na produção num contexto de crise estrutural do capital e, conseqüentemente, de reestruturação produtiva com base nos princípios toyotista de racionalização da produção. Alguns exemplos evidenciam os novos dispositivos formativos dispensados pela empresa para manipular e conformar a subjetividade do trabalhador no cotidiano dos processos produtivos. São investimentos científicos, ideológicos e educacionais da empresa, expressos em: rituais de ingresso da mão-de-obra; promoções culturais e integrativas; estímulo à participação nos programas de qualidade e produtividade; comunicação social e relações públicas; análises ergonômicas e ergológicas do trabalho para “adaptar” os desenhos produtivos ao trabalhador; as sessões de ginástica laboral que antecedem ou sucedem turnos de trabalho; realização, por parte da empresa, ou de setores diretamente ligados à ela (sistema “S” ou Serviço Social e de Aprendizagem da Indústria e do Comércio, por exemplo), de atividades esportivas e de lazer; os workshops de “saúde do trabalhador” promovidos pelos recursos humanos, centrados em pedagogias higienistas e de responsabilização individualizantes; a exigência de uma determinada aparência corporal como requisito a ser contabilizado na contratação de novos trabalhadores, entre outras.

Ao assumir a questão da formação como algo central nos processos de reestruturação produtiva, o capital procura reproduzir sua hegemonia no interior da fábrica no sentido de elevar a produtividade e os mecanismos de extração de mais-valia a níveis insustentáveis do ponto de vista do trabalhador. Isso significa uma contradição importante e que exige análises mais detidas: por um lado o trabalhador é integrado à empresa, se identifica com ela e participa ativamente da elevação da produtividade; por outro lado, ocorre a precarização do homem-que-trabalha, por meio do desgaste e do adoecimento laborais devido a intensificação do uso da força de trabalho, da interpenetração do tempo de trabalho no tempo de vida e da ausência de perspectivas de futuro.

Os resultados dessa processualidade se expressam nos casos recorrentes de adoecimento laboral, com consequências drásticas sobre a organização da vida pessoal do trabalhador (ALVES, 2012). As promessas de um trabalho mais intelectualizado, a possibilidade de mais tempo livre e de redução do desgaste físico e mental do trabalhador envidada pela chamada Terceira Revolução Industrial e pelas formas hodiernas de organização do trabalho vem sendo frustradas, em função do limite estrutural inerente ao próprio modo de ser do metabolismo social do capital. O que caracteriza o mundo do trabalho nessas condições é sua hiperprecarização mediada pelas formas atípicas e flexibilizadas de empregos, pelo desemprego crônico/estrutural e pela intensificação da exploração da força de trabalho (ANTUNES, 2002, 2003; ALVES, 2000).

A precarização do trabalho se caracteriza pela degradação da personalidade viva do trabalhador. Pode-se objetar que essa degradação está presente desde as origens do sistema do capital, especialmente quando observamos as análises de Marx (2013) a respeito da jornada de trabalho e da produção de mais-valia em *O Capital*. De fato, como observa o autor, o modo de produção capitalista significa “a crueldade civilizada do trabalho em excesso.” (p. 274). Para Marx (2013, p. 306), “em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo.”. Nesse sentido, é verdade que o metabolismo social do capital, por sua lógica imanente de acumulação e auto-expansão, não tem preocupação com a duração da vida da força de trabalho, mas apenas a extração do máximo de trabalho excedente. O trabalhador é apenas meio de produção, sua individualidade é apagada pela mediação do trabalho abstrato.

A novidade presente no estágio atual de mundialização do capital e do modo de organização e gestão de trabalho toyotista é que a intensificação da exploração do trabalho está associada à mecanismos estruturais e ideológicos de captura da subjetividade do trabalho pelo capital, a tal ponto que, mesmo sendo degradado às condições desumanas, o trabalhador tende a se sentir parceiro, colaborador ou associado de sua empresa. E um dos mecanismos de captura da subjetividade do trabalhador pela lógica do capital é a promessa (frustrada pela lógica do sociometabolismo do capital) da “compressão psico-corporal”, isto é, a unidade objetividade-subjetividade, trabalho intelectual-trabalho manual, corpo-mente, fragmentada pelo modelo de acumulação taylorista-fordista (ALVES, 2005).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da crise estrutural do capital e da sua mundialização criou as condições de materialização do padrão de acumulação flexível, instaurando assim o sistema toyotista como momento predominante do novo complexo de reestruturação produtiva, nova ofensiva do capital na produção e valor universal da produção e reprodução do capital (ALVES, 2000). Como nova ofensiva do capital na produção, o toyotismo significa para o sociometabolismo do capital a busca pela efetivação de uma nova forma (mais complexa e completa) de subunção real do trabalho vivo à sua lógica.

Com a constituição do toyotismo como ofensiva do capital na produção, tem-se a captura da subjetividade do trabalho vivo como seu nexos essencial e, portanto, a incorporação das variáveis psicológica dos trabalhadores como parte da estratégia da política de produção flexível. Isso significa, nos termos da análise de Alves (2005) a composição de um novo tráfico entre corpo e mente não caracterizada pela rígida divisão do padrão de acumulação fordista-taylorista, mas sim uma nova relação psico-corporal demarcada pela flexibilidade toyotista. O problema é que essa mudança é caracterizada por este autor como uma promessa frustrada de compressão psicocorporal, porque preserva um componente essencial das sociedades do capital no que diz respeito à dimensão corporal do homem que trabalha: a formação no processo produtivo de um sujeito útil, produtivo e submisso.

Nesse sentido, encerro essa reflexão apresentando duas questões que entendo ser cruciais para a compreensão correta dos processos de formação (e deformação como pudemos verificar no texto) no trabalhador no processo produtivo e para o enfrentamento desta demanda do ponto de vista da ação política do trabalho. A primeira é: quais são as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que vem permitindo o sucesso relativo das formas de ofensiva do capital na produção por meio da política de produção caracterizada pelo toyotismo?

Esta questão já vem acumulando uma série de respostas que indicam desde o enfraquecimento das formas de organização político-sindical da classe trabalhadora, a pragmática neoliberal e os ataques à regulação do trabalho e a reestruturação produtiva. Mas é, sobretudo, o desemprego estrutural e a flexibilização das formas de uso, contratação e remuneração da força de trabalho que tem explicado parte dos motivos do consentimento ativo do trabalho em relação ao capital neste momento. Porém, entendo que se a “captura”/manipulação da subjetividade do trabalho pelo capital se constitui como um elemento privilegiado nos

processos de reestruturação produtiva, com uma clara construção intencional de uma pedagogia do capital, é preciso que esta questão (da subjetividade do trabalho e da formação humana do trabalhador) se tornem objetos de análises e pautas de luta. A outra questão, e para qual parece haver poucos indícios de resposta, é: até quando a classe trabalhadora suportará este estado de coisas?

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal6, 2013.

_____. Juventude e nova precariedade salarial no Brasil: elementos da condição de proletariado no século XXI. In: ALVES, Giovanni.; ESTANQUE, Elísio. (orgs) **Trabalho, juventude e precariedade**: Brasil e Portugal. Bauru: Canal6, p. 11-32, 2012.

_____. A subjetividade às avessas: toytismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. vol. 11, n. 2, pp. 223-239, dez., 2008.

_____. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e as formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 409-428, 2005.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Edunicamp: Campinas, 2003.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BURAWOY, Michael. A transformação dos regimes fabris no capitalismo avançado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, n. 13, jun., 1990. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_13/rbcs13_02.htm>. Acesso em: 03/08/2014.

ESTANQUE, Elísio. Transformação social, democracia e cultura de empresa: o caso português no contexto de crise europeia. **Revista FAE**. Curitiba, 2012.

_____. O Despotismo Fabril: violência e poder numa empresa industrial do calçado. **Revista Portuguesa de História, FLUC**. Coimbra, n.37, pp. 131-152, 2005.



FERRETTI, Celso João et al. Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 ago. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HELOANI, José Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo, 2002.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002a.

KREIN, José Dari. **As tendências recentes na relação de emprego no Brasil: 1990-2005**. Tese de doutoramento. IE/UNICAMP, Campinas, 2007.

LINHART, Danièle. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 7, jul/dez, 2000.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Racionalização produtiva e formação no trabalho. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 0, jul/dez, 1996.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

SEGNINI, Liliana. **A liturgia do poder: trabalho e disciplina**. São Paulo: EDUC, 1988.

SOUZA, José dos Santos. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. Londrina/Bauru: Práxis/Canal6, 2009.

TANGUY, L. Um movimento social para a formação permanente na França, 1945-1970. **Revista Pro-posições**, Campinas, vol. 3, n. 1, 2002.

POLITICS OF PRODUCTION, WORKER'S EDUCATION AND RACIONALIZATION OF WORK

***Abstract:** This paper aims to reflect on the relationship between work processes and human formation in the context of the metamorphoses of the world of work in which the flexible accumulation regime emerges. Thus, it relies mainly on literature review. Based on the concepts of hegemony, work process, politics of production, and factory regimes, it is analysed the ways in which emerging forms of management and organization of work constitute renewed forms of manufactory pedagogy with developments and implications on the individuality of the worker.*

***Keywords:** work process; human formation; politics of production*

A POLITIZAÇÃO DA APOSENTADORIA: A COBAP ENTRE O CORPORATIVISMO E A REPRESENTATIVIDADE

PERES, Marcos Augusto de Castro – marcosacperes@gmail.com
Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

***Resumo:** Este artigo procura analisar a Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas (COBAP) como organização representativa dos aposentados e idosos no país, tendo como problemática principal o corporativismo e a burocratização verificados nesta instituição, aspectos estes que comprometeriam a sua representatividade e legitimidade. Por meio da análise de documentos formais, do histórico e de depoimentos de líderes da instituição procuramos desvendar contradições existentes entre a aparente identidade de representante legítima dos aposentados e as posturas corporativistas observadas na gestão da COBAP. Dentre os paradoxos observados está o fato de leis específicas da velhice, como o Estatuto do Idoso, apresentarem como pontos mais frágeis exatamente os relativos à Previdência Social, considerando que a COBAP atuou na articulação política, na elaboração e na promulgação desta lei.*

***Palavras-chave:** Idosos. Aposentadoria. Organizações representativas. Burocracia. Corporativismo.*

1. INTRODUÇÃO

Quando Edgar Schein (1992) afirma que, numa pesquisa etnográfica, parte da cultura de uma organização pode ser revelada por meio dos artefatos visíveis, ele quer dizer que a imagem aparente é capaz de dizer muito sobre a dinâmica organizacional, apesar de não revelar a sua essência, que só é obtida por meio da análise de um nível mais profundo da cultura: os pressupostos inconscientes. Neste mesmo sentido, é interessante perceber como a dialética marxista também opõe aparência e essência, mostrando como o capitalismo sempre necessitou do aparente – ou seja, da alienação – para se manter enquanto sistema econômico.

O que Marx (1983) fez ao escrever *O capital* foi desmistificar as aparências de ordem (positivista) e de humanismo (burguês) inerentes ao capitalismo, revelando a sua essência, que inclui suas contradições, como a exploração, a exclusão e a injustiça social.

No entanto, provavelmente Marx e os marxistas não imaginassem que a contradição entre aparência e essência fosse atingir a instituição-chave na qual haviam depositado as esperanças da revolução proletária: o partido comunista. A ideia de uma ditadura do proletariado na figura de um partido revolucionário, que deveria acompanhar a transição para o socialismo, parece ter sido um dos maiores paradoxos do marxismo como teoria revolucionária. Conforme mostra Motta (1986), o regime comunista na antiga União Soviética começaria a desmoronar na medida em que o partido comunista vai se burocratizando na condição de governo. A burocracia partidária e estatal, fundidas, fariam com que o socialismo soviético perdesse completamente a sua identidade de práxis revolucionária. Por isso é que qualquer ditadura ou burocracia, capitalista ou socialista, da burguesia ou do proletariado, reproduzirá sempre a lógica do poder hierárquico e da desigualdade entre os homens.

Como herdeiros diretos da revolução socialista e do marxismo revolucionário, os movimentos operário e sindical e os partidos de esquerda sempre significaram a luta legítima dos trabalhadores por melhores salários e condições de vida. Ao longo dos séculos XIX e XX, as conquistas de direitos sociais ligados ao trabalho – dentre os quais o da aposentadoria – decorreram destes movimentos e instituições tidos como representantes diretos da classe operária. Neste contexto, ninguém ousaria questionar ou duvidar da legitimidade destes movimentos e instituições. Aliás, eles representavam (ou deveriam representar) a classe explorada da sociedade capitalista, ou seja: os trabalhadores assalariados.

Contudo, a realidade não é tão óbvia e simples quanto parece. O próprio movimento operário e as instituições dele derivadas se burocratizaram. McIlroy (1997) mostra como o sindicalismo inglês se deteriorou e se enfraqueceu com o surgimento das políticas neoliberais e das reestruturações produtivas. Para Bobbio (1995), a burocratização e o corporativismo dos sindicatos e partidos trabalhistas, a substituição da tradicional luta de classes pelos acordos e negociações entre sindicatos e empresas (com a exclusão dos trabalhadores), o aumento do desemprego decorrente dos processos de automação e o fim da União Soviética podem ser apontados como os principais determinantes da crise sindical e do enfraquecimento e descaracterização da esquerda trabalhista no mundo.

O movimento operário e o socialismo deixaram de ser uma ameaça ao capitalismo. A verdade é que os marxistas e socialistas se tornaram, infelizmente, caricaturas de uma utopia

romântica, sendo incorporados pelo capital no seu processo de mercantilização. Assim, o que antes era subversivo, pode agora gerar lucro. Nos dias atuais é possível comprar com facilidade livros como “O capital” ou “O manifesto comunista”, de Karl Marx, em bancas de jornais ou *shopping centers*. Contudo, tais livros já foram considerados altamente subversivos no auge do movimento operário e muitos militantes comunistas foram presos, torturados e mortos por causa dos seus ideais nas ditaduras militares da segunda metade do século XX na América Latina. Da mesma forma, soa hilário que a imagem de Ernesto Che Guevara, importante líder guerrilheiro comunista da década de 1970, temido e perseguido pelas aristocratas e burgueses, é utilizada hoje como adorno em roupas de grife, vendidas em lojas de elite.

Como se vê, a banalização do movimento socialista e a vergonhosa mercantilização dos seus ícones demonstram a atual impotência dos veículos tradicionais de resistência e oposição ao capital. É preciso reconhecer que a alternativa revolucionária do marxismo/socialismo já se tornou obsoleta. Novas vias de ação política precisam ser pensadas e a revolução reinventada.

Governos da esquerda trabalhista na América Latina decepcionaram intelectuais de esquerda, militantes e o próprio povo com suas parcerias com o Grande Capital e o favorecimento das elites políticas e econômicas nas duas últimas décadas. Em escala mundial também podemos ver uma crescente descrença com a esquerda trabalhista, representante simbólico da antiga luta de classes, com as recentes vitórias eleitorais de governos conservadores na Argentina, no Chile, nos Estados Unidos e na França, por exemplo.¹

Contudo, a decepção com os governos de esquerda no mundo, aliada às crises econômicas, ao aumento da desigualdade social e do desemprego, podem fomentar sentimentos mais profundos e generalizados de desilusão em relação ao atual modelo político, que mantém uma estrutura burocrática historicamente viciada no favorecimento das elites nacionais e estrangeiras, criando assim condições objetivas para se repensar em novas formas de resistência ao capitalismo.²

2. O MOVIMENTO DOS APOSENTADOS E A COBAP

¹ Destaque para a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos em 2016, de Mauricio Macri na Argentina em 2017, de Emmanuel Macron na França em 2017 e de Sebastián Piñera no Chile em 2017.

² Para Cocco (2001) é nessa desilusão diante do político, aliada à instabilidade econômica do desemprego e da informalidade, que pode estar o germen para o nascimento de novas formas de resistência e revolução.

O movimento dos aposentados começa a se popularizar no Brasil num contexto em que o movimento sindical já estava enfraquecido. A descrença no sindicalismo e no trabalhismo como vias revolucionárias frente à opressão capitalista se intensifica com a queda do regime soviético e do Muro de Berlin, ocorridos no final da década de 1980.

Se as pesquisas acerca do movimento dos aposentados, especialmente as de Simões (2000) e Haddad (2001), apontam o início da década de 1990 como a fase áurea das mobilizações – marcada pela famosa reivindicação dos 147% de aumento no valor da aposentadoria –, parece óbvio que a crise do socialismo no mundo e a consequente degradação do movimento sindical, contribuíram decisivamente para a dispersão e o rápido enfraquecimento do movimento dos aposentados.

Na verdade, pode-se dizer que a mobilização pelos 147% contribuiu para tornar pública a questão da aposentadoria e a precariedade dos benefícios pagos pela Previdência Social, bem como colocou em evidência a condição de miséria e marginalidade social vivida pelos aposentados brasileiros. Contudo, tal movimento não teve força política para empreender transformações significativas nas condições de vida dos aposentados. Apesar de a Política Nacional do Idoso³ e o Estatuto do Idoso⁴ terem resultado, em parte, do *lobby* do movimento dos aposentados (em paralelo às ações de outras organizações representativas da velhice⁵), tais políticas e leis, na verdade, serviram mais como estratégias de marketing político e institucional do que como avanços efetivos na legislação sobre velhice, já presente na Constituição de 1988.

Causa estranhamento que alguns técnicos e políticos, entidades de geriatria e gerontologia, universidades da terceira idade, SESC, entidades de aposentados e demais instituições representativas demonstrem mais interesse nas políticas e leis da velhice do que os próprios idosos. Isso ocorre porque são estas organizações as principais beneficiárias deste processo. Um fato curioso é que a necessidade de aumento no valor da aposentadoria jamais é considerada nas decisões sobre o que é “melhor” para os idosos. É que, na verdade, não são os idosos que decidem sobre a sua própria vida, mas os seus representantes. Também é estranho e até contraditório que o Estatuto do Idoso e a Política Nacional do Idoso possuam como ponto mais frágil os itens relativos à Previdência Social, já que as entidades de aposentados,

³ Lei 8.842/94.

⁴ Lei 10.741/03.

⁵ Especificamente: Serviço Nacional do Comércio (SESC) e Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG). Cf. Peres (2007).

representadas nacionalmente pela COBAP, tiveram participação decisiva na formulação dessas leis e políticas.

Simões (2000), ao analisar a mobilização pelos 147% ocorrida no início da década de 1990, mostra a popularização conseguida pelo movimento dos aposentados a partir deste evento. Apesar de sua origem ser anterior à respectiva mobilização, foi com ela que a luta dos aposentados se intensificou, tornando-se socialmente visível. O fato de ganhar visibilidade, tanto nacional quanto estrangeira, contribuiria decisivamente para que o movimento se fortalecesse e ganhasse aliados dispostos a abraçar a causa dos aposentados. O que justifica, inclusive, o crescimento, nesta época, do número de *lobbies* políticos dentro do Congresso Nacional com a finalidade de defender os interesses dos idosos, fato este também analisado por Simões (2000).

Além disso, a fundação da Confederação Brasileira dos Aposentados e Pensionistas (COBAP), ocorrida em 1985, com a função de representar todas as associações de aposentados do país, seria elemento determinante na articulação e organização do movimento em esfera nacional. Conforme explica Haddad (2001, p. 17):

O Movimento [dos aposentados] foi lentamente organizado a partir da constituição, na década de 60, da União dos Aposentados e Pensionistas do Brasil e, no decorrer das décadas de 70 e 80, de associações de aposentados e pensionistas. A efetivação do movimento ocorreu com a criação de federações que se uniram, formando, em 1985, a Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas – COBAP.

Na verdade, podemos dizer que a mobilização pelos 147% só foi possível graças à centralização administrativa do movimento a partir da COBAP. Tal mobilização seria, portanto, o primeiro grande motim protagonizado por idosos aposentados no Brasil. A sua popularidade se deveu, em grande parte, às imagens de novidade e excentricidade inerentes a um movimento de idosos. Parece ser mesmo bastante incomum para uma sociedade que despreza e exclui a velhice, ver idosos politicamente organizados, protestando nas ruas contra a exclusão social e lutando por direitos. Conforme destaca Simões (2003, p. 15):

O movimento de aposentados e pensionistas não começou com a “mobilização pelos 147%”, nem foi esta a primeira vez que os aposentados saíram em defesa de seus interesses no Brasil. Mas é novidade um movimento *unitário* de aposentados. (Grifos do autor)

Herdeira direta do movimento sindical, a COBAP passa a fazer o papel de mediadora entre os aposentados e o governo, projetando-se como uma representante legítima dessa

categoria no país, conforme é destacado nos Anais do XVI Congresso Nacional de Aposentados, Pensionistas e Idosos, ocorrido em 2004, em Brasília/DF:

[A COBAP é uma] entidade organizada de aposentados, pensionistas e idosos, empenhada em realizar os ideais dos homens e mulheres perseverantes, engajados na luta por igualdade social e justiça para todos; portanto, uma autêntica e legítima entidade representativa desse segmento social no país (COBAP, 2004; p. 03).

Este congresso é realizado anualmente e visa promover palestras e debates sobre a conjuntura social e política do país, tendo sempre como pano de fundo a aposentadoria e a velhice. Promove também eleições de chapas, visando renovar a diretoria da entidade ou empreender modificações em seu regimento interno. Para tanto, conta com a participação de todas as associações de aposentados do país, sendo que todos os associados têm direito a voto nas decisões e pleitos internos. O que pude observar na condição de pesquisador etnógrafo (ou “observador participante”) do XVII Congresso da COBAP, ocorrido em outubro de 2005, foi que as disputas de poder entre as chapas e entre as associações superam em muito os debates sobre conjuntura política, situação previdenciária ou exclusão social dos idosos.

É notável que o personalismo e o corporativismo, que caracterizam a disputa pelo poder, parecem prevalecer sobre o papel social dessas organizações representativas, função essa que justificaria a sua existência como instituição. Assim, se por um lado, o SESC, as entidades de geriatria e gerontologia e as associações de aposentados competem entre si para determinar quem é o representante legítimo dos idosos, por outro, técnicos, burocratas e políticos lutam pelo poder institucional, utilizando a questão social dos idosos como justificativa.

Por isso a ênfase na idoneidade da organização e na importância da sua ação social pode ser vista com frequência nas publicações institucionais da entidade:

Seu trabalho social [da COBAP] envolve discussões profundas e solidárias sobre desempenhos responsáveis e ações efetivas, partindo de uma postura consciente de cidadania, na sua maior expressão. Sua finalidade precípua é promover e valorizar a pessoa humana, lutando incansável e permanentemente, em defesa da melhoria da qualidade de vida dos aposentados, pensionistas e idosos. Estimula a participação popular nas políticas públicas que expressem a vontade do povo, observadas as normas constitucionais e os princípios éticos. Trabalha com a dissolução de práticas ideológicas que discriminem ou segreguem pessoas por razões de idade, sexo, raça, condição social, financeira ou outros pretensos motivos não condizentes com o pleno exercício da cidadania e o respeito humano (COBAP, 2004; p. 03).

É possível notar que a COBAP faz uso de um discurso corporativista na tentativa de enfatizar o seu compromisso com a defesa dos excluídos, em especial os idosos. O Senador Paulo Paim (PT/RS), ao participar da mesa de abertura do XVII Congresso da COBAP, fez

uma declaração apelativa e demagógica, afirmando que prometia defender os aposentados até sua morte e que, mesmo após a morte, continuaria a defendê-los. Tais exageros, utilizados estrategicamente como marketing político-eleitoral, evidenciam as contradições da representatividade institucional.

A COBAP, na verdade, sempre possuiu uma forte vinculação política, tendo atuado, desde o início, em decisões e eventos políticos de grande importância, como a Assembleia Nacional Constituinte, em 1988. De acordo com Haddad (2001, p. 67):

A prática política dos aposentados e pensionistas, ligada às profundas defasagens nos proventos dos beneficiários da previdência social, tomou novos rumos com a criação da COBAP em 1985. A partir dessa data, a luta se aprofundou, transcendendo o objetivo de conquista por melhores benefícios. A situação de penúria em que se encontravam os aposentados e pensionistas é o elemento explicativo do crescimento da luta, a partir de 1987. Ademais, o início dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte criou espaço pra demandas de diferentes segmentos da sociedade. Nesse contexto, o Movimento tomou a Constituinte como principal interlocutor para as conquistas previdenciárias.

Parece evidente o importante papel assumido pela COBAP no processo de politização da aposentadoria ocorrido no Brasil ao longo da década de 1990. Ao participar da Constituição de 1988 e, posteriormente, das reivindicações pelo cumprimento das leis constitucionais, essa entidade pôde contribuir decisivamente para tornar pública a questão da aposentadoria, transformando-a numa demanda política. Como consequência, a própria velhice se tornaria socialmente mais visível. Conforme destaca Debert (2004, p. 136):

A visibilidade alcançada pela velhice na última década [de 1990] foi marcada pela constituição de associações de aposentados que, reunidas em nove federações e em uma confederação nacional [a COBAP], acabaram por se transformar em interlocutores políticos legítimos dos interesses dos aposentados.

Infelizmente, o discurso de viés socialista observado nas organizações sindicais, de aposentados e nos partidos da esquerda trabalhista adquiriu um viés de marketing político. Se o enfraquecimento do marxismo e do socialismo chegou ao cúmulo de permitir a banalização e a comercialização dos seus símbolos, não deveríamos estranhar que hoje em dia diversas instituições façam uso dos ideais socialistas no intuito de cooptar militantes, eleitores e filiados.

O movimento dos aposentados, sob a liderança da COBAP, por ter se consolidado num período em que o movimento sindical e o socialismo já estavam enfraquecidos e descaracterizados, pôde se utilizar tranquilamente do discurso socialista, sem que isso significasse qualquer perigo de retaliação ou repressão por parte das classes dominantes e do

Estado. Afinal, um movimento de idosos com ideais socialistas estava longe de ser ameaçador. Era mais fácil ser motivo de chacota.

Simões (2003, p. 29) mostra a ironia e o descaso com que o movimento dos aposentados foi tratado pela imprensa na época da mobilização pelos 147%:

A mídia dava atenção às associações de aposentados, mas tendia a tratá-las como “associações de velhinhos”. Outra matéria da Folha de S. Paulo, de 2 de fevereiro de 1992, é exemplar, desde o título: “A batalha dos velhinhos: aposentados ocupam vanguarda social”. Reunindo opiniões bem diversificadas de lideranças dos aposentados, de participantes antigos e recém-chegados ao movimento e de uma antropóloga especializada no assunto, o texto da matéria procurava comprovar a tese de que o movimento dos aposentados pelos 147% fora uma revolta de velhos oprimidos, empobrecidos e que, além disso – ou principalmente por isso – não tinham nada para fazer, tendo procurado as associações de aposentados para “agitar a vida”.

De acordo com Antunes (1999), o ataque aos ideais socialistas e a tudo o que envolve a luta de classes é uma das estratégias de sobrevivência do capital, cujo metabolismo social é capaz de neutralizar eficazmente as forças que ameaçam a sua dominação. Outra estratégia é a de incorporar ao seu favor o que antes lhe fazia oposição, privatizando os direitos sociais e utilizando os ideais socialistas como marketing político, por exemplo. Montaño (2003) também mostra que o capital tem se empenhado para difundir a ideia de que o socialismo e a luta de classes estão mortos e ultrapassados em todo o mundo, e que, com a queda do Muro de Berlin e o fim da União Soviética, a economia capitalista pode ser vista como a grande vitoriosa.

A impotência do movimento socialista na atualidade serviria para potencializar a ironia e o descaso com que o movimento dos aposentados foi recebido pelos poderes hegemônicos desde o seu surgimento. Se, por um lado, a COBAP e as associações regionais existem com o propósito de defender os direitos e os interesses dos aposentados, por outro, a sua atuação não tem levado a resultados significativos. Tanto que, ao longo da sua existência, não obteve ganhos significativos para a categoria – tal como a melhoria nos níveis de renda dos idosos –, já que a Previdência Social pode ser vista como o ponto mais frágil do Estatuto do Idoso e das políticas da velhice. Dessa forma, a dissipação do movimento dos aposentados parece ser algo inevitável. É o que acredita Simões (2003, p. 33), ao destacar que:

O movimento se arriscará a se diluir em meio a outras organizações que ou já atuam nesse campo, ou agora passaram a considerá-lo politicamente promissor. Além disso, o movimento correrá o risco de perder – para os sindicatos, por exemplo – o que já conquistou em termos de mobilização, organização e representação dos beneficiários da Previdência.

Mais uma vez, portanto, a existência das organizações representativas parece se limitar à lógica corporativista, ou seja, a que consiste em privilegiar os interesses institucionais em detrimento dos interesses coletivos e sociais. Portanto, é essencialmente na burocratização e na disputa corporativista que o movimento dos aposentados e o próprio movimento sindical – bem como os partidos de esquerda – têm perdido grande parte da sua identidade como força revolucionária diante do capitalismo. Com isso, esses movimentos, organizações e partidos vão se tornando cada vez mais descaracterizados e enfraquecidos diante do poder das elites econômicas e políticas.

3. BUROCRACIA E CORPORATIVISMO COMO ENTRAVES À REPRESENTATIVIDADE

Para Bobbio (2000), a burocratização das empresas públicas e privadas, dos partidos políticos e sindicatos e do próprio Estado representa o maior obstáculo a ser superado pela democracia nos dias atuais e no porvir. O processo de democratização deve abranger todas as instituições da sociedade que ainda mantêm uma estrutura administrativa fortemente burocratizada, incluindo aí as organizações representativas de grupos sociais, como dos idosos e aposentados. Enquanto a burocracia não for superada, a eficiência dessas organizações continuará comprometida, principalmente no que tange ao paradoxo entre representatividade e corporativismo. Vejamos o que diz o presidente da COBAP ao destacar os resultados de sua gestão:

Cumpre-me, nesta oportunidade, apresentar o balanço sintético da minha gestão frente a esta nobre instituição. De 1999 até a presente data [ou seja, o ano de 2004], observou-se acentuado crescimento do número de associados, que passou de 43.351 para os 116.380 mil atuais, representando um aumento de 168,46%. Em decorrência, a arrecadação cresceu significativamente, passando de R\$ 153.941,76, em 1999, para o valor atual de R\$ 649.775,68, apresentando, portanto, um saldo positivo da ordem de 322,09%.

É facilmente perceptível a postura corporativista do entrevistado. Ao ressaltar o significativo aumento da arrecadação financeira e do número de filiados durante a sua gestão, o presidente da COBAP se coloca como um administrador competente, que é capaz de gerir visando resultados, ou seja, crescimento de caixa para a organização. Tal fato integra, sem dúvida, a normalidade do funcionamento de qualquer organização burocrática. Contudo, sendo a COBAP a representante direta de um movimento nacional de perfil trabalhista e sindical, cuja função primordial seria: “Lutar, obstinada e incansavelmente, para que os

objetivos do movimento de aposentados, pensionistas e idosos sejam alcançados integralmente” (COBAP, 2004; p. 03).

É preciso lembrar, no entanto, que o principal objetivo do movimento dos aposentados, e que teria motivado o seu surgimento, sempre foi o de recuperar as perdas no valor das aposentadorias e garantir benefícios justos aos aposentados. Tal objetivo, no entanto, ainda não foi atingido, ao longo da história de existência da Confederação, conforme mostrou a pesquisa de Haddad (2001). Apesar disso, o presidente destaca que: “A COBAP mantém a sua própria proposta inicial de reverter os recursos oriundos das mensalidades sempre em benefício dos aposentados e pensionistas associados”. Tais benefícios, traduzidos na forma de parcerias com os Ministérios da Saúde, da Assistência e da Previdência Social, não representam, na verdade, ganhos diretos. São, tal como acontece com as novas leis da velhice, apenas paliativos utilizados para ocultar a ineficiência da organização no que se refere à sua missão original, e que é também a principal demanda dos aposentados: melhorar o nível de renda das aposentadorias.

Certamente o entrevistado nem tenha se dado conta do seu corporativismo ao ocultar em seu depoimento o insucesso da organização ao longo da sua história no que se refere à melhoria das aposentadorias. Além disso, ele fez questão de lembrar que a “missão” da organização não foi esquecida, mesmo com a expansão da COBAP:

Crescemos e estamos nos consolidando e legitimando cada vez mais a COBAP como a representante nacional desse segmento. E tão importante quanto isso é constatar que crescemos sem jamais perder de vista nossa missão, cujo legado é, sem dúvida, qualidade de vida para nossos aposentados, pensionistas e idosos.

A expressão vaga “qualidade de vida”, utilizada pelo entrevistado, parece ter função estratégica, na medida em que pretende substituir a ideia (clara e direta) da missão original da organização, que, de acordo com Haddad (2001), seria a de lutar pela obtenção de proventos justos de aposentadoria. Assim, ao citar “qualidade de vida” para os idosos como o legado da COBAP, o presidente evita se comprometer com a controversa questão previdenciária, que envolve o conflito entre capital e trabalho, e que pode ainda evidenciar o insucesso da organização no cumprimento da sua missão. A contradição do seu discurso é reforçada na seguinte citação:

Em particular, o ano de 2003 foi um marco importante para a Política Nacional do Idoso, solidificada e ampliada com a aprovação do Estatuto do Idoso, cuja primeira versão, em 50 artigos, teve origem nesta Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas, fruto de muitos anos de trabalho de grupos de terceira idade e entidades de aposentados.

Novamente o mesmo paradoxo: como pode um Estatuto do Idoso, que teve origem numa confederação de aposentados, possuir como ponto mais frágil justamente os artigos referentes à Previdência Social?⁶ Montañó (2003) ressalta que as organizações do setor social (ou terceiro setor) têm, acima de tudo, o papel de evitar o confronto direto entre capital e trabalho. Sendo funcionais à lógica do capital, tais organizações procuram substituir a luta de classes por acordos e negociações, que concedem ao povo ou ao grupo representado garantias mínimas (e paliativas), capazes de abrandar, por certo tempo, suas reivindicações. Além disso, visam convencer o público de que as concessões feitas são as únicas possíveis no momento, mas que, mesmo assim, representam um avanço na conquista dos direitos. A COBAP certamente se enquadra nesta categoria de organização social destacada por Montañó (2003), juntamente com outras organizações representativas da velhice.

O corporativismo das organizações representativas convive com os seus interesses de vinculação e projeção política. Analisemos, neste sentido, novamente o depoimento do presidente da COBAP:

Integrados ao processo [de aprovação do Estatuto do Idoso], entidades representativas da sociedade, parlamentares, em especial o Deputado à época e atualmente Senador da República, Paulo Paim, enfim, a sociedade como um todo, conscientes de que a conquista da cidadania plena do idoso não poderia ficar apenas no papel, empreenderam anos e anos de luta.

É nítida a relação de interesse entre a COBAP e o Senador Paulo Paim (PT/RS). Este senador está presente nos principais eventos promovidos pela entidade e, como já ressaltamos, demonstra uma postura demagógica com seus discursos apelativos e suas promessas exageradas (como, por exemplo, a que ele promete defender os aposentados mesmo após sua morte). Em contraponto, a pesquisa de Simões (2003, p. 21) revela que a participação de políticos no movimento não é bem vista pelos aposentados militantes:

São feitas críticas abertas ao Estado, aos governos e aos políticos em geral, por “nada fazerem” pelo aposentado. O Estado e os governos são responsabilizados pela redução do valor dos benefícios previdenciários, pela malversação de fundos, por desvio de verbas, corrupção e má administração. Os políticos são acusados de só procurarem os aposentados na época das eleições e depois lhes voltarem as costas.

Temos observado que o corporativismo institucional e o clientelismo político são características que corroem a identidade, a integridade e a confiabilidade das organizações representativas. Na verdade, tais características colocam em xeque a própria legitimidade

⁶ Acerca da fragilidade do Estatuto quanto à Previdência Social, cf. Estatuto do Idoso (2004), subitem: “Comentários ao Estatuto do Idoso”, escrito por um especialista em Direito. Sobre isso, conferir também a pesquisa de Peres (2007).

dessas organizações enquanto representantes de grupos específicos. De acordo com Motta (1986), é do processo de burocratização institucional que o corporativismo e o clientelismo surgem e se perpetuam como tendências organizacionais. Tal fenômeno ocorre nas empresas privadas e também nas instituições públicas e organizações representativas. Assim, podemos dizer que a descaracterização das organizações sindicais, partidárias e sociais (ou assistenciais), no que diz respeito à sua função de representatividade, decorre principalmente da sua burocratização.

Sobre os efeitos que o poder burocrático geralmente causa nos líderes das organizações representativas, o depoimento do presidente da Associação dos Aposentados de Sergipe (AAS) é bastante ilustrativo:

O poder tem uma força de transformar as pessoas, entendeu? Eu tenho observado que o poder tem transformado as pessoas sempre para o mau, não para o bem entendeu? E isso não é bom para os olhos da humanidade, não é bom pra nós, pessoa da minha idade, que sou uma pessoa idosa, e a gente queria que fosse diferente. E hoje, aqui no Brasil, tem termos políticos, a sociedade em geral está decepcionada, decepcionada com o que a gente vê com os órgãos políticos, você elege uma pessoa e quando chega no poder ele se transforma, muda de partido constantemente sem o consentimento daqueles eleitores que o colocaram lá. Então isso não é bom. Eu acho que é o poder entendeu, ele tem uma força, que é visível, você não tem como definir entendeu? Mas que dá uma transformação terrível pras pessoas. Eu não sei o que ocorre quando essas pessoas chegam a determinados poderes, não conhecem os amigos, arrumam novas amizades, entendeu? E por aí afora, é um negócio que a sociedade tem que procurar decifrar melhor, o que é que tem por trás desses movimentos, que sistema tem montado de quando a pessoa chega no poder se transforma totalmente.

Nota-se que o entrevistado é totalmente consciente das mudanças “sempre para pior” sofridas pelas pessoas ao assumirem cargos de poder. De acordo com ele, o poder burocrático “dá uma transformação terrível pras pessoas”. E, ainda, que “a sociedade tem que procurar decifrar melhor, o que é que tem por trás desses movimentos”. De fato, há carência de pesquisas nos campos da psicologia e das ciências sociais que analisem as mudanças ocorridas na personalidade humana com o poder burocrático. Foucault (2000), por exemplo, como um dos poucos a tratar dessa problemática, mostra que o poder – seja ele burocrático, político, sexual, dentre outros – serve como muleta para o ego frágil, que vê na situação privilegiada uma oportunidade de compensar suas fragilidades e, principalmente, de camuflá-las, impondo sua dominação sobre os outros.

Para Gramsci (1991), o Estado moderno capitalista possui uma estrutura burocrática historicamente viciada no favorecimento das elites políticas e econômicas e não restam muitas alternativas aos ocupantes dos principais cargos de poder senão a de se adaptar a tal estrutura.

Maquiavel já teria alertado em *O Príncipe* para a ambição desmedida e muitas vezes desumana dos governantes para a manutenção do poder. Assim, é compreensível a “transformação para pior” pela qual passam muitas pessoas ao assumirem cargos de poder. O modelo burocrático – ou, nas palavras do entrevistado: “o sistema que tem montado” – pode ser compreendido como um tipo de estrutura que reproduz a lógica hierárquica e desigual da sociedade capitalista.

O presidente da AAS relata sua experiência no exercício do cargo:

Eu, por exemplo, estou como presidente, eu acho que também eu estou sofrendo dessa influência, de alguma coisa, entendeu? Eu devo estar sofrendo de alguma transformação que eu não esteja presenciando, mas aquelas pessoas que estão comigo devem estar pensando que eu estou no poder e que estou sendo diferente com meus amigos. Por isso que eu digo, eu acho que estou sendo influenciado por alguma coisa, são coisas que a gente não sabe o que é bem e nos cercam dessa maneira pra tomar decisões diferentes daquelas do seu dia-a-dia.

As pesquisas mais conhecidas sobre o movimento dos aposentados, principalmente as de Simões (2000) e Haddad (2001), retratam a luta dos militantes, por meio de suas associações e também da COBAP, no sentido de reivindicarem seus direitos. Além disso, procuram mostrar também os limites do movimento, suas dificuldades e problemas. Contudo, tais pesquisas não analisam como a burocratização das próprias organizações representativas contribui para comprometer a eficiência do movimento e descaracterizar a legitimidade das ações em defesa dos aposentados. Mas é este, sem dúvida, um fenômeno importante a ser considerado numa análise sociológica dos novos movimentos sociais (tal qual o movimento dos idosos, dos negros, das mulheres, ecológicos, etc.), caracterizados pela institucionalidade, pelas redes de movimentos e pela descentralização do poder (GOHN, 2014).

Deste modo, a questão burocrática parece ser o elemento-chave, por meio do qual a representatividade institucional se torna questionável. Como consequência, as organizações representativas têm a sua identidade descaracterizada. A lógica hierárquica e excludente da burocracia tende a privilegiar interesses corporativistas e particulares, ao invés dos interesses da coletividade e dos grupos representados. Retomando Bobbio (2000), podemos afirmar que a burocratização das organizações representativas evidencia os limites da nossa democracia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos neste artigo a atuação da COBAP como organização representativa dos aposentados e idosos no Brasil, procurando, por meio do uso de técnicas da pesquisa etnográfica de organizações – fundada em Schein (1992) –, levantar as contradições nos discursos dos líderes da instituição, especialmente no que se refere ao corporativismo e à burocracia, que colocam em xeque o caráter de representatividade dessas organizações. Para tanto, utilizamos como referências principais os estudos de Motta (1986) e de Tragtenberg (1980), que denunciam as contradições da representatividade das organizações sindicais, partidárias, sociais e do próprio Estado, de Bobbio (2000), que aponta a burocracia como o principal entrave para a efetivação da democracia no Ocidente, de Simões (2000) e Haddad (2001), que analisam o movimento dos aposentados e a politização da aposentadoria.

Observamos que a COBAP, que se autointitula como a principal defensora dos interesses dos aposentados, teve importância na articulação política e na luta pelos direitos dos idosos, dando visibilidade ao movimento. Esta organização participou da elaboração e promulgação do Estatuto do Idoso em 2003, da Política Nacional do Idoso em 1994 e foi a principal organizadora da mobilização pelos 147% de aumento no valor das aposentadorias, ocorrida no início na década de 1990. Contudo, parece defender mais os interesses burocráticos da própria organização, como o aumento no número de filiados e o crescimento orçamentário, além da preocupação com seu marketing político-institucional, aspectos esses que puderam ser observados nos discursos do presidente da Confederação.

Por outro lado, os estudos de Peres (2007) e Ramos (2001) enfatizam a fragilidade dos artigos referentes à Previdência Social, no Estatuto do Idoso e na Política Nacional do Idoso, respectivamente. Tais pesquisas denunciam, ainda, a tutela exercida pelas organizações representativas da velhice, dentre as quais a COBAP, que atuam no sentido de controlar os idosos e as suas demandas. Fato estranho, e que revela uma importante contradição, é a existência dessa fragilidade exatamente nos pontos referentes à Previdência Social nas principais leis e políticas voltadas aos idosos, considerando que a COBAP teve participação decisiva no processo de elaboração e promulgação das mesmas. Relembrando Carvalho (1996), e fazendo uma analogia com a Proclamação da República no Brasil, talvez os aposentados e idosos tenham assistido bestializados às suas organizações representativas lutarem pelos seus direitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 1995.

BRASIL. **Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03)**: Edição especial da Câmara Municipal de Campinas, Campinas/SP, 2004.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

COBAP. **Anais do XVI Congresso Nacional de Aposentados, Pensionistas e Idosos**. Brasília/DF, 2004.

COCCO, Giuseppe. **Trabalho e cidadania**: produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2001.

DEBERT, Guita. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Eneida. **O direito à velhice**: os aposentados e a previdência social. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V. 1.

McILROY, John. O inverno do sindicalismo. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 1997.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Fernando Prestes. **Organização e poder**: empresa, Estado e escola. São Paulo: Atlas, 1986.



PERES, Marcos Augusto de Castro. **Velhice, trabalho e cidadania**: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social. 2007. 372 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo. **O direito à velhice**. 2001. 292 f. Tese (Doutorado em Direito Constitucional)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SIMÕES, Júlio Assis. **Entre o lobby e as ruas**: o movimento de aposentados e a politização da aposentadoria. 2000. 273 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. A maior categoria do país: o aposentado como ator político. In: BARROS, Myriam. **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1980.

THE POLITIZATION OF RETIREMENT:

COBAP BETWEEN CORPORATIVISM AND REPRESENTATIVENESS

***Abstract:** This paper tries to analyze the Brazilian Confederation of Retirees and Pensioners (COBAP) as representative organization of retirees and elderly people in the country, having as main problem the corporatism and bureaucratization verified in this institution, aspects that would compromise its representativeness and legitimacy. Through the analysis of formal documents, the history and statements of leaders of the institution, we sought to unravel contradictions between the apparent identity of legitimate representatives of retirees and the corporatist positions observed in the management of COBAP. Among the paradoxes observed is the fact that specific age-specific laws, such as the Elderly Statute, present the most fragile aspects of Social Security, considering that COBAP acted in the political articulation, in the elaboration and enactment of this law.*

***Keywords:** Elderly. Retirement. Representative organizations. Bureaucracy. Corporatism.*

NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA E ALGUNS DESAFIOS À AÇÃO SINDICAL DOS METALÚRGICOS NO POLO AUTOMOTIVO DE GOIANA – PERNAMBUCO

Mario Henrique Guedes Ladosky¹ – mhladosky@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário
CEP: 58429-000 – Campina Grande (PB) – Brasil

***Resumo:** O artigo trata da constituição do Polo Automotivo de Goiana – Pernambuco (fábrica da Jeep – grupo Fiat Chrysler Automobiles – e sistemistas), base para a reflexão sobre as formas de legitimação das relações de trabalho por meio de um discurso de justificação que é aceito pelos trabalhadores. As formas de dissenso, de crítica, de resistência e de ação coletiva permanecem como potencial, alimentado tanto pela experiência histórica da classe trabalhadora naquele território, como pela ação do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco (Sindmetal-PE).*

***Palavras-chave:** Sindicato. Trabalhadores. Indústria automobilística. Goiana. Pernambuco.*

1. INTRODUÇÃO

A indústria automobilística é o principal ícone da sociedade capitalista no século XX e ainda hoje é considerada expressão de desenvolvimento econômico nos territórios onde instala suas unidades produtivas.

Por essa razão, são muitos os pontos a serem discutidos suscitados por tal indústria: desde a estratégia das grandes corporações transnacionais na formação de uma cadeia global de valores, passando pelo debate sobre tecnologias, organização do trabalho e sindicalismo, entre outros tantos exemplos.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP).

Esse artigo tem foco específico na discussão sobre a ação sindical em uma grande empresa do setor que se instala em um território *greenfield* e as formas como se estabelece a dominação e controle na gestão da força de trabalho. O conceito de experiência, de E. P. Thompson (1987) será fecundo nessa análise, tanto para compreender traços da formação da classe naquele território bem como para deslindar alguns desafios para o Sindicato dos Metalúrgicos local.

A sociologia do trabalho, quando analisa a reespecialização de cadeias produtivas e o sindicalismo, usa o termo *greenfield* para designar a motivação central das empresas na escolha por territórios com menor custo da força de trabalho e ausência de uma tradição sindical local. Entretanto, estudos indicam também que os conflitos capital – trabalho inerente às relações laborais abrem espaço para a ação dos sindicatos. Assim, um território *greenfield* tenderia a reproduzir relações industriais conflitivas com o passar do tempo (RAMALHO, 2004a; 2004b).

Este artigo analisará o caso da fábrica da Jeep – grupo Fiat-Chrysler Automobiles (FCA) – em operação desde abril de 2015 no município de Goiana, Pernambuco, para refletir sobre as seguintes questões: 1) Em que medida se pode caracterizar Goiana como um território *greenfield*? 2) Qual o discurso de justificação (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009) da empresa que assegura a legitimidade de sua dominação sobre os trabalhadores? 3) Quais os possíveis modos de resistências, ação coletiva e consentimento dos trabalhadores frente à empresa? 4) Quais os desafios do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco (Sindmetal-PE) frente a esse contexto?

Para refletir sobre tais questões, o artigo se estrutura nos seguintes tópicos:

1. Introdução
2. Caracterização geral do município de Goiana – PE e um breve panorama da fábrica da Jeep.
3. O discurso de justificação da FCA em Goiana
4. A experiência da classe trabalhadora em Goiana
5. A ação sindical dos metalúrgicos no contexto do Polo Automotivo de Goiana
6. Conflito, resistência e consentimento de operários (as) da FCA
7. Considerações finais

As reflexões e os materiais empíricos fazem parte de uma pesquisa que iniciou em 2014 e está em andamento até este momento. Por essa razão, não se tem pretensão de apresentar conclusões definitivas, mas, ao contrário, quem sabe, fomentar novas indagações.

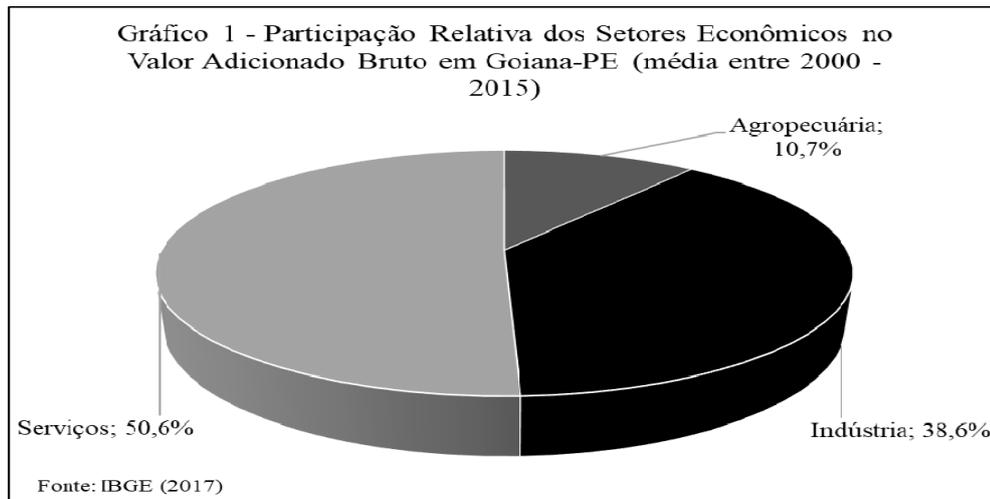
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO MUNICÍPIO DE GOIANA – PE E UM BREVE PANORAMA DA FÁBRICA DA JEEP

Goiana localiza-se na Zona da Mata Norte de Pernambuco, na divisa com a Paraíba, com 501,2 km². Tem uma população estimada em aproximadamente 80 mil habitantes e uma densidade de 150,72 hab/km², segundo o IBGE (2017).

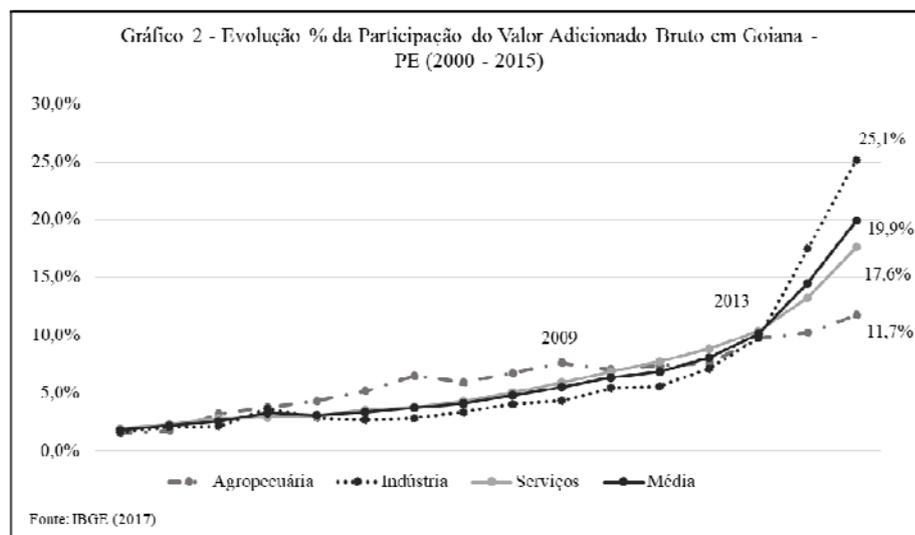
Sua fundação como vila da capitania de Itamaracá data do século XVI como parte da dominação colonial portuguesa sobre as terras de Potiguaras, Tabajaras e Caetés, de onde surgiu a atividade de exploração da cana pelos engenhos no sistema de monocultura das *plantations* e do trabalho escravo.

As marcas dessa história se plasmam na paisagem da cidade, nas igrejas que segregavam o culto religioso entre os senhores e os escravos; em comunidades quilombolas; na vila operária da indústria têxtil; e, sobretudo, nos engenhos e usinas de açúcar. A exclusão social e a pobreza fazem parte da herança simbólica, imaterial, que define o tipo de relação de trabalho e formas específicas de dominação de classes, bem como as formas de resistência.

Em termos objetivos, o Gráfico 1 mostra uma economia baseada no setor de serviços, que teve a maior participação no PIB municipal entre 2000 e 2015, com média de 50,6% no valor adicionado bruto. O segundo setor foi o industrial (38,6%) e em terceiro veio a atividade agropecuária (10,7%).



Contudo, o gráfico 2 mostra uma mudança na dinâmica da atividade econômica a partir de 2013, com o setor industrial assumindo a dianteira no Valor Adicionado Bruto (25,1%).

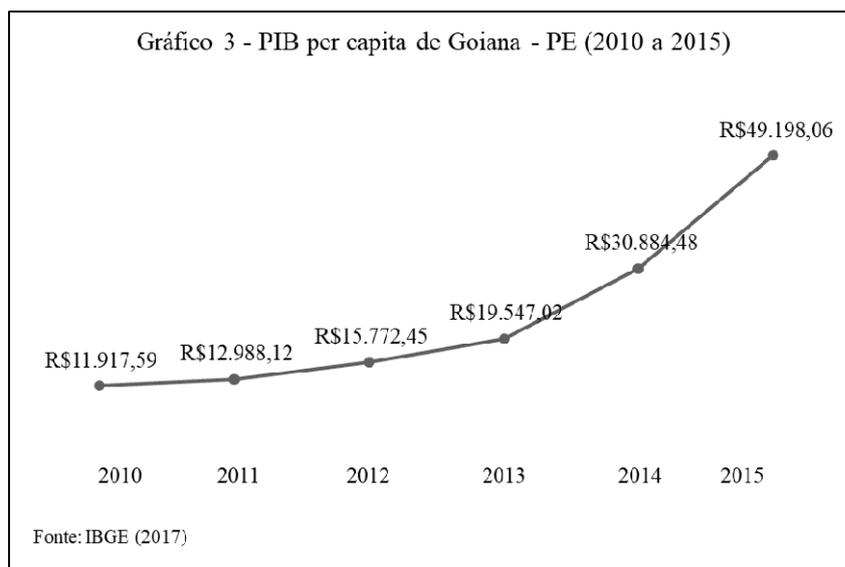


Ainda de acordo com o gráfico 2 o setor agropecuário, que até 2009 tinha predominância na participação do PIB em relação à indústria e ao serviço, perdeu participação na economia local.

Os dois gráficos ressaltam uma mudança na dinâmica econômica municipal, e expressam o peso do Polo Automotivo nessa alteração, uma vez que a construção da fábrica da Jeep e das

sistemistas² teve início em 2012 e foi inaugurada em 2015, acentuando a atividade industrial e puxando o setor de serviços em detrimento da agroindústria decadente.

Essa nova dinâmica na economia local teve efeito social, como assinala o gráfico 3:



Em total contraste com o crescimento vertiginoso do PIB per capita entre 2010 e 2015 – terceiro lugar no estado e 248º no país –, “em 2015, o salário médio mensal era de 2,7 salários mínimos (...) Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 48,2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 130 de 185 dentre as cidades do estado e na posição 1702 de 5570 dentre as cidades do Brasil”. (IBGE, 2017)

Evidencia-se, portanto, um grande crescimento provocado pela instauração do polo Automotivo e outras grandes empresas na região³, sem efeito na distribuição de renda na cidade de Goiana.

Do ponto de vista da empresa, a escolha da Fiat em construir uma fábrica da Jeep relaciona-se com a fusão da companhia italiana com a estadunidense Chrysler (proprietária da Jeep)

² As empresas sistemistas são as 16 fornecedoras de primeira linha da Jeep e se localizam no mesmo local de modo a ter uma interação permanente com a montadora. São elas: Magnetti Marelli (com seis unidades industriais diferentes), Tiberina, PMC Automotivo, Denso, Powercoat, Saint-Gobain, Brose, Lear, Pirelli e Adler (SILVA, 2016: 60)

³ Empresa Brasileira de Hemoderivados e Biotecnologia (HEMOBRÁS) e Companhia Brasileira de Vidros Planos (CBVP), conhecida por VIVIX (SILVA, 2016: 14).

iniciada em 2009 devido aos efeitos da crise financeira global sobre ambas as transnacionais. Mas a escolha se deveu também ao fato de esta marca ter modelos de luxo, voltado a um mercado consumidor com maior poder aquisitivo que, à época, ainda estava em expansão no Brasil, fruto da política então denominada “neodesenvolvimentista” do governo Lula e Dilma de valorização dos salários e ampliação do crédito para alimentar a demanda interna. Os modelos escolhidos – o Renegade (principal produto), o Compass e o Toro – miravam esse público.

Além dos fatores de mercado, a escolha por Goiana foi balizada também pelo grande volume de empréstimos, pelos incentivos fiscais (isenções), investimento de recursos públicos em infraestrutura e, não menos importante, pela ausência de um sindicalismo na cidade e menor custo com a força de trabalho, quando comparado com outras regiões do país. Silva (2016) aponta empréstimo de R\$ 6 bilhões pelo BNDES entre 2011 e 2014 de um valor de R\$ 7,5 bilhões estimados como custo total do projeto da FCA e das empresas fornecedoras.

A Jeep recebeu uma área de 11 milhões m², sendo apenas 530 mil m² de área construída (260 mil m² da planta da Jeep e 270 mil m² do parque de fornecedores). A página da empresa na internet informa que até o final de 2015 havia 9.050 empregados (3.300 na Jeep; 4.900 nas sistemistas; e 850 indiretos). A capacidade instalada anunciada pela FCA é de 250 mil veículos/ano, mas a produção era de 650 veículos/dia em março de 2017, segundo um entrevistado da pesquisa, distribuído igualmente na ocasião entre os três modelos fabricados.

3. O DISCURSO DE JUSTIFICAÇÃO DA FCA EM GOIANA

Tamanha discrepância entre o volume de incentivos públicos ao Grupo FCA e a vulnerabilidade social de Goiana fomentou a desconfiança na população local sobre os reais interesses da empresa. A imagem da entrada da empresa naquele território, segundo a entrevista de um gerente de RH da Fiat – Betim deslocado para a construção da planta em Goiana, era a de “uma nave extraterrestre em um canavial” (Ladosky, 2015). A comemoração de quando a FCA anunciou a escolha de Goiana aos poucos foi cedendo terreno para a desídia em relação à presença da fábrica. Vereadores questionavam os benefícios sociais para a cidade com a instalação da empresa, sobretudo a geração de emprego para goianenses.

Diante do “clima” que se tornava desfavorável, o gerente mencionado foi responsável por fazer “relações públicas” com políticos e lideranças comunitárias, aproximando a empresa da sociedade local. Assim, aos poucos foi se firmando um discurso voltado para enaltecer o orgulho de ter uma “empresa nordestina” de um dos setores industriais mais modernos do mundo, como a automobilística. Como se fosse um “privilégio” a cidade ter sido escolhida para abrigar a fábrica mais moderna da FCA em todo o mundo, sinal de sua importância.

O discurso, no entanto, tinha que ser confirmado através de práticas. Por essa razão, foi dada prioridade na contratação de trabalhadores da própria região. Segundo a página da empresa na internet, 82% do pessoal contratado é do Nordeste e, destes, 78% são de Pernambuco. Mais do que números, os gestores trabalharam para a FCA ser reconhecida publicamente como parte importante do desenvolvimento local e da “solução” dos problemas sociais. Os exemplos falam mais do que os dados. Cada vez mais foi se difundindo histórias em que trabalhadores pobres da pesca ou de canaviais, como num “passe de mágica” ou num “conto de fadas”, eram selecionados para emprego na montadora e faziam cursos de capacitação em plantas no México, na Sérvia ou Itália. Essa é a mensagem do vídeo de Adriano Damázio, *team leader* da Montagem; de Rosa Maciel, costureira da Lear; ou de Manuel Inácio, auxiliar de produção, todos disponíveis no *site* da Jeep.

Todos trabalhadores e trabalhadoras entrevistadas na pesquisa de campo confirmam o mesmo sentimento de orgulho em ser parte do projeto da FCA em solo nordestino, o que não só legitima o discurso justificador conferindo uma “positividade” na presença da fábrica, como parece ser um elemento importante na formação de valores que resultam em um consentimento das práticas da empresa.

4. A EXPERIÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA EM GOIANA

O histórico de exclusão social e de opressão nas relações de trabalho absolutamente autoritárias desde o século XVI sempre tiveram o contraponto de revoltas e rebeliões populares, que povoam a experiência da classe trabalhadora local: as lutas de resistência dos Tabajaras, Potiguares e Caetés à ocupação portuguesa; a expulsão dos invasores holandeses em 1646; a formação de quilombos por negros submetidos ao trabalho escravo nos engenhos; a luta abolicionista no século XIX; a ação das Ligas Camponesas, na década de 1950; e as

greves dos canavieiros organizados pelos Sindicatos rurais, no recrudescimento da organização sindical, na década de 1980.

Essa tradição se renova e se atualiza nas lutas de movimentos sociais de quilombolas, marisqueiras, trabalhadores rurais e das mulheres. Se manifesta na memória das heroínas de Tejucopapo⁴ e em diversas outras manifestações culturais de resistência nos grupos de caboclinhos, de maracatu e coco de roda (OLIVEIRA, 2017).

As formas como ocorrem o encontro entre essa experiência histórica da classe trabalhadora em Goiana e a nova experiência operária na indústria automobilística é algo ainda em aberto na investigação. Parte das mulheres da comunidade de Tejucopapo e de São Lourenço foi contratada para trabalhar da Jeep e em sistemistas. Algumas delas demonstrou em suas atitudes a incorporação de disposições simbólicas necessárias para o trabalho na montadora – disciplina, concentração para exercício de atividades laborais rotineiras e repetitivas, capacidade de comunicação, proatividade, etc – enquanto outras “não se adaptaram ao trabalho industrial” e voltaram à maré, numa atitude de resistência individual, mais do que uma ação coletiva (OLIVEIRA, 2017). Em que medida se combinam consentimento, resistências e ação coletiva entre os trabalhadores e as trabalhadoras de Goiana na fábrica da Jeep? Quais valores morais estão subjacentes ao discurso de justificação da Jeep que legitimam as práticas de dominação patronal e a aceitação pelos trabalhadores? Que desafios isto implica para a ação sindical?

5. A AÇÃO SINDICAL DOS METALÚRGICOS NO CONTEXTO DO POLO AUTOMOTIVO DE GOIANA

À essa experiência de classe se combina a trajetória do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco (Sindmetal-PE), que representa a categoria profissional em todo o estado, mas que só vai ter presença mais efetiva em Goiana a partir da instalação do Polo Automotivo, quando abre uma subsede da entidade na cidade.

⁴ Anualmente a comunidade de Tejucopapo se mobiliza em uma encenação teatral com atrizes / atores amadores da localidade para retratar o episódio de expulsão dos holandeses, em 1646, pelas mulheres, armadas de tachos com água fervente e pimenta, e facas.

Sua fundação vem de 1935, mas sua atuação política manteve-se dentro dos estreitos limites de uma ação assistencialista e burocrática (FERREIRA, 2014) até que um grupo de oposição sindical saiu-se vitorioso nas eleições de 1981, inspirando-se e construindo a Central Única dos Trabalhadores (CUT), à qual mantém-se filiada até hoje.

A categoria metalúrgica tem aproximadamente 35.000 trabalhadores em Pernambuco, e o Sindmetal conta com uma taxa de sindicalização em torno de 10%, segundo entrevista concedida pelo presidente da entidade.

Em Goiana concentra-se atualmente aproximadamente 9.000 trabalhadores do Polo automotivo, aproximadamente 25,0% da base. No entanto, do total de 3.000 funcionários da Jeep, havia somente um filiado ao Sindicato, que foi eleito membro da Direção do Sindicato em abril de 2017; e havia apenas dois associados entre os 6.000 funcionários das empresas fornecedoras de autopeças (entrevista concedida em março de 2017).

Segundo entrevista do sindicalista, a Jeep também coage os trabalhadores com uma prática antissindical persistente no dia a dia: persegue e isola o único sindicalizado; infiltra chefes em assembleias sindicais, amedronta trabalhadores quem pegam panfleto do sindicato, demite trabalhadores que tem amizade ou que se aproxima do sindicalista. Todos os passos do representante sindical são vigiados, disse ele.

A prática antissindical não é novidade da Fiat haja vista seu envolvimento com o regime fascista italiano no passado e sua trajetória de perseguição e demissão à militância na fábrica de Betim (entrevista com o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Betim em 24/9/2014).

Segundo entrevista com o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco (Sindimetal-PE), em 24/04/2015, a fábrica da Fiat-Chrysler em Goiana pagava salário maior que o da Convenção Coletiva de Trabalho da categoria vigente no estado, em 2015, mas estava (e ainda está) bem abaixo das demais montadoras em outros estados, inclusive em relação à fábrica de Betim. Disse ele: “Não queremos nos espelhar em Betim; mas na conjuntura de crescimento econômico de Pernambuco. A Fiat pode oferecer muito mais do que está pagando aqui”.

Para efeito demonstrativo, segue uma tabela com algumas cláusulas econômicas comparando com o Acordo Coletivo de Trabalho (ACT) da FCA com o Sindicato dos Metalúrgicos de Betim (MG) e com o de Pernambuco:

| Quadro 1 – Comparação entre o Acordo Coletivo de Trabalho (ACT) com a FCA em Goiana-PE e em Betim-MG | | |
|---|---|---|
| Tema | ACT Sindmetal-PE X FCA Vigência: 1º/11/2016 a 31/10/2017 | ACT Sind. Metal. Betim X FCA Vigência: 1º/01/2016 a 31/12/2016 |
| Piso Salarial | R\$ 1.057,82 | R\$ 1.348,60 |
| Reajuste Salarial | <p>A partir de 1º de novembro de 2016, os salários dos empregados beneficiados serão reajustados de acordo com os seguintes critérios e percentuais escalonados:</p> <p>a) Para salários de até R\$ 4.300,00 será concedido reajuste salarial de acordo com 100% (cem por cento) do INPC/IBGE acumulado no período de 1º de novembro de 2015 a 31 de outubro de 2016;</p> <p>b) Para salários superiores a R\$ 4.300,00 (quatro mil e trezentos reais): será concedido aumento ou reajuste salarial único no valor equivalente a 100% (cem por cento) do INPC/IBGE acumulado no período de 1º de novembro de 2015 a 31 de outubro de 2016, aplicado sobre o valor de R\$ 4.300,00, em parcela fixa a ser adicionada aos salários.</p> | <p>A partir de 1º de janeiro de 2016, os salários dos empregados beneficiados serão reajustados de acordo com os seguintes critérios e percentuais escalonados:</p> <p>a) Para salários de até R\$ 6.224,00 será concedido reajuste salarial 9,90% sobre o salário de outubro de 2014;</p> <p>b) Para salários superiores a R\$ 6.224,00 será concedido aumento ou reajuste salarial único no valor de R\$ 616,18 em 1º de janeiro de 2016.</p> |
| Hora extra | <p>a) Nos dias úteis, 60%</p> <p>b) Nos dias de repouso obrigatório e feriados civis e religiosos, 100%, sem distinção, de modo que resulte na seguinte forma remuneratória: DSR + horas trabalhadas em dobro.</p> <p>c) Nos dias de sábados já compensados e trabalhados, salvo a hipótese prevista no item 8 desta cláusula, as horas trabalhadas serão remuneradas com o acréscimo de 70%</p> | <p>a. Nos dias úteis, 60% até o limite de 20 horas mensais;</p> <p>b. Nos dias úteis, 65% de 20 a 40 horas mensais;</p> <p>c. 75% aos sábados, quando esse houver sido compensado em outros dias;</p> <p>d. 85% acima de 40 horas mensais</p> <p>e. 100% nos dias de repouso semanal remunerado e feriados</p> <p>f. 150% nos casos e “dobra de jornada”</p> |

Fonte: Acordos Coletivos do Sindmetal-PE X FCA e do Sindicato dos Metalúrgicos de Betim X FCA
 Elaboração própria

O Quadro 1 demonstra uma diferenciação na remuneração praticada pela FCA em Betim e Goiana, mais favorável ao primeiro. O principal ponto de reivindicação na campanha dos metalúrgicos na Jeep em 2017 foi a implantação de um programa de Participação nos Lucros e Resultados (PLR) em Pernambuco, uma vez que os trabalhadores das plantas de Campo Largo (PR) e a de Betim (MG) já recebiam R\$ 4.500,00 e R\$ 4.737,00, respectivamente. No material da campanha do Sindmetal-PE a palavra de ordem era “Fábrica da Jeep: sofisticação, tecnologia e muito desrespeito ao trabalhador!”. O resultado foi a conquista de R\$ 2.854,50 como PLR.

Sinal de que, mesmo com todas as dificuldades para a ação sindical, tanto pelo discurso de justificação da empresa incorporado por trabalhadores, como pela prática antissindical, há espaço para expressão de dissenso, de insatisfação e conquista. Nas palavras do presidente do Sindmetal-PE:

“lá na frente esses trabalhadores vão entender que a mão de obra deles, de fato, é bem precarizada por que o valor agregado que eles estão produzindo é bem superior ao que eles recebem. A riqueza vai muito pro Capital, vai muito pra empresa. Eu não tenho dúvidas que os trabalhadores que estão lá vão entender da forma melhor lá na frente, que eles têm que ser valorizados cada vez mais”. (Entrevista com presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco, 24/4/2015)

6. CONFLITO, RESISTÊNCIA E CONSENTIMENTO DE OPERÁRIOS (AS) DA FCA

Conflito, resistência e consentimento não são opostos, tampouco excludentes. Coexistem de forma aberta ou mascarada, contraditoriamente ou não. Sua definição não é precisa, objetiva... mas se constituem a partir de aspectos simbólicos construídos socialmente que estão na base de valores morais a definir a noção do que é justo / injusto, certo / errado, e se fazem presentes nos critérios de julgamento e nas práticas sociais.

O discurso justificador da FCA em Goiana, já abordado em outra seção desse artigo, contribui para a legitimação da prática patronal e para a naturalização do *status quo* das condições sociais, resultando no consentimento dos trabalhadores.

Entretanto, conforme chama-se atenção na seção anterior, sempre há fissuras, brechas por onde se pode manifestar descontentamento e insatisfação dos (as) trabalhadores (as). O conflito é, desse modo, sempre potencial, latente. E pode “explodir” a qualquer momento em que a empresa transgrida o limite tênue e impreciso daquilo que é julgado moralmente “justo” ou “injusto” pelos (as) trabalhadores (as).

No período de construção da planta, foi relatado por um entrevistado do RH que a empresa, junto com a Secretaria Municipal de Assistência Social, tinha como praxe visitar todas as casas (repúblicas) que abrigavam até seis trabalhadores de localidades diversas do país para a obra. Segundo o entrevistado, era ao mesmo tempo um “cartão de boas vindas” aos migrantes e um alerta de que a empresa estava atenta às atitudes dos empregados mesmo fora do horário de trabalho e do ambiente de trabalho. Mais de um caso foi relatado na ocasião acerca de trabalhadores que foram demitidos pelo simples fato de ir a uma festa ou namorar alguma moça da cidade.

A vigilância sobre a vida dos trabalhadores é constante e resulta em punições quando julgado inadequado pela empresa, independentemente do desempenho laboral. As atitudes de assédio moral tiveram seguimento, segundo o diretor sindical na FCA, através de práticas cotidianas. A falta de preparo dos *team leaders*, na opinião dele, é um dos principais fatores do assédio, pelo despreparo em lidar com as pessoas, voltado apenas para o cumprimento das metas de produção. Disse ainda que há uma presença massiva dos *team leaders* nas assembleias convocadas pelo Sindicato no período das campanhas salariais.

Segundo a entrevista de uma jovem trabalhadora do Pólo:

“...sempre tem um pessoal do sindicato entregando uns panfletos (...) eu prefiro não pegar, a maioria não pega... tem receio. Não que a gente deixe de saber o que acontece. A gente sabe... Só não quer ter esse contato [com o sindicato]... queima, de uma certa forma ... o pessoal [da empresa] fica de olho! Isso acontece (...) ninguém quer arriscar!...” (entrevista de trabalhadora em 26/6/2017)

Evidencia-se o medo da trabalhadora com as consequência que podem lhe acarretar o simples fato de pegar um panfleto do Sindmetal-PE, mesmo sendo ela responsável e dedicada ao trabalho.

Contudo, é interessante ressaltar que mesmo não pegando o material de divulgação do sindicato ela afirma que “todos sabem o que acontece”, evidenciando uma comunicação entre trabalhadores no “chão de fábrica” que escapa ao controle da gerência e dos *team leaders*.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se nas considerações finais as questões colocadas na introdução do artigo que nortearam a reflexão suscitada pelo caso da FCA em Goiana.

Assim, considerando a definição presente na bibliografia – pouca ou nenhuma tradição sindical e menor custo com o trabalhador – Goiana pode ser caracterizada como um território *greenfield* onde se instalou a fábrica da Jeep. Contudo o caso aqui analisado coloca outros elementos que em geral não são considerados nos trabalhos sobre reespecialização da indústria automotiva. Há que se levar em conta a auto formação das classes populares naquele território e buscar compreender a síntese entre as experiências pretéritas de organização e luta social e a nova situação colocada a partir da chegada da Jeep, com a possível / provável reorganização da classe (PRZEWORSKI, 1989).

O discurso de justificção elaborado pela Jeep teve / tem o intuito de legitimar-se socialmente. O mote central foi o de estimular o orgulho nordestino e pernambucano com a empresa, que veio para ser um elemento decisivo ao desenvolvimento local e à melhoria das condições de vida da população. Até o momento a investigação indica que esse discurso tem sido bastante eficaz e tem sido incorporado pelos trabalhadores, inibindo os elementos críticos que fomentam a “percepção de injustiça” e a resistência por parte dos trabalhadores.

Contudo, por mais que se legitime a dominação da empresa, o espaço para a insatisfação e crítica dos trabalhadores permanece. O ritmo de trabalho, o stress, problemas de comunicação entre direção da empresa – gerência – *team leaders* – trabalhadores e uma percepção sobre assédio moral suscita situações que escapam à racionalidade do discurso de justificção e pode resvalar para um sentimento de injustiça na relação empresa – funcionários. As resistências ao padrão de relações laborais no Polo tem se manifestado de

forma individualizada, como aparece no caso de pescadoras e marisqueiras que voltam à maré por “não aguentar o confinamento do trabalho no ambiente industrial e o ritmo da máquina”.

O Sindmetal-PE tem atuado na contratação e melhoria da remuneração dos trabalhadores do Polo. Teve conquista em 2016 e 2017, com a equiparação entre os trabalhadores da FCA e sistemistas e a PLR. Mas o Sindicato está desafiado a encontrar um elemento simbólico que conecte as necessidades materiais do operariado (melhoria da remuneração com equiparação ao padrão nacional do setor automotivo) ao enfrentamento de traços autoritários da Jeep, de modo a conquistar corações e mentes dos trabalhadores para o reconhecimento de aspectos injustos na relação com a empresa, deslegitimando o discurso justificador da FCA que dá base ao consentimento dos trabalhadores à prática patronal.

Esse elemento simbólico de afirmação da dignidade do(a) trabalhador(a) pode ser encontrado não necessariamente no interior da fábrica, mas na experiência histórica da classe, do sentimento de indignação e resistência secular de pescadores, marisqueiras e canavieiros ao autoritarismo dos senhores de engenho e usineiros.

Talvez assim o Sindmetal-PE possa encontrar um caminho que leve à elaboração de uma nova matriz discursiva, que reafirme a autoestima e o orgulho de ser goiano / pernambucano não pelo pertencimento aos quadros da montadora ítalo-americana, mas pelo fato de aqueles trabalhadores e trabalhadoras da Jeep serem parte de um povo altivo e guerreiro que carrega a marca histórica da resistência a toda forma de dominação e autoritarismo.

BIBLIOGRAFIA

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O Novo Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, Rafael Leite. Sindicalismo vigiado: a espionagem do regime militar sobre a diretoria “Zé Ferrugem” do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco. **Revista Temporalidades**. Belo Horizonte, n. 3, v. 6, p. 7 – 32, set./dez.2014.

LADOSKY, Mario Henrique. Uma nave extraterrestre aporta no canal: a instalação da Fiat em Goiana (PE). In XIV Encontro Nacional da ABET. Campinas: Unicamp, 2015.

OLIVEIRA, Valéria Costa Aldeci de. **De marisqueiras a operárias: experiências de trabalho e gênero nos territórios pesqueiros de Goiana/PE**. João Pessoa, 2017. 208 f. Tese (doutorado em sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, Almir Cléydison Joaquim da. **Políticas recentes de industrialização do Nordeste brasileiro: o caso do Polo Automotivo de Goiana**. João Pessoa, 2016. 94 f. Monografia (TCC em economia) – Bacharelado em Ciências Econômicas, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

RAMALHO, José Ricardo. **New Forms of Industrial Organization, Regional Development and the Impact on Work Restructuring in Brazil**. Globalism/Localism at Work Research in the Sociology of Work. Volume 13, 25–39. New York: Elsevier, 2004a.

RAMALHO, José Ricardo. A re-espacialização da indústria automobilística no Brasil. In Workshop “Indústria Automobilística: Trabalho e Território”. Curitiba: UFPR, 11-12 de Novembro de 2004b.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e Social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Material de pesquisa

Acordo Coletivo de Trabalho entre FCA e Sindicato dos Metalúrgicos de Betim

Acordo Coletivo de Trabalho entre FCA e Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco

Entrevista com presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Betim. Gravado em 24/9/2014.

Entrevista com presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco. Gravado em 24/4/2015.

Entrevista com diretor do Sindicato dos Metalúrgicos de Pernambuco, funcionário da FCA. Gravado em 17/5/2016 e em 29/3/2017.

Entrevista com trabalhador team leader do Pólo. Gravado em 28/3/2017.

Entrevista com trabalhadora do Pólo. Gravado em 26/6/2017.

IBGE. Site IBGE Cidades. Disponível em

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/goiana/panorama>. Acesso em 20/12/2017.

FCA. Site da FCA. Disponível em <https://www.fcagroup.com/plants/pt-BR/Pernambuco/Pages/default.aspx>. Acesso em 20/12/2017.

NOTES ON THE EXPERIENCE OF THE WORKING CLASS AND SOME CHALLENGES TO THE UNION ACTION OF METALLURGICALS IN THE AUTOMOTIVE POLE OF GOIANA - PERNAMBUCO

Abstract: *The article deals with the constitution of the Goiana - Pernambuco Automotive Center (Jeep plant - Fiat Chrysler Automobiles group - and systemists), a basis for reflection on the legitimacy of labor relations through a discourse of justification that is accepted by workers. The forms of dissent, criticism, resistance and collective action remain as potential, fueled both by the historical experience of the working class in that territory, and by the action of the Metalworkers' Union of Pernambuco (Sindmetal-PE).*

Keywords: *Unions. Workers. Auto Industry. Goiana. Pernambuco.*

RELAÇÕES DE GÊNERO EM DISCURSOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

LOPES, Daniela de Souza¹ – dlsouza_32@hotmail.com
Faculdade de Minas – BH
Avenida Cristiano Machado, 12.001
CEP: 31744-007 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

RUAS, Thatiane Santos² – thati.santos.ruas@gmail.com
Faculdade de Minas – BH
Avenida Cristiano Machado, 12.001
CEP: 31744-007 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa monográfica desenvolvida no curso de Pedagogia da Faminas-BH no ano de 2017. O objetivo principal foi analisar como os alunos/as do Ensino Médio significam as relações de gênero, considerando o processo formativo escolar. Especificamente objetivou-se: a) realizar pesquisa, a partir do levantamento teórico sobre o tema abordado; b) identificar como as relações de gênero perpassam as concepções dos/as estudantes. O percurso metodológico foi traçado sob as bases da abordagem qualitativa, bem como da pesquisa exploratória. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo, o qual foi realizado em uma escola pública estadual de Minas Gerais. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário à 83 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Os resultados evidenciaram que grande parte dos/as estudantes confundem os conceitos de gênero, sexo e sexualidade. Ficou claro também que há uma carência de abordagem da temática no processo formativo dos/as alunos/as, principalmente no Ensino Médio. Os/as alunos/as reconhecem a importância da abordagem da temática no cenário escolar, mas denunciam que é um tema raramente trabalhado. Conclui-se que a temática sobre relações de gênero é periférica, ainda muito silenciada e naturalizada nas práticas sociais existentes, mas, dado esse cenário, demanda atenção por parte dos/as profissionais da escola, bem como por parte*

¹ Pedagoga pela Faculdade de Minas, FAMINAS-BH.

² Mestre em Educação. Pedagoga. Professora adjunta da FAMINAS-BH e da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité. Membro do grupo de pesquisa FORQUAP-CEFET-MG. Orientadora do trabalho.

do governo por meio de políticas públicas, em especial aquelas voltadas para formação docente.

Palavras-chave: *Relações de gênero; Ensino médio; Alunos/as.*

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo traz os principais resultados de uma pesquisa monográfica realizada em 2017 sobre as relações de gênero no contexto da formação de discentes do Ensino Médio de uma escola estadual situada no município de Ibitaré, Minas Gerais. Nesse sentido, é pertinente destacar que as relações de gênero é uma categoria pertencente a um cenário mais amplo, nomeado de diversidade cultural, e agrega outras dimensões, como a religião, a classe social, a cor, a etnia, a orientação sexual, a idade, a língua, entre outras, as quais fazem parte da constituição das identidades dos sujeitos, trazem as marcas das diferenças e direcionam posturas e ações sociais. Como afirma Candau (2013, p. 241), “as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. Essas diferenças, entretanto, são expressas em relações sociais desiguais, em que algumas identidades são preteridas em relação a outras.

A autora deste estudo foi motivada a realizar a pesquisa por perceber que o tema abordado é emergente e está presente em várias instâncias sociais na atualidade, principalmente nos meios de comunicação, em políticas públicas, em movimentos sociais, em grupos de pesquisas de várias universidades, em legislações, entre outros. Nesse contexto, indagações sobre como e por que a mulher é vista de maneira inferior ao homem, por que é chamada de sexo frágil e quais as motivações para as mais diversas desigualdades ainda estarem presentes, passam a inquietar a pesquisadora e contribuem de maneira significativa para o início dos estudos.

Além disso, sendo alvo de discussões e reflexões na pauta da educação, é de suma importância que a temática sobre as relações de gênero seja investigada na perspectiva da formação do (a) discente, com o intuito de contribuir com novas reflexões e práticas sobre as relações entre homens e mulheres na sociedade.

No sentido de desconstruir estereótipos, rótulos e inibir práticas discriminatórias advindas de relações sociais desiguais, observa-se, na contemporaneidade, uma série de mobilizações de

movimentos sociais organizados por segmentos representados pelas diversas categorias que compõem a diversidade, como os movimentos feministas, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), entre outros. Tais movimentos têm impulsionado discussões em várias instâncias, além de incentivar o acesso a bens e serviços, políticas públicas, legislações, entre outros, como forma de reivindicar equidade em todas as esferas sociais. No que tange às relações de gênero, pode-se perceber, por exemplo, a efervescência do tema em debates acadêmicos, nos meios de comunicação de massa, legislações, bem como programas e projetos governamentais e não governamentais específicos para as mulheres.

Embora alguns avanços tenham ocorrido, ainda perduram muitas relações de desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, as quais estão, normalmente, arraigadas em construções histórico-culturais e naturalizadas nas práticas sociais. Tais construções e práticas são visivelmente percebidas no trabalho, principalmente o doméstico, nas escolhas profissionais, na violência contra as mulheres, na representação política, no acesso a altos cargos, entre outras coisas. Nesse contexto, a educação formal possui um papel primordial para (des) construção de relações sociais desiguais entre homens e mulheres.

Assim, estando presente na pauta da educação em discussões acadêmicas e documentos oficiais, é primordial que a temática sobre as relações de gênero seja investigada na perspectiva da formação dos (as) discentes, já que esses futuros profissionais poderão atuar no sentido da manutenção ou da transformação das desigualdades entre os gêneros. A escola, desse modo, tem o papel de promover uma educação para a igualdade de gênero, o que implica em ofertar outros repertórios a meninos e meninas.

Assim, vale destacar que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.393/96,

Art. 35: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II 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;
 - III O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 2017, p. 24)

Desse modo, entende-se que a escola tem o compromisso, entre outras coisas, de, ao possibilitar a formação ética e o pensamento crítico, trabalhar na perspectiva de construção de reflexões e atitudes equânimes entre homens e mulheres. Assim, o Ensino Médio, visto como o período de consolidação Educação Básica, pode também ser o espaço propício para refletir e

questionar sobre os valores impostos pela sociedade no que tange ao ser homem e ser mulher, o sentido de mudar posturas e ampliar os universos de conhecimentos.

Diante do exposto, a investigação suscitou a seguinte questão: como os/as alunos/as do Ensino Médio entendem as relações de gênero no processo formativo escolar? Para tanto, traçou-se como objetivo geral, analisar como os alunos/as do Ensino Médio significam as relações de gênero, considerando o processo formativo escolar. Especificamente objetivou-se: a) realizar pesquisa, a partir do levantamento teórico sobre o tema abordado; b) identificar como as relações de gênero perpassam as concepções dos/as estudantes.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE

Vê-se na atualidade uma grande repercussão dos temas descritos no título dessa seção, isso se deve, entre outras coisas, ao fato dos movimentos sociais reivindicarem igualdade de acesso a espaços sociais, na busca de reconhecimento, valorização, assim como de respeito político e cultural. De acordo com Candau e Moreira (2013).

Gênero não é um conceito que apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres (CANDAU; MOREIRA, 2013, p.93).

De acordo com os referidos autores, as relações de gênero são concebidas como os diferentes papéis sociais e comportamentais representados por homens e mulheres. Tais comportamentos sofrem influências estabelecidas em relações de poder a partir de mudanças ao longo de cada período histórico, da cultura e até mesmo dentro de uma determinada cultura, se considerar os diversos grupos que a constituem (religiosos, raciais, étnicos, classe social etc.) (CANDAU; MOREIRA, 2013). Este conjunto de significados e símbolos influenciam o sujeito desde o seu nascimento de modo a reforçar o privilégio e o preconceito de um sexo sobre o outro.

De acordo com Louro (1997) gênero não é definido pelas características sexuais.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Gênero é concebido a partir de um conjunto de regras e normas de comportamentos e atitudes, impostas pela sociedade e pela cultura a que cada indivíduo pertence, ao longo da história,

tidas como apropriadas e corretas. Esse conjunto de regras e normas é imposto antes do nascimento e perpetuam ao longo da vida adulta, reforçando a dicotomia entre homens e mulheres, a dominação e submissão de um sexo sobre o outro.

De acordo com Jesus (2012) atualmente o sexo pode ser definido antes do nascimento através das ultrassonografias, a partir daí o sujeito já começa a receber influência da família (quarto rosa/quarto azul), após o nascimento o indivíduo passa a ser ensinado a como agir, comportar e ter determinada aparência, atitude e comportamento de acordo com seu sexo biológico.

As roupas são específicas, vestidos para meninas, bermuda e camiseta para meninos, brinquedos pela mesma forma, bonecas para meninas, carrinhos para meninos, e daí ao longo da sua vida o sujeito vai recebendo diversos ensinamentos, como: menino namora com menina e vice-versa, a família é composta por pai, mãe e filhos, a mulher cuida da casa e das crianças, o homem sai para trabalhar fora e provedor do lar. Atualmente a mulher, também, pode sair para trabalhar, mas, na maioria das vezes, em serviços relacionados ao cuidar e educar, caso seja em uma atividade igual a do homem seu salário é inferior, mesmo tendo a mesma carga horária e mesma qualificação, entre tantas outras crendices criadas para definir os papéis de homens e mulheres na sociedade. (JESUS, 2012).

Segundo Querino, Domingues e Luz. (2013).

As meninas, até com suas brincadeiras infantis, são educadas para serem boas donas de casa, já que brincam de casinha, de boneca, brincadeiras voltadas ao cuidado com a casa e filhos, e são ensinadas a serem dóceis passivas e dependentes. Aos meninos é dada maior liberdade, podendo brincar na rua, em espaços abertos, em jogos mais agressivos, onde demonstrem coragem, força e independência, e não são ensinados os cuidados com a casa, tarefa essa das meninas (QUERINO; DOMINGUES; LUZ, 2013, p 04 - 05).

As autoras Querino, Domingues e Luz (2013) compartilham das mesmas concepções que a autora Jesus (2012), ao destacarem que mesmo antes do nascimento, ao descobrir o sexo do bebê, já são construídos seus papéis na sociedade e daí por diante ao longo de sua vida essa construção continua tornando- se ininterrupta e vista como natural.

Assim como Jesus (2012, p.5) afirma, crescemos sendo ensinados que “homens são assim e mulheres são assado”, porque “é da sua natureza”, e costumamos realmente observar isso na sociedade. Corroborando com o pensamento da autora, Reis (2011) diz que a construção da identidade de gênero ocorre segundo os modelos divulgados socialmente do que é ser mulher (dócil, delicada, amável, organizada etc.) e ser homem (ativo dinâmico, líder, empreendedor etc.). Agimos de forma natural, normal, pois essas influências são imperceptíveis e passa por nós despercebidamente através do convívio social, como afirma Jesus (2012).

Nesse sentido, gênero é compreendido socialmente de forma dicotomizada e polarizada, dividindo o universo feminino do masculino em dois pólos distintos. Sobre este aspecto, torna-se relevante o olhar voltado para a desigualdade no campo social, pois conforme Louro (1997, p. 22) “[...] é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”. Através deste complexo arranjo sociocultural, nesse emaranhado de relações, homens e mulheres vão aprendendo a viver e ser como tal.

Segundo Candau e Moreira (2013), esses elementos simbólicos atribuídos a homens e mulheres são criados de acordo com o tempo, espaço e se transformam continuamente, são produtos da realidade social e cultural, e não da anatomia de seus corpos.

De acordo com Silva (2005); “Gênero” opõe-se, pois, a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Jesus (2012) concorda com Silva (2005) ao salientar que

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto-percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente (JESUS, 2012, p. 8).

De acordo com Louro (2000, p. 39) sexo, “se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados e ao que nos divide e não ao que nos une”. Louro (2000, p. 40) complementa a ideia sobre sexo como sendo, [...] “diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres”.

Silva (2005) acrescenta que não existe identidade sexual que não sofra influência do meio, ou seja, mesmo tendo origem biológica, o sexo não deixa de sofrer influências advinda de valores culturais. Jesus (2012) reforça esta visão quando diz que

Para a ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea), e só. Biologicamente, isso não define comportamento masculino ou feminino das pessoas: o que faz isso é a cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, e isso muda de acordo com a cultura de que falamos (JESUS, 2012, p.6)

Fica evidente então que sexo é de natureza biológica, determinado pelos cromossomos (XY) para os homens e (XX) para as mulheres, ele diferencia os seres humanos como macho e fêmea, distinguindo-os pelos hormônios e genitália (vagina para mulheres e pênis para homens), ele não define o comportamento do homem ou da mulher (gênero).

Para compreender melhor as distinções entre gênero, sexo e sexualidade Louro (2000, p.40), ressalta que a sexualidade é formada por uma “[...] série de crenças, comportamentos, relações e identidade socialmente construídas e historicamente modeladas”. Está diretamente relacionada com o corpo e seus prazeres.

Reis (2011), por sua vez, destaca o termo sexualidade como construção social e cultural:

Em relação à reprodução da identidade legitimada socialmente e à manutenção da sexualidade aceitável são construídos e inculcados em mulheres e homens, um conjunto de valores e normas de conduta a fim de torná-los (as) seres com comportamentos correspondentes à sua condição sexual recorrendo-se a vários aparelhos e aparatos sociais para que sejam mantidos o controle e o gerenciamento de seus corpos. (REIS, 2011, p. 38)

Nota-se que existem comportamentos e atitudes criados historicamente exclusivamente para pessoas que nascem com o órgão reprodutor feminino e outras para os que nascem com o órgão reprodutor masculino, modelando, impondo uma sexualidade ao indivíduo que não necessariamente será aquela com que ele/ela se identifica. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), sexualidade é uma energia que encontra sua expressão física, psicológica e social no desejo de contato, ternura e, às vezes, amor.

De acordo com Louro (1997) a identidade sexual é a forma como o indivíduo vive sua sexualidade, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto ou de ambos os sexos e ainda sem parceiros. Elas estão inter-relacionadas, chegando a ser confundidas, ambas são construídas e desconstruídas socialmente e culturalmente, incessantemente, sem ter um momento determinado, podendo ser na infância, adolescência ou na vida adulta, de forma instável e mutável segundo Louro (1997).

Sobre este assunto faz-se pertinente discutir sobre identidade, que de acordo com Silva (2000) é aquilo que se é: brasileiro, negro, branco, homossexual, heterossexual, bissexual, homem, mulher, jovem, pobre, rico etc., característica do indivíduo ou o que o diferencia dos demais. Ela é fruto do mundo cultural e social, não são fixas ou permanentes, então se transformando a todo o momento, é alvo de disputa entre diversos grupos ligados ao poder.

Nesse sentido, Louro discute que as identidades não são a mesma coisa (1997, p. 27), “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres e etc.)”.

Compreende-se então, que as identidades de gênero e as identidades sexuais são construídas nas inter-relações, são interdependentes, uma interfere e afeta a outra, são transitórias e ao mesmo tempo contraditórias e de imprevisíveis combinações, não podendo, portanto, ser

tratada como variável independente. Jesus (2012, p. 13) reafirma: “Gênero é diferente de Orientação Sexual, podem se comunicar, mas um aspecto não necessariamente depende ou decorre do outro”.

Sexualidade, para Louro (1997) é o modo como o sujeito se comunica com o outro, expressa seus sentimentos, vive o amor humano, modo próprio de ser e manifestar-se, está presente em todas as fases da vida do ser humano, desde seu nascimento até sua morte, através de diferentes áreas de experiências, representadas de diversas maneiras e formas.

Portanto, a sexualidade pode ser entendida como as experiências do sujeito que envolve sentimentos, emoções, ansiedades, dúvidas, medos, inseguras, ternuras, curiosidades, não é algo uniforme, está em constante descoberta e necessita de cuidados, responsabilidade, respeito por si e pelo outro.

As relações de gênero, o sexo e a sexualidade então envolvidos em uma rede de relações de poder, disfarçadamente ou de forma explícita, ela silencia, submete e oprime os sujeitos. Conforme afirma Louro, “torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas”. (LOURO, 1997, p. 38).

Independente da identidade sexual ou de gênero do indivíduo, ele/ela constitui esta rede de relações de poder, elas acontecem em qualquer espaço e tempo, com todos os sujeitos e eles/elas não estão alheios ou independentes dessas relações, de forma contínua, conflituosa e tensa, vão vivenciando revoltas, resistência, negociações, consentimentos, avanços e recuos.

As relações de poder são exercidas em toda sociedade, com todas as pessoas e em todos os lugares, coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos, parece invisível, mas é perpetuado, transmitido e reproduzido pelos sujeitos, segundo Brígido (2013). Nesse sentido, Ruas e Garíglío (2014, p. 275) ressaltam que “o poder [...] manifesta-se em relações de poder, isto é, em relações sociais em que determinados sujeitos ou grupos estão submetidos à vontade, ao arbítrio de outros”.

Para Marinho (2008), estas ações de poder sempre são afirmadas na forma piramidal, ou seja, aquele que manda está no topo da pirâmide, enquanto os demais se encontram num patamar inferior, este poder está nas mãos de determinados indivíduos, grupos, instituições etc.

O referido autor cita exemplo de como Foucault concebia estas relações de poder, de forma subjetiva e piramidal.

No sistema escravista, o servo não era considerado humano, ou melhor, era um ser humano de condição inferior, isto significa que o senhor era tido como o grande Sujeito, e o servo, aquele que deveria renunciar a seus direitos naturais. Outro exemplo reporta às sociedades machistas ou patriarcais, nas quais os direitos da

mulher são inferiores aos do homem, nelas, o masculino aparece como o grande Sujeito, e o feminino, como aquele que deve renunciar seus direitos naturais (MARINHO, 2008, p. 19).

O exemplo da sociedade machista citado por Marinho (2008) retrata nitidamente como as relações de gênero estão envoltas em uma rede de poder em que um sexo exerce hegemonia sobre o outro, o dominador e o dominado, o forte e o fraco. Louro (1997)

[...] lembra que não podemos desprezar o fato de que as mulheres ao longo da história [...] tenham sofrido mais assiduamente e intensamente manobras do poder que as constitui como sendo “o outro”, aquele que é subordinado ou submetido, mas tal situação não anula sua participação, como sujeito de ação. (LOURO, 1997, p. 40)

A sociedade se torna perversa à medida que cria padrões, beneficia e cede ao poder de grupos dominantes, nomeando os que não compartilham de determinados atributos como: cristão, homem, heterossexual, branco, sem deficiência (normal), rico, magro, jovem, entre outros atributos.

Compreende-se então, que a grande diferença entre homens e mulheres é de cunho social e cultural, que o sexo é biológico, determina macho e fêmea, distinguindo-os pelos hormônios e genitália e que a sexualidade é um fenômeno biológico, social e psicológico que pode ser compreendida pelas regras, práticas e atitudes da cultura de um povo, todos estão sobre forte influência das redes de poder.

Sendo assim, as desigualdades não podem ser justificadas pelas diferenças biológicas e sim por tudo o que é construído culturalmente e vivenciado nas práticas sociais por grupos com posições distintas nas redes de relações de poder.

2.1 Gênero e sexualidade na escola

A escola exerce importante papel de socialização desde os primeiros anos da criança, seja na creche, na pré-escola, Ensino Fundamental e superior, além disso, é cenário de vivências e convivências das diferenças, território onde os sujeitos se relacionam problematizam e questionam valores, constroem e desconstrói suas identidades.

Mas, também, é um lugar de formação de cidadão como dizem Teixeira e Dumont (2009):

A escola é um dos principais lugares da formação do cidadão; e instruir o aluno a respeitar a diversidade implica no processo da educação de um cidadão ético, o que consequentemente culminará em uma educação de qualidade, em uma sociedade mais digna, baseada no respeito às diferenças (TEIXEIRA; DUMONT, 2009, p.103).

Esta cidadania se constrói através das situações vividas e presenciadas de respeito à diversidade cotidianamente no ambiente escolar pelos indivíduos. A escola pode ensinar as crianças a pensar, questionar, problematizar, interpretar e organizar o mundo de maneira mais digna.

A escola é considerada por excelência um dos ambientes onde estas relações de poder ocorrem com mais veemência, manifestando no sujeito resistência, aceitação, cumplicidade, revolta, coação, tensões, conflitos e diálogos, tendo como corroboradora à diversidade (religião, classe, cultura, sexualidade, sexo, relações étnicas raciais, idade, gênero etc.). Tanta diversidade cultural produz elementos como intolerância, preconceito, desigualdade, estereótipos e discriminações.

Como afirmam Teixeira e Dumont (2009, p. 27) “não é possível transformar a desigualdade e construir a equidade de gênero sem um esforço educacional”. A educação aliada a outros setores da sociedade, a legislação, a conscientização da população, poderá desmistificar estas diferenças entre homens e mulheres e construir novos valores e atitudes.

Dentro desta diversidade, as questões de “gênero” encontram-se em evidência no meio educacional. O ser garoto ou o ser garota ocupam lugar de destaque no cotidiano escolar assim como nos demais espaços da sociedade, através das inter-relações estes estudantes vão construindo suas identidades, rompendo barreiras, assumindo-se como homens e mulheres. Sousa e Catani (2007) afirmam que:

Assim, as várias formas de conceber as características de meninos e meninas na escola configuram representações que, para além de imagens mentais, designam todo um conjunto de manifestações sociais destinadas a determinar concepções sobre o feminino e o masculino (SOUSA; CATANI, 2007, p. 61).

Este conjunto de manifestações sociais determina o ser menino e o ser menina, o papel criado para cada um na sociedade, como agir, o que fazer, crer, ver, conhecer etc. Através das vivências e das práticas cotidianas dos alunos, eles reconhecem o Eu e o Outro, as múltiplas identidades, o que já vem com eles desde o nascimento e o que o contexto escolar transforma e cria.

Demonstrando que não há nada de natural na construção desses meninos e meninas como homens e mulheres e, principalmente, que essas construções fazem parte de um processo contínuo e ininterrupto de investimento para “criar” sujeitos de gênero. (TEIXEIRA; DUMONT, 2009, p. 60).

O que diferencia o masculino do feminino não é o sexo, mas tudo o que foi construído e atribuído socialmente a cada um deles, culturalmente e historicamente em atitudes, comportamentos e regras. Nessa direção, Louro (1997) ressalta que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Dessa forma, escola e professores são chamados a ampliar o campo de ação, sendo mais cautelosos, porque brincadeiras como está da *loba* são vistas com certa naturalidade pela sociedade, as pessoas não se assustam mais com as brincadeiras violentas dos meninos, a forma agressiva e preconceituosa como as meninas são tratadas.

Porém, Teixeira e Dumont (2009) alertam que:

No entanto, é necessário recuperar o “susto” com essas práticas para poder pensá-las como construções sociais e históricas, que podem ser problematizadas, repensadas, desconstruídas e reconstruídas (TEIXEIRA; DUMONT, 2009, p. 55).

Louro (1997, p. 22) corrobora com Teixeira e Dumont (2009) ao afirmar que, “Pretende-se, dessa forma recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”. Sendo assim a justificativa para a desigualdade não está no fator biológico e sim nos arranjos sociais construídos ao longo da história ininterruptamente e partilhado por todos, homens e mulheres, de forma natural, despercebida, como se fosse imutável. Espera-se então, que os/as alunos/as possam compreender as relações de gênero como sendo uma construção histórico-cultural de comportamentos e atitudes, determinadas desde o nascimento, que ao longo da vida passa por constantes mudanças de acordo com o tempo e o espaço, sofre influência de relações de poder. Além disso, que não discrimine nem deprecie atitudes, forma de se expressar de pessoas de outro sexo, que desconstruam preconceitos de gênero e construam novos modelos do que é ser homem e do que é ser mulher, respeite, aceite e valorize o diferente, visando uma sociedade mais justa e equânime

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006)

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 12).

Do ponto de vista do tipo de pesquisa, esse estudo foi descritivo e exploratório. De acordo com Cervo; Bervian e Silva (2007, p. 61) “A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. E, para Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Tal pesquisa, portanto, se faz importante por permitir possíveis mudanças à medida que o(a) pesquisador(a) desenvolve novos conceitos e ideias sobre o objeto em estudo.

Para complementar os procedimentos de pesquisa, foi realizado um trabalho de campo. De acordo com Gil (2002), tal procedimento tem como finalidade observar as variáveis do objeto de pesquisa e descobrir o instrumento mais viável para projetar o estudo final. O campo da pesquisa, portanto, foi uma escola pública estadual situada no município de Ibitité, Estado de Minas Gerais e os sujeitos da pesquisa foram alunos/as do ensino médio, explicitados/as em detalhes a seguir.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, o qual contém 39 perguntas fechadas e 01 aberta. Segundo Cervo; Bervian e Silva (2007, p. 53) “as perguntas fechadas são padronizadas, de fácil aplicação, simples de codificar e analisar”. O questionário foi aplicado a 83aluno (s)/aluna(s) da 3º ano do ensino médio, etapa final da Educação Básica, os quais estavam matriculados no período diurno da referida escola. Esta população foi escolhida de forma aleatória por amostragem de interesse e por entender que esses/as alunos/as possuem experiências escolares significativas, já que se encontravam matriculados no último ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, buscou-se saber as percepções dos (as) discentes sobre a abordagem do tema relações de gênero na formação acadêmica dos mesmos/as. A aplicação do questionário ocorreu no mês de agosto de 2017. Nessa etapa foi fornecido um termo de consentimento livre esclarecido para cada respondente, com vistas à legitimação dos dados e resguardo das pesquisadoras.

Os dados foram apresentados por meio de uma análise interpretativa e de conteúdo dos dados obtidos no questionário. Segundo Bardin (1979, p.42) o termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

4. ALGUMAS PERCEPÇÕES DE ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Uma das questões levantadas no questionário da pesquisa foi sobre o sentido atribuído ao termo relações de gênero. Sobre esse respeito, a maioria dos respondentes (39%) relacionou o termo relações de gênero ao sentido de feminino/masculino o que, de acordo Teixeira e Dumont (2009, p. 15), é um equívoco, pois “Gênero designa o conjunto de características e comportamentos atribuídos a mulheres ou homens e, por extensão, às práticas materiais e simbólicas, aos objetos, lugares, atividades e representações sociais”. Além disso, apenas (1%) dos/as alunos/as respondentes estão na mesma linha de raciocínio dos teóricos, afirmando que gênero é concebido a partir de um conjunto de regras e normas de comportamentos e atitudes, impostas pela sociedade e pela cultura que cada indivíduo pertence, ao longo da história, tidas como apropriadas e corretas.

Outra questão levantada foi sobre o sentido atribuído ao termo sexualidade. Para tal pergunta pode-se observar que mais de (64%) dos respondentes disseram que as relações de gênero estão relacionadas à sexualidade, o que remete a outro equívoco, visto que, segundo Louro (1997), sexualidade é o modo como o sujeito se comunica com o outro, expressa seus sentimentos, vive o amor humano, modo próprio de ser e manifestar-se, está presente em todas as fases da vida do ser humano, desde seu nascimento até sua morte, através de diferentes áreas de experiências, representadas de diversas maneiras e formas.

Os/as respondentes também foram questionados/as sobre o conceito de sexo, sobre o qual percebeu-se outro equívoco manifestado por 44% dos/as pesquisados/as, quando afirmaram que sexo é relação sexual. O termo sexo, de acordo com Louro, (2000, p. 39) “se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados e ao que nos divide e não ao que nos une”. Louro (2000, p. 40) destaca ainda que sexo diz respeito às “[...] diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres”. Nesse sentido, entre os/as respondentes, (56%) comungam com as ideias de Louro (2000).

As concepções dos/as estudantes, até então demonstradas, apontam para a necessidade de a escola repensar seus processos formativos, visto que grande parte dos/as respondentes

confundem ou realmente não compreendem o conceito de relações de gênero, tão menos sabe distinguir gênero, sexo e sexualidade, o que, para o meio acadêmico, representa uma lacuna, daí a relevância de se tratar de tal questão com maior profundidade na Educação Básica. Nessa perspectiva, um/a dos/as respondentes ratificou essa ideia ao colocar, na pergunta aberta, que: “Acredito que o estudo de gênero, sexo e sexualidade é extremamente importante nas escolas, pois nos ajuda a entender melhor sobre os aspectos, os direitos, o respeito, bem como um conhecimento mais aprofundado acerca desses assuntos.”

Pode-se dizer também que as relações de gênero são expressas por meio de relações de poder, das mudanças ao longo de cada período histórico, da cultura e até mesmo dentro de uma determinada cultura, se considerar os diversos grupos que a constituem (religiosos, raciais, étnicos, classe social etc.), determinando sua forma de pensar, agir e ser. (CANDAU; MOREIRA, 2013). Assim, foi perguntado aos/às alunos/as se as pessoas já nascem com um determinado gênero.

Os dados evidenciaram que a maioria dos respondentes, 75% responderam que sim, que já nascemos com gênero, o que vai ao encontro da crítica realizada por de Querino, Domingues e Luz (2013), que compartilham das mesmas concepções de Jesus (2012), quando dizem que mesmo antes do nascimento, ao descobrir o sexo biológico do bebê, já são construídos seus papéis na sociedade, porém, daí por diante, ao longo de sua vida, essa construção continua tornando-se ininterrupta.

Desse modo, Jesus (2012, p. 07) afirma que “crescemos sendo ensinados que ‘homens são assim e mulheres são assado’, porque ‘é da sua natureza’ e costumamos realmente observar isso na sociedade”, todavia é importante lembrar que essas construções não são inatas, não nascem com o indivíduo, mas são construídas de modos diferentes, em espaços e tempos diversos e, portanto, nada têm de naturais.

Quando indagados se as diferenças de comportamento entre homens e mulheres podem ser atribuídas às diferenças de gênero ou a aspectos genéticos, a maioria respondeu que podem influenciar. Entre os respondentes, 60% concordam com as ideias de Jesus (2012, p. 8) afirmando que os aspectos biológicos não definem o comportamento do indivíduo, pois, “Biologicamente, isso não define o comportamento masculino ou feminino das pessoas: o que faz isso é a cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, e isso muda de acordo com a cultura de que falamos”.

Quando questionados/as sobre a importância de se estudar as relações de gênero no Ensino Médio, um percentual majoritário 73,26%, disseram que sim, que é importante, mas que raramente essa temática é debatida em sala de aula ou na escola de modo geral.

Nesse contexto, vale frisar uma ponderação de outro/a aluno/a que, ao registrar suas reflexões na pergunta aberta, concluiu que:

Acredito que todos deveriam ter mais conhecimento sobre sexo e gênero, apoio o investimento deste tema nos ambientes escolares. Também apoio o conhecimento sobre feminismo e machismo no cotidiano, para que as pessoas fiquem conectadas com o assunto para que não falem qualquer coisa que pensem sobre tal. (REGISTRO DE UM RESPONDENTE AO QUESTIONÁRIO)

Tais apontamentos evidenciam, mais uma vez, a necessidade e importância de a escola inserir, de forma mais consistente e recorrente, em seus repertórios curriculares temas que contemplem a diversidade cultural, considerando a formação da identidade dos sujeitos e suas diferenças, entre elas a de gênero.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, pode-se entender que há uma carência na abordagem da temática relações de gênero de forma mais acurada na etapa final do processo de formação educacional dos/as discentes investigados/as. Ficou claro que as relações de gênero é uma construção social e cultural que ocorrem em práticas sociais concretas silenciadas e naturalizadas, sendo a escola um espaço de potencial desconstrução ou reprodução das desigualdades de gênero, pois, ao não saber refletir sobre o tema, certamente, as posturas e atitudes dos sujeitos envolvidos na trama educacional tendem a limitar-se às compreensões advindas dos espaços sociais por onde perpassarem. Além disso, fica notório que há necessidade de uma atenção consistente dos profissionais da escola com relação às questões de gênero, bem como de políticas públicas educacionais que se preocupem com a formação dos docentes do Ensino Médio, em especial, que contemplem as várias formas de ser e estar no mundo, no sentido de desconstruir estereótipos, discriminações e propiciar a formação de cidadãos que promovam a equidade entre homens e mulheres na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, SP: UNESP, 1998.



AUGUSTO, Cleicle Albuquerqu; et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**. Brasília, v. 51, n. 4, out.-dez. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007> Acesso em: 12 maio 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BRASIL, Senado Federal . **Lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 30 out. 2017.

BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. Michel Foucault: uma análise do poder. **Revista De Direito Econômico e sociambiental**. Curitiba, v. 04, n. 01, p.56-75, jan/jun 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/direitoeconomico?dd1=12702&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 17 jan. 2016

BUTURI, Maira Grasielle de Oliveira. **A mulher no mercado de trabalho**. Revista de Pesquisa e Estudos Acadêmicos. São Paulo, SP: v. 01, n.01, p. 90-98, jan/jun2013. Disponível em:<<http://www.firb.br/editora/index.php/interatividade/article/view/48>>. Acesso em 15 de janeiro 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul.-dez. 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUARTE, Geovanna Passos Duarte; GARIGLIO, José Ângelo. As relações de gênero no currículo da educação profissional: uma análise dos cursos técnicos de Mecânica e Química. In: QUIRINO, Raquel. (org). **Relações de trabalho, educação e gênero**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

GAZZOLA, Tranquillo; AZAMBUJA, Maria Lúcia Franco. A mulher e o processo produtivo. **Publicatio UEPG**: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Arte. Ponta Grossa, v. 08, n. 01, p. 31-49, 2000. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>. Acesso em: 16 jan. 2016

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** Brasília, DF: Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN, 2012. Disponível em:

<https://www.sertao.ufg.br/.../ORIENTAÇÕES_POPULAÇÃO_TRANS.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARINHO, Ernandes Reis. As Relações de Poder segundo Michel Foucault, **E-Revista Facitec**, v. 2, n. 2, Art.2, dezembro 2008. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/135335121/As-Relacoes-de-Poder-segundo-Michel-Foucault>>. Acessado em: 15 out. 2017.

PROSBT, Elisiana Renata. A evolução da mulher no mercado de trabalho. **Revista Leonardo.** Pós Órgão de Divulgação Científica e Cultural do IPCG, 1,n.2. Disponível em:<<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05.pdf> >. Acessado em: 20 set. 2017

QUERINO, Luciane Cristina Santos; DOMINGUES, Mariana Dias dos Santos; LUZ, Rosângela Cardoso da. **A evolução da mulher no mercado de trabalho.** E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, Ano 2, número 2, p.1- 32.agosto de 2013

RUAS, Thatiane Santos; GARIGLIO, José Ângelo. Relações de Gênero em currículos dos cursos de engenharia elétrica e mecânica de um Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. In: Raquel Quirino. (Org.). **Relações de Trabalho, Educação e Gênero.** Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014 , p. 251-293.

GENDER RELATIONS IN STUDENTS' DISCOURSES OF HIGH SCHOOL OF A STATE MINAS GERAIS

***Abstract:** This article presents the results of a monographic research developed in the Pedagogia of Faminas-BH course in the year 2017. The main objective was to analyze how the high school students mean the gender relations, considering the school formative process. Specifically, we aimed to: a) conduct research, based on the theoretical survey on the topic addressed; b) identify how gender relations permeate students' conceptions. The methodological course was traced under the bases of the qualitative approach, as well as the*

exploratory research. The methodological procedures were the bibliographical research and field work, which was carried out in a state public school in Minas Gerais. As a data collection instrument, a questionnaire was applied to 83 students of the third year of high school. The results showed that most of the students confused the concepts of gender, sex and sexuality. It was also clear that there is a lack of approach to the thematic in the formative process of the students, especially in High School. The students recognize the importance of approaching the theme in the school scene, but denounce that it is a rarely worked topic. It is concluded that the topic of gender relations is peripheral, still very silenced and naturalized in existing social practices, but, given this scenario, demands attention from the school professionals as well as from the government through policies public, especially those focused on teacher education.

Keywords: *Gender relations; High school; Students.*

RELATOS DE RESISTÊNCIA E AUTONOMIA: O CONTROLE SOBRE O TRABALHO DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Thiago Figueira Boim – thiago.boim@gmail.com
PPFH/UERJ
Rua Siqueira Campos, 88.
09810-460 – São Bernardo do Campo – São Paulo – Brasil

Resumo: *Com o objetivo de sistematizar o que deve ser ensinado e como ser ensinado, o governo paulista criou o seu próprio sistema de ensino. Pela resolução número 92 da Secretaria da Educação, em 19 de Dezembro de 2007, estabeleceram-se diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas Estaduais paulistas. A Proposta curricular do Estado de São Paulo baseia-se em um currículo uniforme com materiais didáticos próprios – caderno do aluno e caderno do professor – elaborados para todos os níveis de ensino. Visa-se, com a proposta curricular, atingir as metas de qualidade de ensino lançadas, até 2010, pela atual gestão do governo paulista. Em meio a mudanças significativas no seio da escola pública, a pesquisa centrou-se no projeto pedagógico São Paulo faz escola, responsável pela viabilidade da proposta curricular. Com base na voz e prática do professor(a) de história traçou-se o impacto das mudanças trazidas pelo novo currículo na sala de aula. Por meio de entrevista realizada com professores de História da rede pública foram analisados os materiais didáticos assinados pelo governo paulista, e o seu uso em sala de aula. De que modo foi recebido pelo professorado os materiais didáticos? Qual lugar ocupa o livro didático na sala de aula? Será o professor apenas um executor? Com esses indicativos, a pesquisa permite evidenciar em curto prazo os primeiros resultados do projeto São Paulo faz escola, assim como, o posicionamento dos professores diante das novas mudanças.*

Palavras-chave: *Reforma Curricular, Materiais didáticos, Prática docente, Professor de História, Ensino de História.*

No âmbito desta pesquisa, a problemática centrou-se na compreensão do modo como os professores da rede pública estadual paulista do EF II receberam as propostas pedagógicas do projeto São Paulo faz Escola, de que maneira o material didático foi trabalhado em sala de aula, como foi a aceitação desse material pelo professor de História e se houve ou não um cerceamento do trabalho docente. Afinal, qual o tipo de relação que o professor estabeleceu com esse material? Como o professor utilizou os Cadernos e os livros didáticos? A prática de ensino do professor mudou? A proposta do projeto São Paulo faz Escola alcançou seus objetivos básicos, isto é, uniformizou o que é ensinado?

Para responder a essas questões, privilegiou-se o ambiente da sala de aula, justamente por ser esse espaço o direcionador das mudanças previstas. É na sala de aula que deve haver mudanças, é no exercício docente que o projeto São Paulo faz Escola intervém. Segundo a própria Secretaria:

Cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadores de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática. (...) é importante esclarecer que, ao se atribuir ao(à) professor(a) a responsabilidade pelo comando da sala de aula, não se está propondo nenhuma forma de controle autoritário, felizmente há tempos banido do ambiente escolar. Contudo, recusar o autoritarismo não significa abrir mão da responsabilidade de ensinar ou, em outras palavras, levar a aprender” (SEE-SP, 2008).

A prática docente nunca foi tão submetida a recursos didáticos na rede pública estadual como agora. Os materiais didáticos devem ser seguidos passo a passo, sendo a sua própria organização um planejamento de aula. “Os livros elaborados pelo governo funcionam como guias - detalham o que deve ser feito aula a aula, indicam as habilidades dos alunos que precisam ser trabalhadas e propõem avaliações. Mas há quem reclame que o formato massifica a maneira de ensinar” (O ESTADO DE S.PAULO, 09/02/ 2008).

Apesar de o material didático ser um importante recurso de análise do que é posto pelos currículos oficiais, compreendê-lo no seu ambiente de uso, a sala de aula, pode apontar para apropriações específicas que o público escolar, principalmente os professores, fazem do que está prescrito nos currículos.

Apesar de acreditarmos ser o livro didático um elemento prescritivo chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, vale lembrar que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, dá-se com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz

valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada. (CASSIANO, 2004. p.34).

Por mais que autores, editoras e o próprio governo proponham conteúdos e formas de leitura, o professor e os alunos apropriam-se desses elementos conforme uma situação muito específica, já que a leitura é uma atividade criadora de significados e, estes, muitas vezes, vão além daqueles esperados por seus autores. Para Chartier, mesmo que o livro produzido oriente a leitura, a apropriação do leitor é incontrolável, pois a leitura é criadora de significados. Abordar leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores, e os condicionamentos que podem refreá-los (CHARTIER, 1988). Mesmo com essa especificidade do modo como se lê um livro didático, é possível, resguardando algumas limitações tomar algumas considerações sobre o livro. (DAMASCENO, 2006)

Segundo Munakata, nos materiais didáticos a leitura expressa-se pela utilização do livro:

a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível!); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser estudado. (MUNAKATA, 1997, p. 204).

Diversas pesquisas têm sido feitas nesse sentido e muito se diz sobre a relevância deste objeto de pesquisa em sala de aula. Em um trabalho de mestrado, Araújo (2001) defendeu a dissertação sobre o uso do livro didático de História focando-se nos depoimentos de professores. Para a pesquisadora, o livro didático “é a base da seleção dos conteúdos e do desenvolvimento de atividades”. Ela se preocupa, principalmente, em verificar os “indicadores de uma relativa autonomia docente na construção pedagógica” ante o livro didático. Tais preceitos são colocados como problemas em pesquisas que buscam entender o uso do material didático em sala de aula.

A Proposta Curricular Vista pelo Professor: Entrevistas com Professores de História

A fonte que constituiu a discussão deste capítulo são os relatos de professores recolhidos oralmente por meio de entrevistas. O depoimento do professor de História sobre sua própria prática de ensino em um momento de transição no ensino público paulista coloca-

se como um importante instrumento de análise dos materiais didáticos da nova Proposta Curricular de São Paulo. Submetido a uma lógica de controle, o professor teve poucas oportunidades de mostrar o trabalho desenvolvido com base nos *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno* em sala de aula.

A princípio, um dos recursos que seria utilizado para coleta de dados junto aos professores era a proposta de um trabalho de campo em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo. As escolas escolhidas para a pesquisa foram selecionadas com base no rendimento dos alunos no SARESP. Das duas escolas escolhidas, uma estava classificada com bom desempenho e a outra com rendimento regular. Esse acompanhamento decorreria num trabalho cotidiano ao lado de professores do Ensino Fundamental II para que se percebesse a recepção e o uso do material didático do projeto São Paulo faz Escola. No entanto, em ambas as escolas, o trabalho foi impedido por diferentes fatores. Na escola com bom desempenho, a direção barrou a tentativa do trabalho de campo, alegando impossibilidade de os professores terem um pesquisador acompanhando o trabalho em sala de aula. Nem ao menos contato com os professores foi permitido. Já na escola com desempenho regular, a direção permitiu o acesso aos professores, mas desta vez, foram os próprios docentes que se recusaram a participar da pesquisa. Eles alegavam que este trabalho poderia denunciar as mazelas do ensino público e, por essa razão, não poderiam permitir que a sala de aula fosse observada. Nesta escola, os professores também se recusaram a participar das entrevistas.

O contato com os professores para a realização das entrevistas foi o momento mais difícil e desgastante da pesquisa. Chegar às escolas exigiu fôlego para superar a má vontade de muitos coordenadores e diretores que impediam o contato direto com os professores de História. Foram várias tentativas de entrevista, todas barradas pela equipe administrativa da escola, que desconfiava da pesquisa num primeiro contato. Quando, finalmente, algum professor respondia ao contato, o encontro era marcado fora da escola. O que ocorreu nas escolas que a princípio comporiam o ambiente de pesquisa repetiu-se nas demais unidades visitadas. O requisito definido para a escolha das escolas precisou ser abandonado e outras estratégias precisaram ser pensadas. Por fim, a aproximação com os professores de História deu-se por contatos pessoais, por meio de colegas, também professores, que indicaram outros

colegas da área de História que aceitaram registrar, em uma pesquisa acadêmica, sua prática de ensino com os materiais didáticos propostos pela SEE.

Por mais que o contato com esses professores não tenha sido como previamente definido pela pesquisa, tentou-se respeitar, de alguma forma, a pluralidade da formação acadêmica desses professores, as diferentes regiões da cidade de São Paulo e o rendimento de cada escola nas avaliações do SARESP. Não foi a intenção da pesquisa, em nenhum momento, definir grupos como representantes homogêneos dos professores paulistas, o número pequeno de entrevistados corresponde a condições específicas de ensino. Essa preocupação explica-se devido à multiplicidade de condições em que se encontram as milhares de escolas e professores da rede pública estadual de São Paulo.

Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) “*Ensino de História*” da Associação Nacional dos Professores de História – seção São Paulo (ANPUH-SP) (Ver anexo II). A escolha deste roteiro justifica-se pela similaridade entre o propósito desta discussão e o trabalho da ANPUH-SP com os professores de História do ensino público. Como entidade que se dedica ao aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis, é recorrente no GT “*Ensino de História*”, nos últimos dois anos, o tema dos materiais didáticos da nova Proposta Curricular de São Paulo. Diferente de um questionário ou de uma enquete, o roteiro sugerido permite que o depoimento do professor seja livre, as questões presentes no roteiro visam somente associar a fala do professor à própria prática de ensino com o uso dos *Cadernos do Professor e Aluno*.

Identificados por A, B, C e D, quatro professores de História de diferentes regiões e DEs da rede pública estadual na cidade de São Paulo foram entrevistados no segundo semestre do ano letivo de 2009. As entrevistas foram indexadas para serem analisadas e discutidas neste capítulo, para isso alguns tópicos foram definidos 1. Experiência profissional; 3. Proposta Curricular e materiais didáticos: *Cadernos do Professor e do Aluno*; 5. Os *Cadernos* na sala de aula: usos e desusos.

Experiência Profissional

O que se pretende neste tópico é o relato da experiência docente no seu sentido mais prático. Aquela que mostra o fazer dos professores em sala de aula, o relato daquilo que se forma como um problema. Quais trabalhos foram desenvolvidos em sala de aula? Como ensinaram? Quais eram as dificuldades? Quais foram as conquistas?

No relato dos professores entrevistados elucida-se a dinâmica complexa e singular do ambiente da sala de aula e a maneira como cada um atua e intervém na própria realidade. Destacam-se problemas e soluções para situações típicas do cotidiano escolar. Em seus depoimentos, o compromisso com a qualidade do ensino público denota-se na preocupação com o que ensinar e como ensinar.

Professor A: *“Sempre trabalhei em escola de periferia. O maior problema que enfrentei foi em como passar o conteúdo, ter estratégias para trazer o aluno para o assunto da aula. Eu gostava muito de trabalhar com o ensino fundamental, a história do Brasil, de forma cronológica mesmo. Usava dramatização, músicas, elementos que tiravam os alunos da rotina. É difícil passar a ideia de que aquilo é importante, que possui um valor. Eu tento encontrar as formas para mostrar que aquela discussão é pertinente. (...) Livro didático é novidade, alunos terem livro didático é algo novo, então sempre trabalhei muito com Xerox que eu mesma pagava, reportagens da revista VEJA, a qual a escola recebia exemplares e muito texto na lousa”.*

Professor B: *“Ao falar da libertação dos escravos, do êxodo rural, a chegada dos imigrantes como mão de obra, eu tentava a partir do ensino da história traçar ou tentar mostrar que a presença deles ali numa região periférica era uma construção histórica. (...) Para trabalhar alguns conceitos eu acredito que o melhor ainda é a cronologia, sei que a história temática pode ser uma forma muito boa e muitos conseguem isso muito bem, mas para algumas realidades a cronologia ainda se insere mais e de melhor forma”.*

Professor C: *“eu me efetivei na escola Jardim Montesano. Essa escola fica no bairro onde eu moro, eu já conheço a comunidade, porque anos atrás eu tinha dado aula para os pais desses alunos, lá na alfabetização solidária, então meu compromisso era grande demais com eles. Eu comecei a trazer as experiências que eu tive nas aulas de ‘Prática de ensino’ para dentro da sala, buscando sempre textos, trabalhar muito com a leitura coletiva de textos, a interpretação coletiva de textos, com músicas, letras de músicas também para analisar,*

interpretar... Agora mesmo a gente terminou um projeto rápido de um mês sobre relações amorosas, querendo discutir essa questão por conta da banalização total do sexo, do corpo... foi muito bacana, teve uma repercussão legal”.

Professor D: *“numa escola pública, do extremo sul da zona sul, que era onde eu estava, tinha aquela coisa, bom, eu vou ensinar história para os meus alunos, então eu tenho que ensinar uma história que faça parte do cotidiano deles, porque essa foi a minha expectativa lá atrás quando eu escolhi o curso de história, ser uma professora que não fosse igual ao professor Alfredo, que estava botando na lousa e devolvendo. Eu queria, enfim, propiciar ou fazer com que os meus alunos entendessem o que a gente estava passando naquele contexto...”*

Na experiência dos professores, destaca-se a tentativa de refletir junto aos alunos a relação entre os acontecimentos e os grupos, tanto os do presente quanto os do passado, por meio de diferentes métodos de abordagem que auxiliam a sua prática na tentativa de formar um aluno reflexivo e consciente do seu papel como cidadão.

Compreende-se que, por trás de um fato relatado, existem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Para investigá-lo, recorre-se a uma multiplicidade documental que abrange não só o escrito da instituição escolar, mas também os filmes, os artigos de jornais e revistas, as imagens, os relatos orais, os objetos e os registros sonoros.

Professor A: *“Você acha que com esses recursos a aula fluiu melhor? Claro, disso eu tenho certeza. No momento não tenho uma resposta imediata disso, mas depois de um tempo alguns alunos chegam e me contam como a compreensão ficou clara. Certa vez fizemos o teatro sobre Canudos, trechos de Os Sertões, e os alunos se lembravam com saudades e clareza acerca do conteúdo trabalhado de forma teatral”.*

Professor B: *“Com a ajuda de amigos e colegas da faculdade, consegui fazer um pequeno evento com uma turma sobre o dia da consciência negra, mesmo com a oposição de alguns professores. Exibi o filme Rio 40 Graus, de Nelson Pereira dos Santos, e fizemos uma discussão sobre como o negro era apresentado no filme, as questões sociais e foi provavelmente uma contribuição diferente, uma vez que os alunos tinham mais acesso à programação da grande mídia, rádio, televisão. Fiquei surpreso, pois alguns alunos que eu não esperava, participaram bem mais que outros, que geralmente se envolviam mais. O que*

me deixou muito contente foi em 2005 ter encontrado uma ex-aluna dessa turma de 2003, ela era a única vereadora de esquerda na câmara municipal e me agradeceu pelo trabalho feito com a turma dela, me contou que estava cursando uma faculdade e fiquei muito feliz. Claro, também encontro alunos que não ascenderam tanto socialmente, mas ao conversar com eles percebo que de alguma maneira buscam melhorar de vida.”

O contato com essa diversidade de fontes possibilita ao aluno perceber as temporalidades existentes simultaneamente ao longo da história, reconhecendo também sua realidade como múltipla, conflituosa e complexa, encarando o conhecimento histórico não como uma sucessão de fatos no tempo, mas sim como ações humanas organizadas transformadoras de um dado momento. (ABREU, 2003)

Professor D: *“Cotidianamente, por exemplo, normalmente você entra na sala de aula, tem aquela coisa de fazer a chamada, é... troca de professor, você vai colocar a turma dentro da sala, aquela situação toda, porque normalmente eles estão nos corredores, então eu chegava, fazia a chamada: ‘Hoje nós vamos trabalhar o texto tal, por exemplo’. Tinha selecionado um texto, vamos trabalhar esse texto. Eu pegava um livro didático que eu levava: ‘Então, abria na página tal, o texto está aí, vamos fazer uma leitura do texto’. ‘Então olha, eu vou ler, vocês vão acompanhar o que eu estou lendo em voz alta’. E depois da leitura a primeira pergunta: ‘O que vocês entenderam do texto? O que o texto fala?’ Aquela pergunta, o que o texto está falando: ‘Ah professora, está falando disso, daquilo’, e eu ia anotando em lousa, normalmente giz e lousa, e eles no caderno. Já trabalhei também com situações em que eu fazia o texto no mimeógrafo... repassava, tirava...quando eu tinha que trabalhar uma leitura complementar de algum livro que tinha vindo para mim, mas não tinha para o aluno por exemplo. Eu já trabalhei também não com livros iguais, mas livros diferentes, por exemplo, em noventa e...98 e 99, eu trabalhei com ensino médio no Estado então eu tinha uma turma de primeiro ano no Ensino Médio, inclusive um desses alunos é o Alessandro, que está na UNIFAE fazendo história. Eu já estou colhendo uns frutinhas (risos). Eu levava livros diferentes, por exemplo, como eu participava... eu ia, então as editoras quando estavam lançando livros convidavam os professores para conhecer o livro didático que estava sendo lançado. A Ática fazia muito isso, a Moderna. Você fazia um cadastro e recebia uma*

coletânea de livros, uma por bimestre, às vezes semestre, e um paradidático por bimestre, então eu tenho uma boa biblioteca, fui formando uma boa biblioteca de didáticos.”

Os professores entrevistados trabalham os conteúdos escolares de formas diferentes; são as vivências, as iniciativas, as decisões oportunizadas pelos contextos sociais nos quais se está inserido que permitem a constituição de práticas mais, ou menos, autônomas (FREIRE, 1996). Os professores levam em conta a realidade das escolas e dos sujeitos ali envolvidos na construção da prática docente. É notável, em todos os relatos, o esforço em incluir todos os alunos nas atividades propostas, mesmo com a falta de material.

Proposta Curricular e Materiais Didáticos: Cadernos do Professor, Cadernos do Aluno

Para “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos” (São Paulo, 2008), a SEE-SP, 2008, aprovou uma nova Proposta Curricular com o intuito de definir um currículo comum às milhares de escolas da rede, instruindo o que deve ser ensinado para todas as séries em cada etapa do ano. Na página virtual da Proposta Curricular, encontram-se vídeos que comentam o atual momento da educação pública no estado. No vídeo intitulado *Fundamentos da Proposta Curricular* declara-se que é obrigação do estado de São Paulo oferecer uma proposta que dite os ritmos e os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos ao longo dos anos, bimestres, séries e disciplinas escolares. Não é mais o professor quem decide sobre o que ensinar, deve-se agora seguir o que é determinado pelo conjunto de materiais didáticos elaborados para a implementação do novo currículo.

Neste tópico, busca-se conhecer pelo depoimento dos professores entrevistados os impactos trazidos pela nova Proposta Curricular de São Paulo à prática docente. Diante deste cenário, como é que os professores receberam as mudanças anunciadas, isto é, um currículo comum para todas as escolas; materiais didáticos elaborados especialmente para a implementação das novas diretrizes curriculares; salários maiores aos docentes das escolas com melhores rendimentos nas avaliações da Secretaria?

Como foi o início de 2008 com a nova Proposta?

Professor A: *“A Proposta chegou com descrédito. Isso começa, mas daqui a pouco é deixado de lado e no fim das contas cada um faz como quer mesmo. Chega material fora de prazo, insuficiente para todos. Nós analisamos o material e percebemos que não dá para se fazer tudo aquilo que está na reforma. Achei até interessante, pois em cada período se tem um professor diferente e as turmas estudavam coisas muito diferentes. Agora há uma proposta, uma padronização que acredito ajudar, se você vai para outra turma não sabe como continuar e nisso foi um ganho. No entanto a proposta tem um monte de falhas. O que está no caderno do professor é uma coisa, no caderno do aluno é outra, acho que foi feito meio às pressas, sem muito cuidado. E na sala de aula a utilização é do mesmo jeito, não há muito critério, não é possível seguir à risca, por exemplo, uma proposta que pede quatro aulas para trabalhar determinado tema, mas não há como, não há tantas aulas disponíveis, não há tempo”.*

Está em vigor hoje uma reforma que na leitura de muitos pesquisadores e intelectuais da educação tem um caráter diferenciado das outras, por promover um controle maior do exercício docente em sala de aula, que é o projeto pedagógico intitulado “São Paulo Faz Escola”. Você como professor percebeu esse controle, sentiu essa mudança na sala de aula já que agora o conteúdo proposto é uniforme, uma vez que o projeto lançou o material didático tanto para o professor quanto para o aluno?

Professor B: *“Ano passado fiz um curso via internet do “São Paulo faz Escola”, para mim não havia muita novidade, era um curso no qual alguns professores, no meu caso de história, davam dicas e propunham maneiras de mudar ou se apropriar de determinadas tecnologias para serem apresentadas em sala de aula. Era praticamente o mesmo conteúdo das disciplinas de prática de ensino que cursei na universidade, professores querendo mostrar novas maneiras de usar fontes na sala de aula. Acho que em certa medida não é ruim dar uma uniformizada no ensino e ter um consenso do que deve ser ensinado para cada série, mas eu primo sempre pela liberdade de expressão, então sigo a proposta de acordo com a realidade que consigo seguir. Acho que essa proposta foi inspirada em escolas particulares, a apostila segue um modelo de apostila dos sistemas Anglo e Objetivo de ensino e não obtêm sucesso pelo fato de nossos alunos da rede pública estadual possuírem uma formação diferente de alunos da rede particular. Acho que a proposta foi imposta, ela foi elaborada*

tentando transformar nossos alunos em alunos de escola particular, não tentando se adaptar às realidades da rede pública”.

E essa reforma? Como é que ela chegou lá na sua escola? Como é que vocês reagiram? Como é que os alunos receberam aqueles jornais e os seus colegas essas revistas? Chegaram ou não chegaram? Que orientação vocês tiveram? Como é que foi?

Professor C: *“Então, na verdade foi um susto, a gente ouviu dizer que ia acontecer, mas assim, sem muita informação. Quando nós começamos o ano de 2008, o ano letivo, já estava tudo organizado para, vamos dizer assim: primeiro dia já tinha uma pauta do que deveria ser discutido, que veio elaborada pela Secretaria, todas as escolas deveriam estar falando sobre aquele assunto, naquele horário, naquele dia. Tinha um vídeo...com o pessoal da secretaria falando... o prazo para cumprir dos quarenta e dois dias com o jornal... a recuperação.*

E o jornal então... foi cansativo também... porque era assim, todas as matérias tinham que trabalhar com o jornal, então os alunos depois... nos primeiros vinte dias, eles já estavam cansados do jornal, eles não queriam mais aquele tipo de aula, embora tivessem figuras..., mas basicamente se resumia em ler, compreender e interpretar em todas as disciplinas, então... porque o que eles dizem que é prioridade são as competências leitoras e escritas. Mas aí é que tá, mas como é que faz isso se só usam... portadores de textos...”

E como caiu na escola essa reforma de 2008? Como é que apareceu essa reforma na sua escola?

Professor D: *“Uma coisa que... que foi... 2007 pra 2008 foi essa mexida que a Rose...aliás, a Rose não, agora o...como chama...o...a Maria Helena, e o Paulo Renato. Primeiro foi assim, em 2008 ...2007 saiu no segundo semestre de 2007 no site da educação a grade curricular com as disciplinas, os conteúdos que cada área iria trabalhar, e isso causou nos professores... em alguns professores, uma fala assim, infelizmente na maioria: ‘Ah, tá bom, agora a gente tem um caminho a seguir, agora a gente sabe o que vai fazer ‘. Para outros foi assim: ‘Ah, não mudou nada, eu já fazia isso, então eu já trabalhava esse conteúdo, nesse bimestre inclusive, para mim isso não mudou nada ‘. Esse foi o primeiro estalar, quando vieram os anúncios de que não era só uma reforma curricular do ponto de vista da definição de conteúdos em cada série e cada disciplina, mas que seria uma proposta muito maior, que*

era de dar ao professor...entre aspas, obrigá-lo a desenvolver exatamente aquilo com cobranças, com caderninho do professor seguido, o primeiro jornal...

Primeiro vieram às orientações para a aplicação dos quarenta dias que foi o jornal, e junto os caderninhos do professor, onde... o que cada professor ia aplicar, quando aplicar, como aplicar e a que horas aplicar, porque a coisa foi bem assim, e as pessoas tiveram um choque”.

As informações divulgadas pela SEE-SP sobre a “intensa” participação dos professores na elaboração do novo currículo se desencontram com o apontamento dos professores entrevistados. “Choque”, “susto”, “imposição”, “descrédito” são alguns dos termos que cada professor usou para relatar o impacto da Proposta Curricular. Nos depoimentos, é possível destacar o estranhamento dos professores com as novidades previstas na Proposta Curricular para a rede pública, a começar pela maneira pouco discutida com que as diretrizes curriculares chegaram às escolas. As Propostas vieram prontas, ao professor coube somente seguir o cronograma definido passo a passo para cumprir os objetivos definidos pelo novo programa curricular.

Professor A: *“O planejamento de 2009 foi todo em cima da proposta, com ela pronta. E chegou a ser um problema, pois fizemos assim o planejamento para o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Antigamente era um pouco mais bagunçado, porque cada um tinha uma ideia e no fim das contas cada um fazia de um jeito, e agora com a proposta já há uma linha mais clara”.*

A uniformização dos conteúdos curriculares é controversa entre os professores. Para os *Professores A e B* a sistematização do conteúdo é positiva para a rede de ensino, garante-se aos alunos de todas as escolas as discussões dos mesmos temas, padronizando o que antes cada professor fazia de um jeito. Já o *Professor C* questiona as ações integradas do novo currículo por desconsiderar a realidade das escolas. “Por que ensinar ‘As cruzadas’ se é possível discutir a História do Brasil com a 6ª série do EF II?”

Professor C: *“isso virou uma camisa de força, porque não dá, não tem como a gente esgotar aquela gama de conteúdo... não tem como, naquele prazo que eles querem determinando, e assim, sem levar em consideração o interesse, a realidade daqueles alunos, porque de*

repente, como eu tava falando lá do feudalismo, de repente o feudalismo não é o mais importante para trabalhar com os meus alunos da sexta série, não que eles não devam saber do feudalismo, não é isso, mas eu não sei se é o feudalismo que eu deveria... eu preferiria, como eu coloquei agora, no segundo bimestre, trabalhar com Brasil colonial, que eles conhecessem a história do Brasil colonial, prefiro muito mais, tá muito mais próximo da realidade deles do que o feudalismo lá na Europa. As Cruzadas, colocaram as cruzadas pra a sexta série e assim, o que ele vai...então assim, eu senti que isso...me senti assim tendo que trabalhar uma cartilha mesmo... como se a gente tivesse que seguir..."

O Professor D, com base nas atividades que desenvolveu em sala de aula, mostra os resultados pouco eficientes com a utilização dos recursos da nova Proposta Curricular. O tempo tornou-se um grande obstáculo, a quantidade de informações e a dificuldade do trabalho sequencial em sala de aula estão aquém de atingir as tantas habilidades e competências descritas em cada "Situação de Aprendizagem" do *Caderno do Professor*.

Professor D: *"foi muito complicado para nós recebermos aquele caderninho com aquele tempo de aula, aquela situação toda, e mais conceitos... enfim, uma série de coisas que para nós foi muito difícil. Para o aluno lá no Samuel Morse aquele jornal causou pânico (risos). Eu trabalhei exatamente do jeito que ela estava lá. Eu me propus, até porque eu não conhecia, a aplicá-lo do jeito que ela estava lá. Quais foram os problemas que eu percebi. Primeiro, a questão de tempo. É humanamente impossível aplicar aquela proposta no tempo que se pede, primeiro porque os alunos, muitos deles, têm dificuldades de leitura, e eles carregam isso ao longo do Ensino Fundamental e Médio, dificuldade de leitura, tempo para ler, hábito de estudo. Por isso quando eu falo que essa proposta exige um professor e um aluno pesquisador, tanto professor pesquisador, quanto aluno pesquisador, é porque você tem que criar hábitos de estudo, e os alunos das escolas pelas quais eu passei, eu tenho essa experiência na rede pública, não tem hábito de estudo".*

O Professor B problematiza uma questão importante sobre a Proposta Curricular Paulista, a política de bonificação salarial.

Professor B: *"a maior parte do magistério acaba trabalhando em função dos subornos. Chamo assim, pois acho uma enganação a política de bonificações que não faz parte do salário real do professor. Obviamente é sempre bom receber financeiramente com o que não*

se contava, mas acho muito ruim que isso tenha que vir na forma de suborno, de política de bônus. Agora o bônus vinculado ao rendimento dos alunos é um terror para os professores. O professor passa a se dedicar mais para ganhar o dinheiro do bônus, e não por estar interessado no real aprendizado do aluno”.

Instituída como lei, o governo garante aos professores das escolas com bons rendimentos dos alunos, em avaliações institucionais, melhores salários. Notadamente, uma tentativa de melhorar os números de São Paulo nos índices que avaliam a Educação Pública, a Proposta Curricular associa o bom rendimento ao uso dos novos recursos oferecidos aos professores. Atingir as metas estabelecidas para a Educação no cenário atual em São Paulo é usar como recomendado os materiais didáticos.

Pelo apontamento dos professores, o ponto de tensão com o novo currículo são os materiais didáticos elaborados pela nova Proposta Curricular, *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*. Constata-se o aparelhamento da escola com recursos que “auxiliam” a prática docente na implementação da nova Proposta Curricular. A sistematização do conteúdo por materiais didáticos elaborados para professores e alunos, segundo os docentes entrevistados, foi o maior obstáculo à prática docente.

Professor A: *“Para ser sincera, eu faço o que é possível, e a coordenação sabe da verdade, do que é e do que não é possível.*

E a linguagem desse material, você gostou?

“Não, às vezes fica de difícil compreensão, há cadernos que estão mais claros que de outras séries, algumas atividades são mais interessantes. Depende bastante.”

Você acha que eles gostam desse material?

“Sinto que para eles é indiferente, eles acham melhor que o livro, mas não acham que melhorou muito não. Também não gostaram muito do jornal também. Há alguns textos e conteúdos em que não ficam claros os objetivos e os pulo, pois acabam dificultando o trabalho em grande medida.”

Professor B: *“Acho que algumas sugestões são incoerentes, como por exemplo, para a disciplina de química, em que o caderno sugere que algumas atividades sejam feitas em*

laboratório, um espaço que não existe na maioria das escolas em que lecionei. Geralmente o caderno propõe atividades que pressupõe que o aluno tenha um capital cultural que na verdade não possui. Todos começam da seguinte maneira: “partindo do pressuposto que você já trabalhou determinados conceitos anteriores”, e isso é complicado, pois muitas vezes os alunos tiveram outro(s) professor que não passou aquele determinado conteúdo, talvez tenha optado por outro, enfim.”

Professor C: *“é um material que tá muito além, do linguajar... As pessoas que elaboraram esse caderno não pensaram... Têm palavras ali que são pra pessoas que tem graduação. Não que a gente não tenha que então aumentar o repertório linguístico deles, enfim. Isso é uma coisa marcante, vira-e-mexe eles tão lá lendo: ‘Professora, mas o que quer dizer isso, eu não entendi’. Então o que que eu tenho feito? Eu faço coletivamente: ‘Vamos lá, abram na página tal, vamos ler... o que que tá dizendo aqui’, aí passo pra a lousa, faço o registro coletivo, aí faço a segunda questão, vamos lá...pararanpararan, registro coletivo”.*

Em todos os depoimentos, pontuam-se as dificuldades de trabalhar os recursos técnicos pedagógicos da Proposta Curricular em sala de aula. Aponta-se exaustivamente para a falta de diálogo entre o material didático e a realidade escolar. As atividades dos *Cadernos do Aluno* e *Professor* simulam situações de trabalho que para a maioria das escolas é algo distante: confecção de painéis, maquetes, pesquisas no bairro, em livros, bibliotecas, laboratórios, por exemplo. Os *Cadernos* desconsideram o ambiente da sala de aula em suas propostas de atividades, direciona-se o conteúdo em condições ideais de ensino, muito aquém da realidade de boa parte das escolas da rede pública. Essa falta de sincronia entre a realidade de cada escola e as sugestões de atividade do material didático é constantemente criticada pelo *Professor B*.

O controle sobre o trabalho do professor intensifica-se com recursos técnicos elaborados para garantir o sucesso das metas estabelecidas pelo governo de São Paulo. O professor torna-se um executor por receber, como os entrevistados demonstraram, instruções práticas de como aplicar as competências e habilidades da nova proposta para a sala de aula. A escola pública paulista começa a mostrar traços característicos dos atuais sistemas de ensino particulares, trabalhando com espécies de apostilas que tiram o direito de o professor conduzir sua aula, uma vez que já estão prontas e padronizadas. (*O Estado de S. Paulo*, Fevereiro de 2008). Esse material descreve ao professor como preparar e aplicar a aula, o

tempo e o modo de conduzi-la. É comum encontrar no *Caderno* orientações como: “Anuncie o texto que será lido e o seu título, além de outra informação (tema, autor, gênero) que permita aos alunos criar uma expectativa (...). Anote-as na lousa.”

Professor D: *“Que essa proposta curricular veio não como uma opção, mas como uma obrigação. Para quem já trabalhava, já tinha como dimensão os documentos oficiais, ela mexeu um pouco com a estrutura, com essa questão do tempo que eu já comentei aqui: ‘Aplica isso agora, faz isso agora’. O professor não tem assim, entre aspas, liberdade de construir o seu próprio plano de ensino, ele está ali pronto... ele vai construir os seus planos de aula, não os seus planos de ensino, coisa que a gente construía antes, o de ensino e o de aula. Essa é uma coisa. Por outro lado, vejo que foi enriquecedor para aqueles professores que não sabiam o que fazer, que são os que falam: ‘Ah, agora temos uma direção’. Acho isso ridículo porque sempre teve o cara que achava que: ‘Vou pegar o livro didático, vou seguir de cabo a rabo, do primeiro capítulo ao último, e esse é meu conteúdo’.*

As consequências dessa mudança curricular na prática docente são medidas pelo esforço dos professores em tentar cumprir, mesmo com vários obstáculos, as atividades propostas no material didático. Percebe-se, pelos relatos, que no exercício diário as dificuldades com os *Cadernos* são inúmeras. A forma como o conteúdo do *Caderno do Aluno* é colocado em exercícios e atividades impossibilita o cumprimento das aulas definidas para cada uma das “Situações de Aprendizagem”.

Professor B: *“a condição dos alunos para se apropriar daquele conteúdo não é real com a proposta. Eu não tenho, por exemplo, como trabalhar o conceito de escravidão na Grécia antiga em duas aulas, apesar de achar que o conteúdo está mais ou menos bem distribuído. Acho o material um pouco falho; a apostila do segundo bimestre de história do primeiro ano é apenas sobre Grécia, e acredito que existam assuntos e conteúdos mais pertinentes a serem trabalhados ao longo de um bimestre. Outros professores, muitos deles nas diferentes áreas, tiveram dificuldades pela falta de condições práticas, de condições materiais, falta de espaços adequados, de material e de cuidado com ele. Também alguns professores de português acham que o caderno está bastante adiantado.*

Soma-se à dificuldade dos professores a recepção dos alunos ao material didático. Os alunos reclamam do excesso de peso que carregam nas mochilas. Pelo PNLD, o EF II tem distribuição de livros didáticos para a maioria dos componentes curriculares: Português, Matemática, Ciências, História, e Geografia. Em 2011, também serão distribuídos livros de Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol) para o EF II e livros de Filosofia, Sociologia, Química e Física para o EM. Com até seis aulas diárias com disciplinas diferentes, os alunos deveriam levar para escola todo o material didático, isto é, *Cadernos do Aluno* e livros didáticos. Por essa razão, no dia a dia, os professores ainda continuam a trabalhar contando com a falta de material, já que muitos alunos não levam para a escola os materiais didáticos, principalmente os alunos do EM.

Professor C: *“Então eu acho que... mas o ensino médio é o que mais reclama do caderninho, o ensino fundamental eu já percebo que, pra eles história (...) que é um álbum, às vezes eu vejo, sabe, de figurinhas, eles querem chegar até o fim, mas o ensino médio não, já tem hora...não trazem...isso é uma questão também problema, eles não trazem, eles ... Eles não estão trazendo, Ensino Médio não está trazendo mais, então você fala: ‘Cadê? Vocês trouxeram? – Não.’ Agora nesse finalzinho de bimestre eles não trazem mais o caderno, tanto que algumas turmas eu falei: ‘Não precisa mais trazer porque eu não vou usar mais. – Mas a senhora não vai completar? ‘Falei assim: ‘não’.”*

Professor B: *“Alguns reclamam, pois acham que é mais um material para se carregar. Nesse caso, acontece também dos professores usarem o livro como principal e a apostila como complementar ou o contrário. Eu mesmo acabo fazendo dessa maneira e usando a apostila apenas para complementar. Então, todos acabam levando tudo todos os dias”.*

Sobre o *Jornal do Aluno*, o Professor C relata ainda:

Professor C: *“alguns levavam, outros não levavam, às vezes perdiam. No final dos quarenta e dois dias a gente encontrou muito resto de jornal jogado pelo pátio, pelo... gramado... tudo. Alguns já tinham perdido várias folhas porque era grande, o caderno também, eles... Os alunos menores, quinta série, se perderam... quinta, sexta, sétima, se perderam um pouco com aquele material também, não conseguiam sabe... era muito grande, eles não conseguiam...”*

A tecnicização do ensino reflete-se nesse pesado conjunto de materiais didáticos que sobrecarregam a jornada escolar dos alunos e professores. A avaliação baseada nos conteúdos do *Caderno* e *Jornal do aluno* intensifica a utilização desses recursos em sala de aula. Aos alunos parece não fazer sentido levar tanto material didático às escolas, percebe-se pelo cansaço e falta de interesse dos alunos do EF II e EM.

Os Cadernos do Professor e Aluno na sala de aula: usos e desusos

Relatada a maneira como os entrevistados receberam a Proposta Curricular e os *Cadernos do Professor* e *Aluno* em suas respectivas escolas, resta identificar o modo como cada um utilizou esses materiais didáticos em sala de aula. Quando e como o professor utilizou os materiais didáticos? De que modo o professor trabalhou as “Situações de Aprendizagem” dos *Cadernos*? Como foram desenvolvidas as avaliações no *Caderno do Aluno*? O ritmo de trabalho em sala de aula foi determinado pelo *Caderno do Professor*?

Professor A: *“Eu vou tentando discutir os Cadernos, falo dos mapas, pego algumas sugestões de pesquisa, mas não dá para resolver tudo em sala. Explico exercício um por um, fazemos a correção, etc. No geral contribuiu, sim. Apesar de tudo, acho que consigo trabalhar os Cadernos em sala de aula. É difícil, mas antes também era difícil, agora pelo menos eu poupo mais a lousa. Eu leio os textos junto com os alunos, depois falo um pouquinho sobre o tema e então vamos para os exercícios. Os pequenos da 6ª série gostam bastante de fazer os exercícios do caderno. Eu tenho que tomar cuidado também, porque quando eles trazem o livro didático, todas as respostas são coladas do livro didático. (...) É muito difícil conduzir uma pesquisa tendo somente o livro didático como apoio, na minha escola o único recurso é esse, então eu tento trabalhar sempre os exercícios, falo um pouco, resolvemos um exercício, corrigimos, eu vejo as respostas e assim vai. Eu tento também ser dona do meu tempo, quando sinto que a proposta não é apropriada tomo a liberdade de mudar e fazer de outro jeito. Não me sinto controlada. No primeiro ano mesmo, como eu disse, não consegui trabalhar com o caderno e não me sinto culpada por isso”.*

Professor B: *“A coordenação cobra e controla no sentido de querer saber se as turmas estão tendo mais ou menos o mesmo conteúdo. Eu não tenho problemas, uso os cadernos, sim, fica bem mais fácil de planejar aula, de trabalhar assuntos quando se tem um material didático*

disponível. Do contrário, o professor acaba por tirar dinheiro do próprio bolso pra trazer novos elementos para a aula. (...) As imagens, alguns textos complementares ajudam muito durante minhas aulas. Minha aula é livre, uso o Caderno quando e como eu quero, é saliva mesmo; eu, o conteúdo e os alunos. No fim das contas a fala é livre. Você pode trabalhar em cima do conteúdo do texto e depois trabalhar diversas interpretações sobre. Acho que o que ajuda bastante é ter imagens, trabalhar com a interpretação delas. Certamente, não saberia o que fazer se não tivesse essa autonomia”.

Professor C: *“Eu, então... a partir da proposta, porque além dos cadernos vieram os temas que deverão ser trabalhados, a partir daqueles temas eu elaborei o meu planejamento, com os meus temas, dentro daquilo o que eu poderia trabalhar, e preocupada com a minha problemática, o que que eu quero com esses alunos, na verdade, o que que eu quero. Então...eu...é...o tema é a questão do...do ensino fundamental é ...direitos humanos. (...) Então, eu quero desenvolver com eles, na verdade, atividades que façam com que eles reflitam a respeito dessa temática. Então aí é onde entra... dependendo, se eu trabalhar o feudalismo com eles simplesmente, isso fica completamente fora, se eu não souber fazer o gancho não dá. Então também não procurei seguir a proposta, no final a gente acabou chegando, então... justamente no descobrimento do Brasil, então trabalhei a música do Palavra cantada, **Pindorama**, dançamos, fizemos encenação em sala mesmo, brincamos... eles lembram até hoje: ‘Ah, professora canta, vamos cantar aquela música.’ (...) E aí, assim, veio a cobrança, veio a cobrança, que disse que a proposta vai cair no SARESP e aí...então é onde vem aquela história, da gente não poder se desviar muito, tem que trabalhar aqueles assuntos, aquele conteúdo, só que o que que acontece, os alunos estão muito cansados do caderno, porque todas as disciplinas trabalham com aquele caderno, e a maioria das atividades são de pergunta e resposta na verdade, ler e depois responde as questões de interpretação...vez ou outra faz um desenho, uma representação, isso em todas as disciplinas na verdade. É muito cansativo, a pessoa fica nessa metodologia”.*

Professor D: *“No primeiro ano de proposta trabalhei de acordo com as orientações do Caderno, mas o tempo não permitia que as atividades fossem aplicadas. Esse ano decidi trabalhar no ritmo das minhas turmas, por exemplo, tinha na proposta curricular a temática **Minoria e maioria**, e eles deram (**Caderno do Aluno**) um fragmento de texto muito simples discutindo essa questão. Pedi para eles que lessem aquele texto, fizessem uma pequena pesquisa sobre o que é minoria e o que é maioria, podia ser no livro, na internet, no*

dicionário... não importava onde fosse, mas que eles trouxessem uma construção do que era minoria e do que era maioria, e depois eles iam construir o texto deles aplicando o conceito de minoria e maioria dentro da proposta que o Caderno, daquele texto, daquele fragmento de texto apresentava. A proposta disse que o trabalho de avaliação é para o aluno fazer na casa. Eu dei para eles fazerem na casa, uma parte trouxe uma parte não trouxe, então eu dei a aula para quem não trouxe fazer, enquanto eu trabalhava com quem tinha trazido... trouxe para melhorar, para melhorar. Fui chamando um por um na mesa.. isso foram quatro aulas, quatro aulas de cinquenta minutos. Duas aulas. Eu trabalhei quatro...o trabalho de recuperação. Porque esse trabalho de recuperação é para o aluno fazer em casa e trazer para escola, e a temática da discussão de democracia ateniense era para ser desenvolvida: leitura de texto, compreensão dos conceitos, exercícios, em duas aulas. Para você ver, eu gastei quatro, gastei não, utilizei quatro, só no trabalhinho com esse texto”.

Todos os professores, durante a entrevista, reconheceram na Proposta Curricular e nos materiais didáticos características de controle sobre o trabalho docente, mas não se sentiram limitados em sala de aula. Em todos os depoimentos, as experiências dos entrevistados com a utilização dos *Cadernos do Professor e Aluno* centralizaram-se na decisão do professor em definir ou não o uso dos materiais. Com exceção do *Professo C*, que trabalhou esporadicamente com algumas turmas, todos os demais utilizaram em sala de aula algumas sugestões de atividades dos *Cadernos do Professor e Aluno* e seguiram a organização dos conteúdos escolares do novo currículo.

Professor C: *“Eu usei com algumas turmas, fiz duas situações de aprendizagem, eu consegui fazer quatro situações de aprendizagem, porque na verdade eles gostaram, corresponderam, enfim, a gente seguiu um pouco. Com outra turma eu fiz quatro... segui até um pouco mais, foi a única turma que a gente seguiu um pouco mais. Estava falando sobre antiguidade, sobre... na verdade... antiguidade não, sobre “pré-história”. Mas era mais interessante porque tinha mais imagens, então tinha várias atividades, mas também selecionei, às vezes só usava as imagens, fazia uma observação de imagens, às vezes fazia a leitura do texto coletivo, fazia um resumo coletivo ao invés de responder às questões. a gente, a gente fez até bastante, mas assim, ficou meio solto sabe...quando...aquele conteúdo que não tem a ver com... Essa é uma dificuldade também que eu sinto, como integrar aquele conteúdo, aquele*

assunto, com a realidade do aluno, porque geralmente os alunos não têm interesse, porque não consigo também...porque o professor... se a gente só seguir à risca a proposta, é isso que eu percebo, o professor não tem mais...não interfere em nada, ele não tem ali nada para acrescentar, e isso é o que mais me incomoda, não poder criar, não poder imprimir a sua marca, a sua identidade...não consigo, não consigo, isso me deixa assim, completamente desanimada, às vezes frustrada, porque me sinto assim: ‘Nossa, puxa, agora vou ter que fazer isso que tá mandando, mas olha, isso aqui nem tem a ver, meu aluno nem tá entendendo, ele nem tá fazendo relação com nada’.”

Professor D: *“Se eu dou a aula e sinto que não surtiu uma compreensão da maioria, na aula que vem eu continuo naquilo, entendeu? Repasso, refaço exercícios, trabalho de novo conceitos, releio o texto... então eu estou no meu tempo real, meu e de meus alunos. Eu estou... entre aspas, atrasada em relação àquele ritmo que eles propõem, primeiro em função disso, e em segundo lugar é que o caderno do aluno do segundo bimestre chegou na metade do segundo, já terminando, porque agora é processo de fechamento de novo. O que eu tive que fazer? Como o do primeiro eu já tinha atrasado, entre aspas, porque eu trabalhei em tempo real o primeiro bimestre, não no tempo que eles pedem, eu estava mais ou menos no processo. Como o do professor eu já tinha, quem não tinha era o aluno, então eu tirei cópia, que é isso que eu continuo fazendo, eu copiei alguns textos. O que era fragmento, tipo...dava dez, quinze linhas, eu coloquei em lousa, eles copiaram no caderno deles e a gente trabalhou assim, o que era maior, que eram explicações, eu tirei cópia do meu bolso, inclusive guardei as notas fiscais para mostrar quando o Serra sair candidato a presidente e o adversário dele for um adversário de peso...eu vou apresentar: ‘Ó, apresenta aqui ó, ele está falando aí da proposta curricular ó, o professor que quis trabalhar tirou cópia do bolso.’ Enfim, bobagem política minha (risos). Tirei cópia dos textos maiores e levei para sala de aula, dei uma para cada aluno e depois eu recolhia, porque tinha que trabalhar outras turmas. Assim foi trabalhado. Quando o caderno chegou aquelas atividades que a gente já tinha trabalhado os alunos só completaram, porque eles já tinham as informações no caderno e eu utilizei como parte da avaliação. Eles completaram os cadernos, eu recolhi os cadernos, corrigi, dei uma nota, e atribui como parte da avaliação”.*

Os professores fizeram usos diferentes do material, em alguns casos o trabalho em sala de aula com a discussão dos conteúdos era acompanhado pelos *Cadernos*, como no caso do

Professor A, que usou o material de acordo com o que julgou importante, utilizando-o na hora de resolver exercícios, de modo a organizar a aula, as competências e habilidades na atividade e conteúdo em questão. O *Professor D* usou os *Cadernos* de maneira parecida, propôs a atividade sugerida no material e a realizou em sala de aula com pequenas adaptações, ultrapassando o número de aulas definidas para a execução do exercício, ao invés de duas aulas, ele precisou de quatro, justamente por levar em conta a realidade escolar de seus alunos.

O *Professor B*, por sua vez, utiliza-se do material didático quando, na sua avaliação, faz-se necessário. Os recursos o ajudam principalmente por oferecer mais condições de apoio à execução das aulas, e para ele o *Caderno* cumpre essa função ao ser utilizado nas discussões do conteúdo curricular. Em contrapartida, o *Professor C*, com alunos da 6ª série, deixa de lado não só o material didático, mas também a organização dos conteúdos curriculares. Sua opção foi a de privilegiar outra abordagem com diferentes preocupações. Ao invés de discutir o conteúdo proposto, segue com um planejamento próprio, com objetivos previamente traçados.

O currículo prescrito que chega aos professores expressa apenas parte do que é ensinado em sala de aula. Ele é ditado pelos órgãos político-administrativos, e tem um papel de orientação relativa ao conteúdo. O professor é um tradutor que intervém na configuração do significado das propostas, nomeadamente, quando realiza o trabalho de planificação, o que ele transmite é o currículo que resulta da sua interpretação, seja a partir do currículo prescrito ou dos materiais curriculares (GIMENO, 1989). A utilização dos materiais didáticos da Proposta Curricular pelos *Professores C* e *D* mostram como o currículo na sala de aula é determinado pelas decisões do professor. “[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença” (GAUTHIER, 2006, p. 349), revelando disputas, contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. O professor ainda exerce certa autonomia em seu processo de trabalho. Cita-se, como exemplo, a forma de se ministrar as aulas, apesar de o que deve ser lecionado já vir com certa formatação dos órgãos – ditos – competentes, o professor pode utilizar diferentes métodos para levar até os alunos esses conteúdos.

Por meio desses relatos, percebe-se que os professores contornam as dificuldades do dia a dia escolar como consideram mais adequado, de acordo com as especificidades de seus

alunos, com as condições que suas escolas oferecem. Enfim, há todo um conjunto de diferenças que não podem ser previstas num pacote comum a todas as escolas do maior rede pública de ensino do Brasil, com medidas que engessam o professor quando ele precisa agir, muitas vezes, mais como pai, mãe, irmão do que como “transmissor de conteúdos” e “realizador de metas”, que é como o estado de São Paulo parece querer melhorar o seu sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Esteves Martha de; SOIHET, Rachel. **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

ARAÚJO, Luciana Telles. **O uso do livro didático no ensino de história**: depoimentos de professores de escolas públicas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP. 2001. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História** [online]. v. 23, n. 1-2, p. 33-48. 2004.

_____. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do séc. XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Revista de Biblioteconomia e Comunicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312. 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Editora Difel, 1988.

DAMASCENO, Angela Maria. **O uso do livro didático de língua portuguesa por professores do ensino fundamental**. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Editora UNIJUÍ, 2006.

GIMENO, Sacristán J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. P.34-58.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História,



Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 1997.

WHAT AND HOW TEACHING: CURRICULUM PROPOSAL, TEACHING MATERIALS AND TEACHING PRACTICE IN PUBLIC SCHOOL'S OF THE STATE OF SÃO PAULO

Abstract: *In order to systematize what should be taught and how to be taught, the Sao Paulo government set up its own education system. By resolution number 92 of the Department of Education, on 19 December 2007, set up guidelines for the curriculum Elementary and Middle schools in São Paulo State. The Proposal curriculum of the State of Sao Paulo based on a uniform curriculum with materials themselves - the student's notebook and notebook professor - developed for all levels of education. The aim is to proposed curriculum, achieve the goals of quality education launched 2010, the current management of the government of São Paulo. The Proposal curriculum of the State of Sao Paulo based on a uniform curriculum with materials themselves - the student's notebook and notebook professor - developed for all levels of education. The aim is to proposed curriculum, achieve the goals of quality education launched 2010, the current management of the government of Sao Paulo. That order was received by teachers teaching materials? What place occupies the textbook in the classroom? Is only one teacher performer? At this rate, the survey gives evidence in short-term results of the first project "Sao Paulo faz Escola", as well as the placement of teachers on the new changes.*

Keywords: *Curriculum proposal of the State of Sao Paulo, Teaching materials, Teaching practice.*

AS (IN) CONSEQUENCIAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

COSTA, G. A. B. – guiabc@gmail.com
Escola Politécnica Joaquim Venâncio
Av. Brasil - 4365 - Manguinhos
CEP 21040-360 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

FERRAZ, L. A. – prof.lucianaferraz@gmail.com
Escola Politécnica Joaquim Venâncio
Av. Brasil - 4365 - Manguinhos
CEP 21040-360 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

FERRAZ, L. F. – luizadff@hotmail.com
Escola Politécnica Joaquim Venâncio
Av. Brasil - 4365 - Manguinhos
CEP 21040-360 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Resumo: *A Lei nº13415 de 2017 aprovada e assinada durante o governo Temer, determina a Reforma do ensino médio. Esta Lei que entrou em vigor no dia 22 de setembro do mesmo ano, propõe a reformulação do Ensino Médio com aumento gradativo da carga horária (escola integral) e flexibilização do conteúdo. Um dos principais pontos para atrair certa simpatia da juventude trata-se de uma suposta flexibilização do currículo, segundo a propaganda, os jovens poderão ter autonomia para escolher as áreas que mais lhes interessam para se especializarem na segunda metade do Ensino Médio, sendo esta a solução para a evasão e para o desinteresse da juventude pelos estudos. Cabe ressaltar que esta é uma autonomia já pré-estabelecida de classe, a classe burguesa. Desta maneira são exercidos os Direitos Constitucionais, dentro de uma suposta democracia, concebida até os limites da garantia da manutenção e expansão do sistema hegemônico vigente, do Capital. Tal formação, dentro da conjuntura e do cenário político-econômico atuais, induz, a uma capacidade de pensamento crítico ainda mais reduzido e a formação de uma mão-de-obra barata, de forma rápida eficiente e eficaz para o Mercado. Ao fim ao cabo, tal Reforma é a mais nova modalidade de incentivo ao setor privado, via financiamento público, no Campo da Educação. Para pensar sobre a reformulação do ensino médio estudo tem suporte teórico-metodológico no pensamento de Gramsci (1980), Lenin (1916), Libâneo (2008) e Marx(1996).*

Palavras-chave: *Reforma. Ensino Médio. Autonomia.*

1. INTRODUÇÃO

Segundo Libâneo (2008), há uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece na realidade das escolas, isto é, no ensino, no trabalho cotidiano dos professores, na aprendizagem dos alunos. Paradoxalmente, é na ponta do sistema de ensino, nas escolas e nas salas de aula, que as coisas efetivamente acontecem, é lá que sabemos o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

Afinal, por que há essa distância entre a macropolítica e a micropolítica, entre as grandes Políticas Educacionais e o funcionamento interno das escolas, seu cotidiano, suas normas e rotinas, as salas de aula, as relações professor-aluno, as práticas de gestão?

Evidentemente é muito importante analisar a problemática da sociedade brasileira. Consideramos de que é necessário conhecê-la, porquanto sem seu conhecimento não é possível compreender os processos que se dão; se não estamos claros sobre o caráter da sociedade brasileira, sobre o processo que se vive hoje, mal podemos entender o que representam as reformas. Isto é, não é possível compreender o problema concreto no país, como o da Educação, sem compreender qual é o caráter da sociedade atualmente e qual a situação política.

Tais questões, serão discutidas ao longo do artigo, usando um dos exemplos de medidas tomadas no âmbito “Macro” com o discurso de tentativa de melhora do Setor Educação, a Contrarreforma¹ do Ensino Médio.

Criada por Michel Temer (PMDB), a PEC 241, inicialmente nomeada assim e posteriormente modificada para PEC 55², é uma Proposta de Emenda Constitucional que, na prática, congela os gastos do Governo Federal com Educação e Saúde durante os próximos 20 anos. Já a MP 746/2016³ também assinada por Temer e que entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2017, propõe a reformulação do Ensino Médio com aumento gradativo da carga horária (escola integral) e flexibilização do conteúdo, mas sem qualquer compromisso com melhoria dos salários dos professores e funcionários, com a falta de material e estrutura precária

¹ O termo “Contrarreforma” é usado em detrimento de “Reforma”, pois considera-se um retrocesso em relação às reformas anteriores nas Políticas Educacionais mais progressistas feitas até aqui, mesmo com todas as suas limitações.

² Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>.

³ Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>.

das escolas. Juntas a PEC e MP visam a precarização ainda maior do Ensino Médio e a pavimentação do caminho para sua privatização.

Um dos principais pontos para atrair certa simpatia da juventude trata-se de uma suposta flexibilização do currículo, segundo a propaganda⁴, os jovens poderão escolher as áreas que mais lhes interessam para se especializarem na segunda metade do Ensino Médio, sendo esta a solução para a evasão e para o desinteresse da juventude pelos estudos.

Essa questão tem sido pouco tratada entre os pesquisadores da educação, muito menos entre os técnicos de educação do MEC e, menos ainda, no âmbito do legislativo, especialmente no Congresso Nacional onde é notória uma ignorância dos aspectos propriamente pedagógicos da Educação. Para explicar esse desinteresse seria necessária uma investigação histórica mais demorada sobre os condicionantes da formulação das Políticas do Sistema Educacional no país.

Este estudo busca compreender a temática por meio da pesquisa bibliográfica. “As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44). Para pensar sobre a reformulação do ensino médio estudo tem suporte teórico-metodológico no pensamento de Gramsci (1980), Lenin (1916), Libâneo (2008) e Marx (1996).

2. DESENVOLVIMENTO

Segundo Gramsci, o “exercício normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram variadamente sem que a força suplante muito o consenso, ou melhor, procurando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressado pelos chamados órgãos da opinião pública” (GRAMSCI, 1980: p.116).

Como dito anteriormente, o consenso se dá na *sociedade civil, que estabelece o conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e propagação de ideologias enquanto concepções de mundo*, incluindo os meios de comunicação. Na mais recente Reforma, a do Ensino Médio

⁴ Propaganda Institucional - Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RuFOGYgmrJQ>>.

(EM), tal *educação do consenso* pode ser observada, através dos discursos governamentais, justificados em tais meios de propagação em massa.

No que se refere à educação básica, os quatro primeiros anos de governo Lula podem ser caracterizados pela falta de políticas constantes e normativas e de ação efetiva no sentido de confrontar-se ao processo de reformas iniciadas no governo FHC. O que nos aponta que o governo, intitulado “dos trabalhadores” e dito “popular”, nunca rompeu com as práticas neoliberais, mesmo com um discurso contrário a estas.

Observamos, já com certa distância, que naqueles quatro anos iniciais foram implementadas ações pulverizadas e uma variedade de programas sociais direcionadas, em grande parte, a um público específico.

Mas de que se trata esta dita Reforma? E principalmente, a quem ela serve?

O atual governo, no que se refere ao Ensino Médio brasileiro, num raro (e breve) momento de honestidade, a propaganda admite a situação vergonhosa em que este se encontra, somente - é claro - para fazer passar como benéficas as propostas de desmonte que visa implementar com a antiga MP 746, agora Lei 13.415 de 16/02/2017⁵.

Assim, o desmoralizado Governo Temer tem acelerado os ritmos de trabalho de sua equipe de propaganda, numa tentativa de fazer melhorar (ou ao menos não piorar) seus sofríveis índices de aprovação (IBOPE, 2017)⁶ e tentar conter a revolta popular, facilitando seu trabalho de aplicar ao máximo o programa exigido pelo imperialismo⁷, principalmente, através de Organismos Internacionais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>.

⁶ Na pesquisa realizada pelo IBOPE Inteligência para a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o governo do Presidente Michel Temer é avaliado como ruim ou péssimo por 55% dos entrevistados, um aumento de 9 pontos percentuais (p.p.) em relação ao levantamento realizado em dezembro de 2016. Esse percentual é o mais baixo observado desde a primeira pesquisa realizada após Temer ter assumido interinamente a Presidência, em junho de 2016 (39%).

⁷ O livro de Lenin, *Imperialismo, fase superior do capitalismo* expressa o imperialismo como condição dos monopólios da seguinte maneira: “A característica do imperialismo não é o capital industrial, mas o capital financeiro” (1916, p.268). Lenin afirmava que o imperialismo era, por essência, um fenômeno econômico, o capitalismo monopolista, nascido (precisamente) da livre concorrência. O monopólio é um produto da concentração do Capital e da produção, formada pelas associações monopolistas dos capitalistas, pelos cartéis, pelos trustes e pelos sindicatos. Lenin estava consciente da estreita vinculação entre a hegemonia crescente dos monopólios, a expansão mundial do capitalismo e do colonialismo e a consequência política com o surgimento de uma aristocracia operária nos centros industriais imperialistas.

Dentre as propagandas, ganhou grande destaque e bastante tempo nas telas a que se refere a Contrarreforma do Ensino Médio, o que não é de se estranhar, visto que a juventude tem sido uma das principais fontes da “dor de cabeça” dos últimos representantes do Governo Brasileiro.

O conteúdo que sobreviver a Reforma será reduzido a 5 “itinerários formativos” (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Técnico-Profissional), semelhante ao sistema do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É importante apontar que ao de ter de escolher entre uma dessas áreas o estudante não verá o restante do conteúdo das áreas que ele deixou de escolher, apenas os 60% previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um outro aspecto é a própria redução da importância desses conhecimentos. Vejamos: não existe mais a área de Geografia nem a de História, elas estão inseridas nas aulas de Ciências Humanas. Da mesma forma como o ENEM não avalia estas categorias, mas sim, as Ciências Humanas “e suas tecnologias”.

O discurso (extremamente sedutor e simplificado de explicações) propagado por tais entidades representativas do setor de radiodifusão, ou seja, as grandes mídias (segundo Gramsci, *aparelhos privados de hegemonia*), responsáveis pela elaboração e propagação de ideologias enquanto concepções de mundo, está acerca das supostas “vantagens” ofertadas aos jovens do País, como: para além dos conteúdos obrigatórios (matemática e língua portuguesa), os jovens poderão escolher entre 4 áreas as quais se identificam mais (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Tudo de acordo com a vocação de cada um e com o que “se quer” para o futuro. Para que preferir terminar o ensino e já trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional (com aulas teóricas e práticas).

Esta “suposta autonomia” é uma autonomia já pré-estabelecida de classe, a classe burguesa. Assim como são exercidos os Direitos Constitucionais. Direitos estes, dentro de uma democracia burguesa, concebida até os limites da garantia da manutenção e expansão do sistema hegemônico vigente, do Capital. Tal formação, dentro da conjuntura e do cenário político-econômico atuais, induz, na primeira opção de “escolha” da forma de ensino preferida pelos jovens, a uma capacidade de pensamento crítico ainda mais reduzido. Já na segunda opção, a formação de uma mão-de-obra barata, de forma rápida eficiente e eficaz para o Mercado é ainda mais sedutora para os jovens e vantajosa para o Sistema Capitalista.

Já em relação a flexibilização no currículo, esta mudança no Ensino Médio para “áreas de conhecimento”, só demonstra o controle do setor privado sobre os conteúdos ensinados nas escolas.

“A unificação do vestibular por meio do ENEM é um ataque à autonomia e democracia nas universidades e escolas públicas. Com o ENEM o próprio processo seletivo das instituições públicas é privatizado, realizado por empresas contratadas pelo MEC, o que possibilita ao setor privado o controle direto sobre o ingresso dos estudantes nas universidades. Desta maneira, a chamada iniciativa privada controla de uma só vez não apenas o acesso ao ensino superior, mas ainda o currículo das escolas, que são adaptados às necessidades impostas pela prova única do ENEM”. (“Novos ataques do governo Banco Mundial/Lula aprofundam a contra-reforma no ensino básico”, Jornal Estudantes do Povo 12, grifo desta matéria).

Outra promessa é o Ensino Médio em tempo integral. Vejamos, hoje é possível que uma única escola ofereça o Ensino Médio em três turnos. Para garantir o mesmo número de matrículas no Ensino Médio integral, ou constroem-se muitas novas escolas, o que foi reduzido à mais pura impossibilidade com a aprovação da PEC 55, ou lotam-se ainda mais as salas de aula, o que novamente reduz custos. Realidade que reduz a mais pura hipocrisia o discurso do governo sobre tornar o Ensino Médio mais atrativo e diminuir a evasão, uma vez que mais horas na escola, sem a devida estrutura só pode aumentar esses índices.

Mas Temer e seus aliados das frações da burguesia tem uma estratégia ainda mais criativa para fugir das duas possibilidades citadas anteriormente, criando ainda uma terceira: apesar de mais tempo na grade horária, as horas destinadas aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular caem de 2400 horas para o teto (teto, não mínimo) de 1800 horas. Uma das formas de preencher o tempo restante é na forma de “trabalho supervisionado em sistema produtivo” (15º Art 36).

Para completar o pacote, a Medida Provisória ainda permite que os recursos do FUNDEB sejam destinados a agentes não públicos. É mais um reforço para as iniciativas de entrega das nossas escolas públicas para os tubarões do ensino privado. Em 2015, em Goiás, tentou-se implementar a terceirização nas escolas através das “Organizações Sociais” (chamadas OS), o que deu início à histórica onda de greves de ocupação naquele Estado e assustou os Governos Estaduais ao ponto de retirarem temporariamente a medida da ordem do dia.

“A ciência é a incessante busca pela verdade; é conhecer a realidade e compreender o movimento e o desenvolvimento da matéria em suas infinitas formas. A produção

científica exige liberdade para conhecer, e neste sistema todo o conhecimento está aprisionado pela terrível e inexorável lógica da busca do lucro máximo. Quando se pesquisa a cura de uma doença, o burguês pensa não em descobrir algo que sirva a humanidade mas sim, no lucro que a venda do remédio o irá dar.” – Por Universidades e Escolas que Sirvam ao Povo, JEP 1

No entanto, apesar da total falta de destaque, nesta Reforma, o ponto principal a ser discutido é a privatização não clássica da Educação, ou seja, sem vender o patrimônio, mas sim permitindo a entrada da iniciativa privada, com desvio do recurso público para a iniciativa privada, tomando o EM como porta de entrada, já que no Ensino Superior isso já acontece. Isso passou a ser secundário em tal discussão, pois, enquanto se debatia a retirada das disciplinas (não menos importante), o artigo que previa a possibilidade da construção dessa parceria num setor da Educação que não se estava previsto antes (a partir do Art.13), sequer entrou no debate geral da Reforma, mesmo pelos críticos que de alguma forma abordam tal ponto, o abordam minoritariamente.

Na medida em que o Capital precisa se expandir o máximo possível por setores que este ainda não chegara, com a Reforma do EM, o financiamento público por meio da iniciativa privada e por dentro do Estado é a mais nova forma de exploração e expropriação do Capital, dentro do setor Educação. Na Saúde, isso já ocorre com a criação das OS (Organizações Sociais), por exemplo.

3. CONCLUSÃO

Situação do Ensino Médio brasileiro: De fato, o Ensino Médio não é nada atrativo, tem baixíssimo rendimento e estrutura completamente sucateada. Para se ter uma ideia melhor da situação, as taxas de rendimento das escolas públicas regulares contemplam 13% de reprovação e 8% de abandono, respectivamente 18% e 10% só no 1º ano (MEC, INEP, 2015). Dos jovens entre 15 e 17 anos 35% ainda estão no Ensino Fundamental, e 17% fora da escola; dos jovens entre 18 e 24 anos, 32% não concluíram o Ensino Médio e não estão estudando. Isso sem falar nas condições materiais e estruturais (41% das escolas sem saneamento básico). Todos esses são sintomas de uma política educacional conduzida por um Estado semifeudal e semicolonial, e que não são passíveis de serem resolvidos através da imposição presidencial.

A grande verdade é que os jovens não terão escolha alguma, pois quem escolhe as áreas a serem ofertadas são as Secretarias de Ensino e as Unidades de Ensino, não são obrigadas a oferecerem mais de uma área de especialização, a medida na verdade só será útil para diminuir os custos da contratação de um professor para cada matéria, agora, cada escola poderá ter apenas um professor. Aqui jaz a liberdade de escolha dos estudantes.

No mais, lançar os jovens no mercado de trabalho como mão-de-obra barata e chamar isso de período letivo, eis a modalidade de “Ensino Médio Integral” proposto pela gerência Temer, a serviço do imperialismo, principalmente norte-americano.

Nos dois aspectos destacados aqui, nos últimos parágrafos, tanto a retirada das disciplinas, quando a forma e meio de financiamento estabelecidos pela mais recente Lei sancionada, fazem parte, não de um projeto educativo, mas de um projeto societário ainda maior e mais complexo, o projeto político. Não deste ou daquele governo, mas da necessidade fundante do sistema criado, a partir da Revolução Burguesa.

Para além destes aspectos, tal projeto político vai na contramão da luta de classes, tendo em vista seu aumento acerca da desmobilização, pois com tal Reforma, a valorização do mercado de trabalho aumenta, tendo este modo e produção em massa de seres apolíticos, de *proletariados livres como pássaros*, como classificado por Marx em sua mais notória e complexa obra (*O Capital*, cap. XXIV, 1996: p. 341 – 342). No mais, o pensamento crítico fica ainda mais aquém do necessário, o reconhecimento da classe trabalhadora enquanto tal - dentro de um contexto social em um bloco coeso - se afastando ainda mais de um projeto político revolucionário.

São estes os objetivos que cumpre a tal “Reforma”. Longe do discurso demagógico das caras propagandas, trata-se de mais precarização e sucateamento, com vistas à futura (e cada vez mais próxima) entrega do lucrativo negócio da educação aos grandes tubarões do ensino privado, para que estes façam ainda mais dinheiro às custas do povo. Mas o que é principal nesta contrarreforma, é cada vez mais negar aos estudantes do povo o acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade, as escolas particulares por sua vez continuarão a ensinar a pequenas parcelas da população brasileira a ciência, para estes resistirá o sonho de uma universidade pública, enquanto aos estudantes do povo resta a entrada no mercado de trabalho e a ignorância. Assim tem de agir a burguesia, negar ao povo o acesso a verdade, pois a verdade

mostra a decadência de sua classe, sua inevitável derrocada e superação, por isso fará de tudo para desarmar o povo do conhecimento científico.

Neste sentido, se faz necessária compreensão que o desmonte ocorrido, principalmente, nos dois setores mais importantes de uma sociedade - a Saúde e a Educação - não é fruto (apenas) do atual governo, mas sim um projeto político, fundante do Sistema Capitalista, com sua intensificação contínua e seu crescimento de forma exponencial. Projeto este que jamais foi rompido por governos anteriores, mesmo os que se dizem “representantes da Classe Trabalhadora”. Ao invés disso, foi feita a escolha de “política de conciliação”, em prol dos serviços da Classe Burguesa (grandes empresários, latifundiários, banqueiros, além do imperialismo) e em detrimento da classe diametralmente oposta, a Classe Trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, fev 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 30 dez. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

IBOPE. **Índice de aprovação do Governo Temer**. Avaliação do Governo atinge patamar mais baixo desde que Michel Temer assumiu a Presidência. 2017. Disponível em: <<http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/avaliacao-do-governo-atingepatamar-mais-baixo-desde-que-michel-temer-assumiu-a-presidencia/>>. Acesso 4 de dez de 2017.

JORNAL ESTUDANTES DO POVO. **Novos ataques do governo Banco Mundial/Lula aprofundam a contra-reforma no ensino básico**. Nº 12, Junho. 2010. p. 6-7. Disponível em: <<http://mepr.org.br/midia/documentos/jornais/jep/jep12.pdf>> Acesso em 20 dez. 2017.

LENIN, V. I. **O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. Editorial Avante! Junho, 1916. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>>. Acessado em: 1 de dezembro de 2017.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf>. Acessado em: 14 de dezembro de 2017.

MARX, K. **O Capital** (Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe). Edição: Nova Cultura Ltda, 1996.

THE INCONSEQUENCES OF REFORM OF MIDDLE SCHOOL

Abstract: *Law No. 1315 of 2017 approved and signed during the Temer government, determines the Reformation of the secondary education. This Law, which came into force on September 22 of the same year, proposes the reformulation of High School with a gradual increase in the number of hours (full school) and flexibility of content. One of the main points to attract a certain amount of sympathy to the youth is a supposed relaxation of the curriculum, according to the advertisement, young people may have the autonomy to choose the areas that interest them most in order to specialize in the second half of high school. solution to the evasion and disinterest of youth by studies. It should be noted that this is an already pre-established class autonomy, the bourgeois class. In this way the Constitutional Rights are exercised, within a supposed democracy, conceived to the limits of the guarantee of the maintenance and expansion of the current hegemonic system of Capital. Such training, within the current conjuncture and the current political-economic scenario, induces an even more reduced critical thinking capacity and the formation of a cheap labor force, quickly and efficiently and effectively for the Market. At the end of the day, this Reform is the newest modality of incentive to the private sector, through public financing, in the Field of Education. In order to think about the reformulation of the secondary education study has theoretical and methodological support in the thought of Gramsci (1980), Lenin (1916), Libâneo (2008) and Marx (1996).*

Keywords: *Reform. High school. Autonomy.*
